

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL**

Gislaine Pires Gomes

**DESAFIOS ENFRENTADOS POR DIRETORES PARA
ASSEGURAR A QUALIDADE NO ATENDIMENTO EM CRECHES
CONVENIADAS EM TEMPOS DE PANDEMIA**

**São Caetano do Sul
2022**

GISLAINE PIRES GOMES

**DESAFIOS ENFRENTADOS POR DIRETORES PARA
ASSEGURAR A QUALIDADE NO ATENDIMENTO EM CRECHES
CONVENIADAS EM TEMPOS DE PANDEMIA**

**Trabalho Final de Curso apresentado ao
Programa de Pós-Graduação em Educação
– Mestrado Profissional – da Universidade
Municipal de São Caetano do Sul como
requisito parcial para a obtenção do título
de Mestre em Educação.**

**Área de concentração: Formação de
Professores e Gestores.**

Orientador: Prof. Dr. Paulo Sérgio Garcia

**São Caetano do Sul
2022**

FICHA CATALOGRÁFICA

GOMES, Gislaine Pires.

Desafios dos diretores para assegurar a qualidade no atendimento em creches conveniadas, em tempos de pandemia Gislaine Pires Gomes; orientador Paulo Sérgio Garcia – São Caetano do Sul, 2022. 225 fls.

Dissertação (Mestrado – Mestrado Profissionalizante em Educação) – Universidade Municipal de São Caetano do Sul, 2022.

1 Diretor. 2 Creche Parceira. 3 Conveniamento. 4 Qualidade em tempos de pandemia. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2022.

**Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul
Prof. Dr. Leandro Campi Prearo**

**Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa
Profa. Dra. Maria do Carmo Romeiro**

**Gestão do Programa de Pós-graduação em Educação
Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda
Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício**

Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em 24/02/2022 pela Banca examinadora constituída pelos professores:

Prof. Dr. Paulo Sérgio Garcia - orientador (USCS)

Profa. Dra. Maria de Fatima Ramos de Andrade - membro titular interno (USCS)

Profa. Dra. Maria da Graça Nicoletti Mizukami (Universidade Mackenzie)

Dedico este trabalho a todos aqueles que conciliam a vida acadêmica com a vida profissional... A jornada é dolorosa, possível e gratificante.

Não desistam dos seus sonhos!

AGRADECIMENTOS

A Deus por ser meu consolo em dias de angústia, minha companhia e minha força, por não me deixar desistir, por me amparar, me sustentar, me capacitar, sem Ele eu nada sou!

À minha família, que se esforçou para entender minha ausência, que orou pela minha vida e mesmo eu recusando a tantos convites, nunca desistiu de mim e em especial ao meu irmão Mateus por ser meu apoio, meu cúmplice e meu maior incentivador!

Ao querido professor e orientador Paulo Sérgio Garcia pelas contribuições e principalmente pela calma, tranquilidade e confiança que transmitia em cada conversa. Agradeço por ter me acolhido e me auxiliado durante todo esse processo.

Às professoras Dra. Maria de Fátima Ramos de Andrade e Dra. Maria da Graça Nicoletti Mizukami pela disponibilidade e contribuições para o aprimoramento deste estudo.

Aos amigos feitos no mestrado, Guilherme, Valquíria e Valéria, pelo apoio, por todas as risadas e sonhos compartilhados e aos amigos de vida, em especial Danielle e Jackelyne, que acreditam mais em mim do que às vezes eu mesma.

A Vera Ramos, que em um momento de angústia e tristeza, olhou para mim e com sua inteligência e sabedoria me disse palavras que eu precisava ouvir e que fizeram a diferença!

Às diretoras que aceitaram o convite, compartilhando suas rotinas, seus saberes, suas dúvidas, além de contribuírem com este estudo, contribuíram com minha atuação profissional. O diálogo nos fortalece!

E por fim agradeço a todos que passaram pela minha vida, pois de certa forma me constitui no que sou e certamente, em algum momento, me “trouxeram” o que eu precisava!

A natureza das coisas

[...]

Se avexe não

Que amanhã pode acontecer tudo inclusive nada

Se avexe não

Que a lagarta rasteja até o dia em que cria asas

Se avexe não

Que a burrinha da felicidade nunca se atrasa

Se avexe não

Amanhã ela para na porta da sua casa

Se avexe não

Toda caminhada começa no primeiro passo

A natureza não tem pressa, segue seu compasso

Inexoravelmente chega lá

[...]

Accioly Neto

RESUMO

A Educação Infantil no Brasil obteve muitos avanços nas últimas décadas, não desprovida de muitas controvérsias e discussões, mas ainda há muito o que avançar. Há diversas legislações de regulamentação, porém não foram suficientes para garantir a qualidade da educação deste nível, em especial, das creches, cuja maior parte do atendimento, no município de São Paulo, ocorre por meio de um processo de conveniamento com organizações da sociedade civil (OSCS). Este estudo foi empreendido com o propósito de analisar os desafios enfrentados pelos diretores para assegurar a qualidade no atendimento em creches conveniadas do município de São Paulo, em Tempos de Pandemia. Para dar conta deste objetivo, foi utilizada metodologia qualitativa, a partir de análise de documentos e de sessões colaborativas. Os resultados, a partir dos documentos, mostraram que o período de pandemia foi marcado por muitos desafios para os diretores, que foram provenientes de constantes recomeços originados e direcionados por vários Decretos e Instruções Normativas, publicadas pela Secretaria de Educação. Neste contexto, foram identificados vários elementos de apressamento e de aligeiramento, entre os desafios vividos pelos diretores, que inclusive desestruturaram, entre outras questões, processos da gestão democrática. As sessões reflexivas evidenciaram outros desafios, oito deles, de magnitude ainda maior. Eles estavam associados às percepções dos diretores sobre qualidade, às mudanças na rotina escolar, à ansiedade e saúde das equipes, às condições de trabalho, à burocracia, à infraestrutura escolar, aos protocolos e a uma multiplicidade de tarefas a serem realizadas. Tais desafios potencializaram sentimentos de angústia, medo e insegurança. Com os dados desta pesquisa, propomos a elaboração de um e-book como produto. Esses elementos empíricos podem contribuir com discussões e debates no contexto das secretarias de educação e nas universidades, sejam elas públicas ou privadas.

Palavras-chave: Diretor. Creche Parceira. Conveniamento. Qualidade em tempos de pandemia.

ABSTRACT

The early childhood education in Brazil has made many advances in recent decades, not devoid of many controversies and discussions, but there is still much to be done. There are several regulatory laws, but they weren't enough to guarantee the quality of education at this level, especially in day care centers, whose most part of the service, in the city of São Paulo, occurs through an agreement process with civil society organizations. (OSCS). This study was undertaken in order to analyse the challenges faced by principals to ensure the quality of care in accredited daycare centers in the city of São Paulo, in Times of Pandemia. To achieve this objective, a qualitative methodology was used, based on document analysis and collaborative sessions. The results, from the documents, showed that the pandemic period was marked by many challenges for the principals, which came from constant restarts originated and directed by various Decrees and Normative Instructions, published by the Department of Education. In this context, several elements of hastiness and lightening were identified, among the challenges faced by the principals, which even disrupted, among other issues, democratic management processes. The reflective sessions highlighted other challenges, eight of them, of even greater magnitude. They were associated with principals' perceptions of quality, changes in school routine, anxiety and health of the team, working conditions, bureaucracy, school infrastructure, protocols, and a multiplicity of tasks to be performed. Such challenges intensified feelings of anguish, fear, and insecurity. With the data from this research, we propose the elaboration of an e-book as a product. These empirical elements can contribute to discussions and debates in the context of education departments and universities, whether public or private.

Keywords: Principal. Partner Day Care Center. Agreements. Quality in times of pandemic.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Estudos correlatos	35
Quadro 2	Marcos Importantes na Cidade de São Paulo para Educação	48
Quadro 3	Competências do Diretor do CEI direto X Diretor CEI parceiro	61
Quadro 4	Atribuição do Diretor do CEI direto X Diretor CEI parceiro	63
Quadro 5	Divisão Territorial da cidade de São Paulo	75
Quadro 6	Diretorias Regionais de Ensino	80
Quadro 7	Recursos humanos – obrigatório nos CEI conveniados	87
Quadro 8	Recursos humanos - facultativo nos CEI conveniados	88
Quadro 9	Valor per capita	88
Quadro 10	Piso salarial – creches conveniadas	89
Quadro 11	Questionário qualitativo para coletar os dados do perfil dos participantes	97
Quadro 12	Sessões reflexivas	98
Quadro 13	Síntese do perfil dos participantes	117

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Demanda	84
Gráfico 2	Matrícula	84
Gráfico 3	Quantidade de creches em funcionamento de 2016 a 2020	86

LISTA DE TABELA

Tabela 1	Índice de Desenvolvimento Humano	74
Tabela 2	Atendimento por modalidade	76
Tabela 3	Vagas ofertadas	77
Tabela 4	Atendimento na Educação Infantil	78
Tabela 5	Matrículas e demanda	83
Tabela 6	Quantidade de creches em funcionamento de 2016 à 2020	86
Tabela 7	Comparativo proporção adulto x criança	104
Tabela 8	Sexo dos participantes do estudo	113
Tabela 9	Faixa etária dos participantes	114
Tabela 10	Raça /Cor	114
Tabela 11	Atua na mesma cidade em que mora	114
Tabela 12	Possuí outra graduação	114
Tabela 13	Possuí pós-graduação	115
Tabela 14	Tipo de instituição	115
Tabela 15	Modalidade	115
Tabela 16	Já foi professor	116
Tabela 17	Já foi coordenador pedagógico	116
Tabela 18	Há quanto tempo é diretor?	116
Tabela 19	Característica do prédio	118
Tabela 20	Possuí Auxiliar Administrativo	119

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

ADI	Auxiliar de desenvolvimento infantil
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNR	Burocratas Nível de Rua
CAB	Coordenadoria de Atenção Básica
CECI	Centros de Educação e Cultura Indígena
CEI	Centros de Educação Infantil
CEII	Centros de Educação Infantil Indígena
CEMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CEMEI	Centros Municipais de Educação Infantil
CEU	Centros Educacionais Unificados
CEU	Centros Educacionais Unificados
CIEJA	Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos
CMCT	Centros Municipais de Capacitação e Treinamento
COBES	Coordenadoria de Bem-estar Social
COVISA	Coordenadoria de Vigilância em Saúde
DIAF	Divisão de Administração e Finanças
DICEU	Divisão dos Centros Educacionais Unificados e da Educação Integral
DIPED	Divisão Pedagógica
DRE	Diretorias Regionais de Ensino
DVE	Divisão de Vigilância Epidemiológica
DVPSIS	Divisão de Vigilância de Produtos e Serviços de Interesse à Saúde
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMEBS	Escolas de Educação Bilíngue para Surdos
EMEF	Escolas Municipais de Ensino Fundamental
EMEFM	Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio
EMEI	Escolas Municipais de Educação Infantil

ESPII	Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional
FABES	Secretaria da Família e do Bem-Estar Social.
FABES	Secretaria da Família e do Bem-Estar Social
GD	Gestão Democrática
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IN	Instrução Normativa da Secretaria Municipal de Educação
MROSC	Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONG	Organização não Governamental
OSCS	Organizações da Sociedade Civil
PDI	Professor de Desenvolvimento Infantil (PDI);
PMSP	Prefeitura Municipal de São Paulo
RMESP	Rede Municipal de Ensino de São Paulo
SAS	Secretaria de Assistência Social
SEBES	Secretaria de Bem-estar Social
SG	Síndrome Gripal
SME	Secretaria Municipal de Educação
SME	Secretaria Municipal de Educação
SPDM	Associação Paulista para o Desenvolvimento da Medicina
SUBES	Superintendência do Bem-Estar Social
UBS	Unidade Básica de Saúde
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	25
1.1	Problema	31
1.2	Objetivo geral	31
1.3	Objetivos específicos	31
1.4	Justificativa	32
1.5	O estudo	37
2	QUALIDADE DA e NA EDUCAÇÃO INFANTIL	39
2.1	Alguns Estudos sobre a Qualidade da e na Educação Infantil	44
2.2	Breve Histórico da Educação Infantil Paulistana	47
2.3	Gestão na Educação Infantil	54
2.4	Diretor de creche conveniada	60
2.5	Contexto emergencial: pandemia Covid-19	66
2.5.1	Impactos da pandemia no setor educacional	69
3	O CONTEXTO DA PESQUISA: MUNICÍPIO DE SÃO PAULO	74
3.1	Rede Municipal de Ensino de São Paulo	75
3.2	A Política de Conveniamento	80
4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	91
4.1	Fases da pesquisa	94
4.1.1	Primeira fase: A Análise Documental	94
4.1.2	Segunda Fase: Pesquisa colaborativa	96
4.1.2.1	Procedimentos de análise dos dados	100
5	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	102
5.1	Análise dos documentos vigentes para as aulas presenciais	102

5.2 Análise do documento com os protocolos de retorno às aulas (versão III - julho 2021).	108
5.3 Perfil dos participantes da pesquisa	113
5.4 Dados das sessões reflexivas: os desafios dos diretores para assegurar a qualidade no atendimento às crianças.....	120
5.4.1.1 Percepções dos diretores sobre qualidade.....	120
5.4.1.2 Rotina escolar e qualidade	125
5.4.1.3 Ansiedade e saúde das equipes e qualidade	128
5.4.1.3 Condições de trabalho, formação continuada e qualidade	132
5.4.1.5 Qualidade e burocracia.....	136
5.4.1.6 Qualidade e infraestrutura escolar	142
5.4.1.7 Qualidade e os protocolos	145
5.4.1.8 Qualidade e multiplicidade de tarefas do diretor escolar	148
6 PRODUTO	152
CONSIDERAÇÕES FINAIS	153
REFERÊNCIAS	156
APÊNDICE 1: Entrevista com Gestores de Creches Parceiras.....	173
APÊNDICE 2: Termo de consentimento livre e esclarecido.....	175
APÊNDICE 3: TRANSCRIÇÕES	177

MEMORIAL

Quando me perguntam sobre a minha infância, a primeira lembrança que vem a minha mente é a de meu pai e de todas as aventuras e experiências que ele me proporcionava.

Meu pai tem um espírito aventureiro, o meu nascimento nunca o impediu de fazer nada. Com dois meses de idade já fui conhecer a praia, sentir a maresia, tive contato com areia, água salgada e ainda retornei de motocicleta para a casa que estávamos hospedados, coisas inimagináveis naquela época, e talvez ainda nos dias de hoje, mas trago essas lembranças, umas da minha própria memória e outras adquiridas através de fotos e histórias de familiares e amigos, pois acredito que o contato com a natureza, a liberdade, a criação fora da “bolha”, traz grandes benefícios para o desenvolvimento da criança.

Acredito que o fato de eu ter aprendido a andar cedo, apenas com 9 meses, não ficar doente com facilidade, esteja relacionado com toda essa liberdade, autonomia e contato com o mundo que os meus pais me proporcionaram desde cedo, mesmo não tendo sido intencional, mesmo eles não tendo conhecimento dos estudos de Emmi Pikler, por exemplo, pois hoje quando leio sobre esta abordagem, identifico muitos aspectos da criação que meus pais acreditavam.

Essa infância livre, exploradora, refletiu na minha atuação como gestora. Iniciei nesta função em 2008, ainda muito nova, com apenas 21 anos de idade e sempre tive como premissa que as crianças que passassem por mim teriam contato com essas experiências, antes mesmo de dominar as teorias e ter familiaridade com os autores que falam sobre a importância da natureza e seus elementos (água, ar, fogo, terra), do explorar autônomo, livre, das pesquisas pelos bebês, partindo deles mesmos e era isso que eu propunha para as educadoras da época, como costumeiro na educação, encontrei na equipe entusiasmo e também algumas resistências por diversos motivos: medo, insegurança e, principalmente, por divergência na concepção de infância.

Os anos foram passando e minhas vivências de criança ganharam nome, teorias, pesquisadores, o que virou referencial teórico para continuar com esse

trabalho, só que agora já em uma outra unidade, porém com características semelhantes sobre entendimento de infância, mas desta vez comecei apresentando e discutindo com a equipe os documentos normativos, mandatórios, trazendo relatos de boas práticas por meio de pesquisadores na área. Aos poucos vi a equipe crescendo e o trabalho sendo aprimorado.

Se passaram 13 anos desde que assumi o cargo de direção pela primeira vez, e as perguntas que eu fiz no meu primeiro ano como gestora e que faço até hoje são:

Por que as escolas oportunizam experiências com concepções tão diferentes para bebês e crianças, se os documentos que devem nortear nosso trabalho são os mesmos? Por que, enquanto há escolas nas quais os bebês frequentam o tanque de areia, por exemplo, em outras eles não saem do berço?

Muitas são as perguntas e não sei se encontrarei as respostas, mas uma coisa é certa, eu tenho de ser a mudança que quero ver, eu preciso estar convencida daquilo que acredito para convencer o outro. Sou inclusive responsável por disseminar relatos de boas práticas, estudos sobre o tema, proporcionando momentos em que a equipe consiga refletir e associar a teoria com sua própria prática. A cada dia vivido, sendo gestora, percebo a importância de ser esse profissional ávido pela infância, encantado com a indissociabilidade do cuidar e educar, de ser encantado para educar, de ser um vendedor de sonhos, buscando por “clientes” que querem juntos a mim, fazer o sonho se tornar realidade.

Foi com esse pensar que resgatei um sonho antigo e que por diversos motivos deixei adormecido, que se atrela ao meu desejo de ser formadora, de lecionar em universidades, de ser professora dos alunos de pedagogia, de contribuir com a formação daqueles que mais tarde estarão com as crianças. Assim, seria bom se cada um desses profissionais tivesse sido despertado para o processo de pesquisar, aprender, ensinar e que pudessem fazer isso com os estudantes. Para esse meu objetivo, me inscrevi no curso de mestrado, pois sei que esse é um passo importante em minha vida profissional. Para mim, estudar é encher o pote de encantamento; quanto mais estudo, mais percebo que pouco sei e mais tenho vontade de contribuir com o despertar nas pessoas para os estudos, para a leitura, pois isso foi despertado tardiamente em mim. Em minha trajetória estudantil, não encontrei pelo caminho

professores que me ajudassem a compreender que eu podia mais; a perspectiva era baixa, o mundo acadêmico não estava em voga e eu apenas queria cursar uma graduação, pois seria a primeira da minha família, já que ninguém havia conseguido isso. Porém desde muito nova comecei a trabalhar, aos 12 anos precisamente, e aos 17 anos o meu salário já era para pagar o aluguel de onde morávamos; então o sonho de cursar a faculdade ficou distante. Terminei o ensino médio, e por 6 longos meses, fiquei sem estudar.

Foi neste período que meu pai, conversando com uma colega, ficou sabendo de um programa chamado Escola da Família, que se tratava de escolas abertas aos fins de semana com projetos sociais elaborados e colocados em prática por estudantes de graduação, que em troca ganhavam a isenção do pagamento do curso. Neste momento o que era impossível se tornou uma esperança: me inscrevi, passei e durante 3 anos trabalhei de domingo a domingo, tendo apenas as madrugadas e noites dos fins de semana para estudar e fazer os trabalhos. Quando escrevo essas palavras, parece muito sofrido, mas na época, eu estava radiante pois estava cursando uma faculdade.

Depois da graduação, não me sentia preparada e me inscrevi no curso de pós-graduação, psicopedagogia, que na época entendi como um complemento da pedagogia, e anos depois cursei MBA em gestão de pessoas, pois estava no cargo de diretora e queria ser um profissional melhor.

Desde então, percebi que o estudar me encantava, queria compartilhar cada descoberta com as pessoas, principalmente com minha equipe, compreendi que o encantamento é um vírus, e posso espalhá-lo. Existem corpos mais resistentes, quase que imunes, mas também aqueles com o corpo aberto, disponível para encantar-se junto, para aprender, para trocar, dividir angústias, medos, dúvidas e conquistas. E são nesses que preciso focar para que meu encantamento nunca dissipe e que mesmo com tantas dificuldades seja possível fazer a diferença, é sempre possível maravilhar-se. E me mantendo nutrida dessa credibilidade, volto a olhar para os mais resistentes e continuo com o processo de fazer com que esse vírus do bem contagie a todos.

E falando em vírus, foi no ano de 2020 que tive um dos maiores desafios da

carreira, um vírus chamado Sars-coV-2 assolou o mundo e precisei, assim como a maioria dos profissionais, reinventar-me.

Muitas questões vinham à mente. A principal foi como ser gestora, em tempos de pandemia, cuidando e acolhendo a equipe, para que ela pudesse ajudar essas famílias, conseguisse fortalecer o contato, criar vínculos fortes, relação de confiança e que mesmo não estando próximos fisicamente, estaríamos próximos.

Foi um trabalho árduo, mas conseguimos criar aquilo que para mim era nosso principal objetivo: sermos uma rede de apoio para esses familiares. Não acredito em aula para Educação Infantil, mas acredito em oportunizar meios para que a criança pesquise, aprenda e se encante com esse processo, e que a família conseguisse nos ver como apoiadores. Desta forma, então, tivemos experiências gratificantes, famílias dividindo angústias e saberes e nos procurando para ajudar em diversas situações.

Criamos um canal de comunicação, nos organizamos com estratégias, nos avaliamos, aprimoramos práticas, ouvimos as famílias em um piscar de olhos, um ano tão atípico que veio para nos ensinar, a quem estava disposto a aprender tantas coisas, findou.

E “nasceu” um novo ano, 2021, o ano em que escrevo estas palavras. Em tão poucos meses, ele vem mostrando o quanto será mais desafiador. Se em 2020, quando a epidemia se tornou pandemia e as escolas foram fechadas, em 2021, mesmo com o cenário semelhante e aumento de casos, recebemos um protocolo de retorno às aulas com a abertura da escola, para atendermos bebês e crianças e fazer um trabalho com a Educação Infantil com distanciamento social e com novas regras, e muitas delas ferindo a nossa concepção de infância.

Com essa notícia, que retornaríamos ao presencial, eu que havia me organizado para escrever uma dissertação sobre indicadores de qualidade na Educação Infantil, me senti tentada a alterá-la e iniciar uma pesquisa sobre esse novo contexto que estamos vivenciando, pois se o que me encanta é esse educar livre, provocativo, com interações diversas, com vivências para se tornarem experiências para essas crianças, como eu enquanto gestora, mediante um protocolo tão restritivo, posso assegurar a qualidade pedagógica?

Logo eu, que tenho como objetivo manter o encantamento que herdei do meu pai, pela vida e pela natureza, e que me constitui em um profissional que acredita nas interações entre pessoas, ambiente, objetos. Eu incorporei na minha vida uma frase que ouvi em uma palestra, mas não encontrei em fontes confiáveis quem tenha sido o autor; alguns atribuem a frase a Confúcio, outros a Cora L. V. Hatch: “Você não pode mudar o vento, mas pode ajustar as velas do barco para chegar aonde quer”. Então entendi que o vírus é o vento, e as práticas são as velas, o barco é a escola e eu o marinheiro que não muda o vento, mas ajusta a vela para assegurar que o processo de ensino e aprendizagem continue acontecendo e que seja prazeroso.

Mediante isso, dediquei-me a pesquisar como os gestores têm ajustado a vela para assegurar a qualidade, já que o tema e a busca por ela sempre estiveram tão presentes em minha atuação enquanto gestora.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil no Brasil obteve muitos avanços, não sem controvérsias, debates e discussões acaloradas, desde a Constituição Federal, de 05 de outubro de 1988, e da Lei de Diretrizes e Bases, sancionada em 20 de dezembro de 1996, que a definiram como primeira etapa da educação básica, mas ainda há muito o que avançar. Todavia, essas legislações não foram suficientes para garantir a qualidade da educação deste nível de ensino.

Pode se afirmar que o atendimento das crianças de 0 a 5 anos em espaços educativos foi uma grande conquista para nossa sociedade, porém é relevante discutir como está ocorrendo este atendimento das crianças e se os direitos estabelecidos no documento “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” (BRASIL, 2009), elaborado pelo Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica, estão sendo garantidos, pois não se trata apenas de acesso, é importante expandi-lo com qualidade e com respeito à criança.

No documento supracitado, o texto foi redigido com linguagem simples e direta e foi dividido em duas seções. A primeira, escrita por Maria Malta Campos, está relacionada às práticas de trabalho com as crianças, expressas em doze critérios para definir o que a unidade creche deve ter para afirmar seu respeito e compromisso à criança:

- Nossas crianças têm direito à brincadeira
- Nossas crianças têm direito à atenção individual
- Nossas crianças têm direito a um ambiente acolhedor, seguro e estimulante
- Nossas crianças têm direito ao contato com a natureza
- Nossas crianças têm direito a higiene e à saúde
- Nossas crianças têm direito a uma alimentação sadia
- Nossas crianças têm direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão
- Nossas crianças têm direito ao movimento em espaços amplos
- Nossas crianças têm direito à proteção, ao afeto e à amizade
- Nossas crianças têm direito a expressar seus sentimentos
- Nossas crianças têm direito a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche
- Nossas crianças têm direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa (CAMPOS, 2009, p. 13).

Já a segunda seção, escrita por Fulvia Rosemberg, está relacionada a critérios referentes à definição de diretrizes e normas políticas expressas da seguinte maneira:

- A política de creche respeita os direitos fundamentais da criança
- A política de creche está comprometida com o bem-estar e o desenvolvimento da criança
- A política de creche reconhece que as crianças têm direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante
- A política de creche reconhece que as crianças têm direito à higiene e à saúde
- A política de creche reconhece que as crianças têm direito a uma alimentação saudável
- A política de creche reconhece que as crianças têm direito à brincadeira
- A política de creche reconhece que as crianças têm direito a ampliar seus conhecimentos
- A política de creche reconhece que as crianças têm direito ao contato com a natureza (ROSEMBERG, 2009, p. 31).

Em ambas as partes, como pode ser percebido nas citações acima, as autoras enunciam frases que afirmam o compromisso da unidade educativa em ter uma política que garanta e respeite os direitos das crianças. Para cada um desses tópicos, as autoras exemplificam, evidenciando as intenções. Embora de forma abrangente e não contendo especificações técnicas, o documento norteia o atendimento com olhar voltado para as necessidades fundamentais das crianças.

Quando realizamos reflexões sobre os direitos das crianças, fica evidente o quanto é importante que as instituições oportunizem experiências enriquecedoras, estimulantes, favorecendo o protagonismo infantil, seu desenvolvimento pleno e garantindo a essas crianças que elas vivenciem sua infância em sua plenitude em uma escola de qualidade.

Ao falar sobre educação, não podemos desvinculá-la do caráter social que ela possuiu. A escola de qualidade social é “respeitosa” com as famílias, com a comunidade em que atua, é “atenciosa” com as questões socioeconômicas e culturais, entre outras questões.

A qualidade social da escola se atrela, por exemplo, à organização da escola, de como todos os espaços físicos são pensados, planejados e organizados como lugar de aprendizagens inclusivas. Inclusivo não só no sentido de deficiências, mas no sentido integral, que é perceber e incluir a todos.

Neste contexto de qualidade social, os projetos escolares necessitam favorecer o envolvimento das crianças, como ponto de partida, seus interesses e contribuir com o protagonismo, vivenciando a democracia e também o diálogo entre a escola e a família.

Neste sentido:

A concepção de qualidade social inclui tanto os aspectos vinculados ao direito à educação, que deve ser garantido a todos numa sociedade guiada por princípios democráticos, como os aspectos ligados às condições de oferta da educação, o que implica em considerar a qualidade dos ambientes, das interações e das práticas pedagógicas existentes nas instituições educacionais. (SÃO PAULO, 2016, p.8).

Eyng (2015, p.141) define qualidade da educação social da seguinte forma:

Educação de qualidade social expressa a concepção do direito à educação, que não se trata apenas do acesso à escola, mas também da permanência e, como resultado, de uma formação de qualidade. Assim, o direito à educação consubstancia-se na efetivação de um processo educativo significativo para cada sujeito historicamente situado. Portanto, não se trata de direito a qualquer educação, mas a uma educação de qualidade, independente da origem social, econômica ou cultural. Ressalta, também, a indicação da necessidade de a educação escolar considerar todos de modo igualitário e cada um em sua diversidade e individualidade. [...] A almejada qualidade social da educação pauta-se na lógica pedagógica e social, objetivando respectivamente a eficácia e a efetividade com vistas à relevância social, no atendimento às necessidades formativas.

Destaca-se, todavia, que o conceito de qualidade é polissêmico e depende de muitos fatores. De acordo com Freitas (2005, p. 921), a qualidade tem um “caráter negociável, participativo, autorreflexivo, contextual/plural, processual e transformador”.

No caso da Educação Infantil, Moss (2002), Bondioli (2004) e Penn (2011) ponderam que ela é um processo que envolve a troca de ideias, a participação, o diálogo, a construção e a transformação.

A qualidade, por ser polissêmica, representa a multiplicidade de significados e, por isso, tem a capacidade de suscitar falsos consensos e possibilita interpretações diferentes do seu significado, segundo diferentes capacidades valorativas.

O caráter negociável, participativo, transformador, colaborativo, associado ao compromisso da qualidade necessita ser associado ao Projeto Político Pedagógico da escola. E se tratando de instituições educativas, é possível verificar no documento orientador da Educação Infantil brasileira do Ministério da Educação (MEC), que a qualidade aparece assim deliberada:

No âmbito da instituição de Educação Infantil, a qualidade se relaciona com o que as pessoas participantes e interessadas consideram desejável, oportuno e significativo em relação ao trabalho pedagógico ali realizado. Nesse sentido, para que aconteça a negociação, requer-se a expressão dos vários pontos de vista, diferentes entre si ou não. (BRASIL, 2015, p. 29).

Bondioli (2004), no que se refere à qualidade negociada, indica que a qualidade no campo da educação não é um valor absoluto, mas sim, pode ser considerada como um acordo onde são negociados valores e prioridades.

Portanto, pode se dizer que uma escola de qualidade, entre outras questões, é aquela que em parceria com a comunidade escolar, dialoga, negocia, compreende as necessidades e, que por intermédio de seus integrantes que ali atuam, refletem e buscam aprimorar seus valores, conceitos e ações, isto é, uma instituição que está em busca da sua própria “utopia”.

Utopia entendida como uma frase de Fernando Birri citado por Eduardo Galeano que esclarece:

A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar (GALEANO, 1994, p. 310).

Com esta citação, podemos fazer uma analogia sobre a qualidade; quando avançamos nas discussões e nas práticas, outras surgem, as demandas da sociedade se alteram. O que ontem era bom, não necessariamente continuará sendo amanhã. O processo de reflexão deve ser contínuo e, portanto, pode ser comparado com a utopia, já que o conceito de qualidade tem significado diferente para cada pessoa.

Nas discussões sobre o que é qualidade e como alcançá-la, muitas vezes, é difícil chegar a um consenso, talvez improvável a concordância de todos os participantes na sua totalidade, pois a qualidade inquestionável não existe.

Talvez seja recomendado que exista tal concordância, considerando que na área da educação a qualidade está relacionada com a busca permanente por ela, oportunizando o diálogo com a comunidade educativa, a escuta atenta.

Neste sentido, o processo de busca pela qualidade é importante, tem caráter formador e transformador. Ela tem também um aspecto participativo e, como diz Bondioli e Savio (2013, p. 23), “não há qualidade sem participação”, sem diálogo e colaboração.

Os debates sobre o tema qualidade da educação mobilizam diversos pesquisadores e educadores e, até mesmo, empresários interessados no tema. Mobilizam também discussões e debates, que não são suficientes para garantirem melhorias nas escolas. Neste sentido, são necessárias ações, a começar com políticas públicas, aprimoramento de práticas da equipe gestora e pedagógicas, formação para professores, assim como envolvimento e participação da família.

Para a melhoria da qualidade educativa é preciso, entre outras questões, do trabalho colaborativo, pois práticas individuais podem gerar até pequenas mudanças, mas não são suficientes para propiciar grandes transformações na qualidade da Educação Infantil.

No Brasil há diversos documentos que norteiam a compreensão do que é qualidade para a Educação Infantil, dentre eles destacam-se: Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998), os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2008), os Parâmetros Básicos de Infraestrutura dos Estabelecimentos de Infantil (BRASIL, 2008), os Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos da Educação Infantil e Fundamentais das Crianças (BRASIL, 2009), os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009), entre outros.

Para muitos pesquisadores, (MOSS, 2002; BONDIOLI, 2004; PENN, 2011 entre outros) qualidade e Educação Infantil são temas indissociáveis, porém no ano anterior a esta pesquisa, março de 2020, nos deparamos com algo nunca antes vivenciado por nossa geração, um vírus que trouxe mudanças nos hábitos e, em muitos casos, obrigou as pessoas a ficar em suas casas, acabando com as interações sociais, desencadeando um processo de isolamento social. Reuniões agendadas, planejamentos, viagens e negociações, tudo passou a ser questionado e paralisado, diante das incertezas da pandemia, inclusive as escolas.

A maioria das escolas permaneceram fechadas de março de 2020 a fevereiro de 2021. Neste contexto, muito se falou sobre o quanto a pandemia “escancarou” o que todos já tinham conhecimento: as desigualdades sociais.

Neste sentido, ficou mais evidente o processo de exclusão, pois muitas crianças e jovens não tinham fácil acesso à internet e às mídias de suporte, como

computadores, tabletes, e/ou celulares para acompanhar as aulas ou atividades, ampliando as desigualdades digitais.

Tais situações, essas desigualdades, obrigaram professores e gestores a ressignificar suas práticas e aprender novas formas de ensinar, com o desafio iminente de como alcançar todos.

Em 2021, gestores¹ e professores tiveram um desafio duplo: abrir as escolas, receber uma parcela dos alunos, de acordo com os protocolos de retorno em vigência, e atender a outra parcela através do atendimento remoto. Para os professores de Educação Infantil, o desafio talvez tenha sido triplo, pois precisarão aprender novas maneiras de cuidar e educar, promovendo o distanciamento.

Com a volta presencial das crianças às escolas, a Secretaria Municipal de Educação (SME) de São Paulo lançou a segunda versão dos protocolos - para a volta às aulas -, um documento que foi elaborado com a participação dos coordenadores das áreas pedagógicas, de recursos humanos, de alimentação e de planejamento, assim como de especialistas da Associação Paulista para o Desenvolvimento da Medicina (SPDM) e da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp).

Na proposta, fica claro que este documento é um guia com as recomendações mais atualizadas até o momento de sua construção, e que atualizações deverão ser feitas de forma frequente de acordo com mudanças referentes a novas descobertas científicas e ao contexto social.

Para a reabertura das escolas, os protocolos seguiram quatro princípios que deveriam nortear o trabalho para o ano letivo ainda pandêmico de 2021:

- Segurança dos profissionais e crianças;
- Orientação e comunicação;
- Organização dos tempos e espaços;
- Garantia de direitos de aprendizagem.

O protocolo foi elaborado em duas partes, sendo que a primeira parte está dividida em seis seções, cujos títulos são:

¹ Neste trabalho gestor e diretor são utilizados indistintamente.

1. Formação – saúde;
2. Plano de comunicação;
3. Organização dos ambientes;
4. Plano de fluxo institucional;
5. Práticas de segurança;
6. Protocolo de higiene e desinfecção.

A segunda parte trata dos protocolos em contextos produzidos por modalidades. Para fins desta pesquisa focaremos apenas no contexto da Educação Infantil, embora a rede municipal de São Paulo atenda outros níveis e outras modalidades.

É neste contexto pandêmico no qual as escolas ficaram fechadas por um ano e reabriram, usando um protocolo de atendimento que traz como premissa o distanciamento social, que está o problema desta pesquisa, que pretende realizar uma análise dos desafios enfrentados por diretores de creches para assegurar a qualidade no atendimento educacional.

1.1 Problema

Quais foram os desafios enfrentados pelos diretores para assegurar a qualidade no atendimento, em creches conveniadas do município de São Paulo, em Tempos de Pandemia?

1.2 Objetivo geral

Analisar os desafios enfrentados pelos diretores para assegurar a qualidade no atendimento em creches conveniadas do município de São Paulo, em Tempos de Pandemia.

1.3 Objetivos específicos

Com os objetivos específicos pretende-se:

Analisar os protocolos de retorno às aulas, elaborados pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo;

Analisar desafios enfrentados pelos diretores de creches conveniadas para assegurar a qualidade no atendimento das creches conveniadas do município de São Paulo, em Tempos de Pandemia.

Elaborar um e-book com os dados finais.

1.4 Justificativa

Esta pesquisa justifica-se pela questão de existirem poucos estudos sobre o tema, evidentemente em virtude de o fenômeno da pandemia ser ainda muito novo. Para a finalidade a que se propõe este estudo, faz-se necessário um levantamento da literatura com intuito de identificar os trabalhos acadêmicos com temas similares, sobretudo aqueles atrelados ao objetivo atrelado à creche².

Para tal empreitada, de revisão na literatura, foram utilizadas algumas palavras-chaves nas bases de dados de dissertações, teses e artigos, entre elas a IBICT (<http://bdtd.ibict.br>), como: Qualidade; Educação Infantil; Creche; Creche Conveniada; Gestão Escolar; Diretor.

Outra busca foi processada no sítio da Biblioteca Eletrônica Científica Online (SciELO), com os mesmos descritores, onde foram encontrados alguns estudos presentes em periódicos.

Nesse levantamento bibliográfico inicial na base de dados, utilizando como palavras-chaves: Qualidade; Educação Infantil; Creche; Gestão e Diretor, foram encontrados apenas 5 registros. Desta busca após leitura do título e do resumo escolhemos para leitura posterior apenas dois, sendo:

- Gestão na Educação Infantil: um estudo em duas creches do interior paulista, de Marcella Paluan (2016), cujo objetivo está associado à estrutura de gestão da e na Educação Infantil. Tal trabalho contribuirá com este presente estudo com o capítulo que retrata justamente esta gestão.

² Neste trabalho creche e CEI são utilizados indistintamente.

- O segundo título escolhido foi o da pesquisadora Anízia Aparecida Nunes Luz (2016), cujo tema é Gestão em Centros de Educação Infantil: políticas e práticas, que assim como o anterior contribuirá com a pesquisa referente à gestão e com a história da Educação Infantil.

Tendo em vista a quantidade de trabalhos localizados, alteramos os descritores para qualidade, creche e diretor, e para este, foram encontrados vinte e quatro registros, incluso os dois trabalhos já escolhidos na busca anterior, com isso elencamos apenas outros dois títulos por acreditar que contribuirão com este estudo, sendo:

- Concepções de diretoras de Centros de Educação Infantil paulistanos sobre creche, educação e cuidado de crianças pequenas de até 3 anos, de Rosana Capputti Borges (2015);
- Desigualdades na rede de creches conveniadas da prefeitura de São Paulo: um olhar a partir da teoria de implementação de políticas públicas, de Silvia da Silva Craveiro (2015), que faz um levantamento sobre o histórico da Educação Infantil, bem como sobre a política de conveniamento, assuntos estes que também fazem parte deste projeto de pesquisa.

Tendo em vista a quantidade de trabalhos elencados para leitura, ainda acreditávamos que, alterando o descritor, talvez pudéssemos encontrar outros trabalhos ainda mais semelhantes com o objetivo desta presente pesquisa, portanto, desta vez buscamos apenas como creche conveniada, São Paulo, e foram localizados mais trinta estudos entre teses e dissertações, e utilizando a mesma estratégia de ler os títulos e depois o resumo, elencamos outros dois:

- A gestão das creches conveniadas do município de São Paulo: necessidades, desafios e possibilidades formativas na ação supervisora, de Mariana Fernandes Panizza (2018), que retrata as políticas públicas da Educação Infantil no município de São Paulo.
- As Creches na Educação Paulistana - 2002 a 2012, de Dalva de Souza Franco (2015), que em sua tese de doutorado traz um panorama sobre conveniamento, município de São Paulo e qualidade.

Com o descritor diretor de creche, foram localizados 64 resultados, mas o único que nos chamou a atenção foi a tese de Stella Grimaldi (2018), pois além do estudo ser sobre creche, aborda a metodologia que será utilizada nesta pesquisa. O estudo dessa autora tem como título: A pesquisa-ação colaborativa como instrumento para construção de práticas educativas em creche.

Foi realizada ainda uma última busca e, desta vez, com o seguinte descritor: diretor de centro de Educação Infantil conveniado, e foram localizados quatro registros. Nesta última busca elencamos o estudo de Renata Martins dos Santos Brustolin (2018), cujo título é Formação de diretores em Centro de Educação Infantil Conveniado: um estudo exploratório que vai falar especificamente do diretor, das creches conveniadas, que muito se assemelha a esta presente pesquisa.

Na reta final deste estudo, fizemos uma nova busca com intuito de encontrarmos publicações recentes que abordassem o tema pandemia no contexto educacional e selecionamos mais três artigos.

O primeiro “Ser diretor de escola em tempos de pandemia e seu papel gerencialista na escola como agência multifuncional”, de Rosemary Roggero, Gisele Pereira Kubo e Sandy Weiss de Almeida, de 2021, focaliza a gestão educacional considerando o contexto de crise da escola pública quanto à sua função social e observa os processos político-administrativos e burocráticos que pautam a atuação do diretor. Foram entrevistados nove diretores que puderam expressar suas vivências nesse período, onde foi possível observar as dificuldades enfrentadas pelos diretores no contexto da pandemia no município de São Paulo.

O segundo “O processo de ensino-aprendizagem na educação infantil em tempos de pandemia” de Kelly Guimarães de Sousa, Miria Faria Barbosa, Rosa Jussara Bonfim Silva, de 2020, aborda com base na teoria walloniana, os possíveis impactos que o distanciamento e o ensino remoto podem ocasionar.

Por fim, os Relatórios I e II sobre “Políticas e estratégias dos sistemas municipais de ensino do ABC paulista durante a pandemia de Covid-19” realizado por pesquisadores da Universidade Municipal de São Caetano, em 2020 (ROSA; PEREIRA, 2020), mostraram vários elementos que impactaram o trabalho dos gestores e dos professores no contexto da região do grande ABC, São Paulo. O artigo

discute até que ponto as estratégias colocadas em práticas pelas secretarias de educação foram adequadas para os profissionais da educação.

O detalhamento encontra-se no Quadro 1, que sintetiza os dados coletados:

Quadro 1 – Estudos correlatos				
DISSERTAÇÕES				
TÍTULO	TIPO	UNIDADE	AUTORES	ANO
Concepções de diretoras de Centros de Educação Infantil paulistanos sobre creche, educação e cuidado de crianças pequenas de até 3 anos	Dissertação Bdtd	PUC	Rosana Capputi Borges	2015
Desigualdades na rede de creches conveniadas da prefeitura de São Paulo: um olhar a partir da teoria de implementação de políticas públicas	Tese Bdtd	FGV	Silvia da Silva Craveiro	2015
Gestão em Centros de Educação Infantil: políticas e práticas	Tese Bdtd	UFMS	Anízia Aparecida Nunes Luz	2016
Gestão na Educação Infantil: um estudo em duas creches do interior paulista	Tese Bdtd	USP	Marcella Paluan	2016
A gestão das creches conveniadas do município de São Paulo: necessidades, desafios e possibilidades formativas na ação supervisora	Tese Bdtd	PUC	Mariana Fernandes Panizza	2018
As Creches na Educação Paulistana - 2002 a 2012	Tese Bdtd	UNICAMP	Dalva de Souza Franco	2015
A pesquisa-ação colaborativa como instrumento para construção de práticas educativas em creche	Tese Bdtd	UNESP	Stella Grimaldi	2018

Formação de diretores em Centro de Educação Infantil Conveniado: um estudo exploratório	Dissertação Bdtd	PUC	Renata Martins dos Santos Brustolin	2018
NOME DO ARTIGO	PLATAFORMA		AUTORES	ANO
O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos	UFRN		Serge Desgagné Tradução: Adir Luiz Ferreira Margarete V.Sousa	2007
Qualidade na Educação Infantil em instituições brasileiras: contributos de pesquisas acadêmicas para o debate	UFRN		Daniele R. de Oliveira Célia Maria Guimarães Elieuzza Ap. de Lima	2013
Entre as políticas de qualidade e a qualidade das práticas	FCC		Maria Malta Campos	2013
Indicadores da qualidade na Educação Infantil: potenciais e limites	PUC		Bruna Ribeiro	2013
Ser diretor de escola em tempos de pandemia e seu papel gerencialista na escola como agência multifuncional	UNIFESP		Rosemary Roggero Gisele Pereira Kubo Sandy Weiss de Almeida	2021
O processo de ensino aprendizagem na Educação Infantil em tempos de pandemia	FINOM		Kelly Guimarães de Sousa Miria Faria Barbosa Rosa Jussara Bonfim Silva	2020
Políticas e estratégias dos sistemas municipais de ensino do ABC paulista durante a pandemia de Covid-19.	USCS		Sanny Rosa Rodinei Pereira	2020

Fonte: Elaborado pela autora

Com a leitura dessas pesquisas, foi possível entrar em contato com alguns

autores que versam sobre gestão, gestão em tempo de pandemia, qualidade da educação e educação em tempos de pandemia. Tais contribuições serviram de alicerce para as discussões com os dados encontrados nesta pesquisa.

Por fim, relatamos que a seleção do município de São Paulo ocorreu, primeiramente, pelo interesse da pesquisadora em conhecer mais sobre os desafios enfrentados pelos diretores para assegurar a qualidade no atendimento das crianças em creches conveniadas. Em segundo lugar, indica-se que a pesquisadora também atua como gestora de uma creche conveniada.

1.5 O estudo

Esta dissertação apresenta sete partes, que são desenvolvidas linearmente, mas que se integram, revelando sua estrutura organizacional.

Na primeira parte deste estudo apresentam-se as inquietudes da pesquisadora e os objetivos da pesquisa realizada. Ela é composta pelo memorial, pela introdução ao tema, pelo problema de pesquisa, os objetivos (geral e específico) e a justificativa da pesquisa. Aqui a problemática é desenvolvida com o auxílio de vários estudos.

Na segunda parte, está o referencial teórico, abordando o tema qualidade na educação, mostrando toda sua complexidade registrada na literatura. Nesta seção também se apresenta um pouco da história da Educação Infantil, realizando uma contextualização do momento histórico, Covid 19, gestão escolar e diretores. Trata-se de uma parte importante do trabalho que traz subsídios para a discussão dos dados.

Na terceira parte, apresenta-se um mapeamento geográfico do município de São Paulo. Nela, foram abordados os dados demográficos, além da contextualização sobre as matrículas e outras demandas. Mostra-se também de forma contextualizada como começou o processo de conveniamento na cidade.

A seção seguinte, descreve os procedimentos metodológicos que foram utilizados, apresentando-se a abordagem metodológica da pesquisa e suas vantagens. Trata-se de um estudo qualitativo assentado na pesquisa colaborativa. Aqui também são explicitadas as fases da pesquisa, seus objetivos e métodos que foram utilizados. Evidenciam-se, neste contexto, como os dados foram coletados e examinados.

Trata-se de um estudo qualitativo que busca o aprofundamento da compreensão de um fenômeno social, utilizando diferentes procedimentos técnicos de coleta. Nosso estudo teve duas fases. Na primeira, foi realizada uma análise documental, a partir da leitura dos protocolos de volta às aulas e outras documentações que normatizam o retorno no atendimento presencial de bebês e crianças em creches conveniadas, como decretos e instruções normativas, com intuito de compreender a nova realidade das unidades educativas. Na segunda fase, a fim de analisar as ações dos diretores, foram realizadas sessões reflexivas, de acordo com a pesquisa colaborativa, para coleta de dados.

Na quinta seção, apresentam-se os resultados e as discussões, utilizando trechos das sessões reflexivas, bem como as categorias envolvidas durante a análise de dados. Dados existentes na literatura se constituíram em oportunidades de reflexão a partir das evidências empíricas deste presente estudo.

Na sexta parte, trazemos o produto, a saber, elaboração de um e-book com os resultados dessa pesquisa. Por fim, na sétima seção, seguem as considerações finais, indicando as principais reflexões realizadas ao longo do presente estudo, com base no problema e nos objetivos descritos para este estudo.

Nesse sentido, com base nos dados deste estudo, esperamos ter contribuído com a ciência, em geral, e com as questões referentes “às qualidades” para o pleno funcionamento de um CEI.

2 QUALIDADE DA E NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A questão da qualidade na educação vem sendo discutida há alguns anos no Brasil. Nas últimas décadas, os documentos legislativos como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996 (LDBEN/96), o Parecer CNE/CEB 7/2010, aprovado em 07 de abril de 2010, a Resolução CNE/CEB 4, de 13 de julho de 2010, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005, de 25 de junho 2014, entre outros, abordaram e discutiram sobre a qualidade da educação.

A Constituição Federal do Brasil (CF/88), que ficou conhecida como constituição cidadã, fundamentou e orientou cidadãos brasileiros sobre seus direitos, garantindo liberdades civis e registrando os deveres do Estado. Neste documento, o título VIII da ordem social, Capítulo III da educação, da cultura e do desporto, seção I da educação, do artigo 205 ao 214, trata sobre Educação.

No artigo 205, foi definido que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

O artigo 206 define os seguintes princípios para o ensino ser ministrado:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade. VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (BRASIL, 1988).

Destacamos o inciso VII, que institui o termo qualidade nos documentos oficiais, comentando sobre um padrão de qualidade, mesmo que de forma tímida, mas, de fato, já como um início.

O artigo 208 trata do dever do Estado com a educação e que será efetivado mediante a garantia de alguns itens, em especial, o inciso IV “atendimento em creche

e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”; pois é parte do público a que se refere esta pesquisa.

O Art. 213 mostra que os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que:

- I - comprovem finalidade não lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação;
- II - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao poder público, no caso de encerramento de suas atividades.

O Art. 214 traz que a lei estabelecerá O Plano Nacional de Educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - melhoria da qualidade do ensino;
- IV - formação para o trabalho;
- V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

Praticamente após uma década da CF/88, foi publicada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96), que trouxe novas contribuições em relação ao sistema educacional, em geral, e à qualidade, em particular.

O artigo 3 indica que:

- O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
- I** - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 - II** - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
 - III** - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
 - IV** - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
 - V** - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
 - VI** - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
 - VII** - valorização do profissional da educação escolar;
 - VIII** - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
 - IX** - garantia de padrão de qualidade;
 - X** - valorização da experiência extraescolar;
 - XI** - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
 - XII** - consideração com a diversidade étnico-racial. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)
 - XIII** - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (Incluído pela Lei nº 13.632, de 2018)

No ano de 2010, foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica por meio do parecer CNE/CEB 7/2010, aprovado em 07 de abril de 2010, e a Resolução CNE/CEB 4, de 13 de julho de 2010, que define as diretrizes.

Estes documentos também abordaram questões sobre a qualidade da educação. No Parecer consta o papel do Estado na garantia do direito à educação de qualidade e sua ligação com a qualidade social da educação:

II – o papel do Estado na garantia do direito à educação de qualidade, considerando que a educação, enquanto direito inalienável de todos os cidadãos, é condição primeira para o exercício pleno dos direitos: humanos, tanto dos direitos sociais e econômicos quanto dos direitos civis e políticos; VI – a democratização do acesso, permanência e sucesso escolar com qualidade social, científica, cultural (BRASIL, 2010).

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, de 2013, tiveram como propósito “inspirar as instituições educacionais e os sistemas de educação na elaboração de suas políticas de gestão, bem como de seus projetos político-pedagógicos com vistas a garantir o acesso, a permanência e o sucesso dos alunos”, por intermédio de uma educação com qualidade social para a criação de uma sociedade “justa e mais fraterna” (BRASIL, 2013, p. 5).

O Plano Nacional de Educação, em concordância com a Emenda Constitucional n. 59, de 2009, deve atuar na:

I - Erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País. VI - Estabelecimento de meta de ampliação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (BRASIL, 2005).

No inciso III é abordada a questão da melhoria da qualidade do ensino, porém sem se identificar que tipo de qualidade está sendo considerada, se existe e qual é esse padrão.

O Plano Nacional da Educação trouxe 20 metas para serem alcançadas no período de 10 anos, estabelecido entre 2014 a 2024. Considera-se que as metas 1, 6, 7, 14 a 20 são as que estão mais relacionadas, de forma direta ou indireta, com as questões de qualidade da e na Educação Infantil, conforme apontadas a seguir:

1. Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até o final da vigência deste PNE;

6. Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos (as) alunos (as) da educação básica;

7. Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb;

14. Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 mestres e 25.000 doutores;

15. Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam;

16. Formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino;

17. Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE;

18. Assegurar, no prazo de 2 anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal;

19. Assegurar condições, no prazo de 2 anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto;

20. Ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% do Produto Interno Bruto – PIB do País no 5º ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% do PIB ao final do decênio. (MEC, 2014, p.9-13).

É importante ressaltar que esses documentos (CF, 1988; LDBEN/96; Parecer CNE/CEB 7/2010; Plano Nacional de Educação; Resolução CNE/CEB 4;), abordam a questão da qualidade da educação de forma parcial, e desconsideram as questões que envolvem a qualidade social da educação. Ou seja, as múltiplas dimensões da educação que envolvem questões intra e extraescolares. No que diz respeito à qualidade no atendimento ofertado pela Educação Infantil, o MEC lançou alguns documentos diretivos, visando criar condições mínimas para o atendimento de bebês e crianças que respeitassem seus direitos. Em 2006 publicou em dois volumes os

Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, este documento, segundo a própria definição na apresentação:

[...] contém referências de qualidade para a Educação Infantil a serem utilizadas pelos sistemas educacionais, por creches, pré-escolas e centros de Educação Infantil, que promovam a igualdade de oportunidades educacionais e que levem em conta diferenças, diversidades e desigualdades de nosso imenso território e das muitas culturas nele presentes (BRASIL, 2008, p.3).

O primeiro volume contextualiza os fundamentos da qualidade na Educação Infantil, trazendo aspectos relevantes para o estabelecimento de parâmetros de qualidade. O documento aborda a concepção de criança e de pedagogia, pontua sobre os debates que ocorreram no âmbito da Educação Infantil, apresentando as principais tendências através de pesquisas realizadas no país e fora e, por fim, sobre a qualidade na perspectiva da legislação brasileira.

O segundo volume explicita as competências dos sistemas de ensino em nível federal, estadual e municipal, traz a caracterização das instituições de Educação Infantil no Brasil, os parâmetros nacionais de qualidade para as instituições, pontuando sobre as propostas pedagógicas, sobre a gestão das instituições, sobre os profissionais que atuam nas unidades, bem como as interações entre eles e também sobre a infraestrutura.

Em 2009 foi publicado Indicadores De Qualidade Na Educação Infantil (BRASIL, 2009). Este documento tem como pretensão incentivar as escolas a avançar no que se refere às melhorias da qualidade da educação com práticas educativas que respeitem os direitos das crianças, realizando uma avaliação de forma a promover a participação da comunidade educativa, favorecendo inclusive a gestão democrática.

Nesse mesmo ano é apresentada outra edição dos “Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças” (BRASIL, 2009), e por meio da resolução de número 5, de 17 de dezembro de 2009, publica as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Neste documento não é apresentado, explicitamente, a definição ou conceito de qualidade, mas apresenta com caráter de obrigatoriedade os princípios que devem ser respeitados pelas instituições no atendimento às crianças:

I - Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

II - Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

III - Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 2009, p. 18).

É imprescindível o respeito a esses princípios nas propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil, cumprindo sua função sociopolítica e pedagógica, de maneira que se crie condições para que as “crianças usufruam de seus direitos civis, humanos e sociais” (BRASIL, 2009).

Não obstante o avanço legislativo seja significativo e simbolize um movimento histórico e político em relação à infância, ainda que com muitas controvérsias, ele não garantiu práticas de qualidade dentro das unidades educativas sequer em relação à garantia de vagas. De acordo com Corrêa (2003) e Paschoal e Brandão (2015), mesmo com a evolução histórica das leis e a atenção que a Educação Infantil passou a exigir do Estado, isso não foi suficiente para efetivar a dicotomia acesso versus qualidade.

2.1 Alguns Estudos sobre a Qualidade da e na Educação Infantil

Vários estudos têm discutido sobre a qualidade na e da Educação Infantil. Acredita-se que este interesse ocorreu porque nos últimos 30 anos houve um aumento considerável na procura deste tipo de serviço. Com o aumento dos serviços prestados, aumentou a atenção dada à qualidade, que deixou de ser vista como um luxo e passou a ser considerada como uma necessidade e, mais que isso, um direito. Direito da criança!

Em relação ao direito da criança a uma educação de qualidade, Corrêa (2003) indicou que o acesso público das crianças às escolas se constitui no primeiro desafio deste processo (de qualidade), no que se refere às melhorias para a Educação Infantil.

Isto posto, “a defesa da ampliação de vagas é necessária, mas, também, a possibilidade de períodos de atendimento que sejam mais compatíveis com as necessidades de cada família” (CORRÊA, 2003, p. 96).

Muitos pesquisadores têm estudado o tema qualidade na e da educação (OLIVEIRA-FORMOZINHO,2001; CRAIDY, 2002; RIOS, 2001; BONDIOLLI, 2004; MOSS, 2002; PENN, 2011, entre outros). Tem sido muito comum encontrar esse termo atrelado às pesquisas sobre a primeira infância como se fossem indissociáveis, assim como o é na Educação Infantil os termos educar e cuidar.

É importante registrar que a compreensão sobre o que é qualidade se altera de acordo com o cenário, com o momento e com as necessidades específicas (OLIVEIRA-FORMOZINHO,2001; CRAIDY, 2002).

Rios (2001) pontua que a qualidade é um conceito relativo e dinâmico, abrangente, multidimensional, social e historicamente determinado, uma vez que emerge em uma realidade específica e num contexto concreto.

Para Bondiolli (2004), a qualidade não é um dado, não possui um valor absoluto e não está relacionado com um padrão. Segundo esta autora, definir qualidade demanda especificar seu aspecto negociável, e este tem natureza:

1. Transacional: entende-se que a qualidade negociável é uma transação de “valores, objetivos, prioridades, ideias sobre como é a rede para a infância e sobre como deveria ou poderia ser” (p.14).
2. Participativa: a negociação da qualidade pelos atores da unidade educativa implica na participação destes. A participação, é “a sinergia das ações dos diversos atores ao buscar fins compartilhados que torna efetiva a possibilidade de realizá-los” (p. 15).
3. Autorreflexiva: para a negociação da qualidade entre os sujeitos da instituição educativa é imprescindível uma “reflexão sobre a prática” (p. 15), sobre a realidade da instituição;
4. Contextual e plural: o contexto em que a instituição se insere, considerando sua história, crenças, tradições e toda a sua pluralidade;
5. Processual: a qualidade é construída no processo de negociação entre os atores, é um crescimento “em si mesmo, com um movimento espiral” (p. 16).
6. Transformadora: a qualidade negociada considerando todos os aspectos supracitados têm potencial transformador de acordo com a qualidade que é negociada.

7. Formadora: à medida que as negociações vão ocorrendo, as “troca de saberes, de confronto construtivo de pontos de vista” (p. 17), os atores que participam da negociação, aprendem e também ensinam, constituindo um espaço formador.

Para Moss (2002, p. 20-21), a qualidade da educação é um conceito relativo, assentado em valores e crenças, um processo dinâmico e contínuo que possibilita compartilhar, debater e compreender valores, ideias, conhecimentos e experiências, tendo de ocorrer de forma participativa (de todos os envolvidos, crianças, familiares e profissionais) e de forma democrática. Para este autor, este tipo de processo exige revisões periódicas.

Segundo Penn (2011) é necessária uma legislação adequada para conquistar a qualidade nos serviços de educação, pois sua busca está inserida em uma rede ampla que está associada à saúde, à família, com a segurança da criança, entre outras. A autora também sinaliza que é necessário ter atenção com os recursos humanos, facilitar o acesso das crianças mais pobres e ter um contínuo monitoramento do que está sendo realizado.

Nesse sentido, Corrêa (2003, p.87) revalida que “uma boa educação tem um custo, que não é baixo, portanto, falar em qualidade na e da educação implica necessariamente discutir recursos para o seu financiamento”.

Para Peixoto e Araújo (2017), uma educação de qualidade, especialmente na Educação Infantil, gera custos altos. Os autores, ao discutirem sobre as políticas educacionais de ampliação e de acesso que garantam a qualidade na e da Educação Infantil, propõem que se pense primeiro na geração de novas fontes de recursos e como distribuí-los.

Observa-se, nos estudos analisados, que qualidade na e da Educação Infantil, está relacionada com o diálogo, a escuta, a formação, a negociação e a transformação. O conceito de qualidade é complexo e polissêmico, apresenta várias particularidades e está atrelado às ideologias da comunidade educativa, suas crenças, valores e saberes.

A qualidade da educação precisa ser entendida como um processo de trocas, com a participação de todos aqueles que tem interesse pela instituição, responsabilidade para com ela, que estejam envolvidos de alguma forma.

Todavia, apesar do trabalho dos pesquisadores e do avanço da legislação, para melhorar a qualidade na e da Educação Infantil muitas situações ainda precisam ser resolvidas; é necessário, entre outras questões, melhorar a infraestrutura escolar e a formação dos professores e dos gestores (FERREIRA, 2020).

2.2 Breve Histórico da Educação Infantil Paulistana

A história da Educação Infantil Paulistana é muito recente, porém pode-se considerá-la colaborativa, pois foi e vem sendo construída por diversos atores: sociedade civil, bebês, crianças, seus familiares e educadores.

Em 1935 o, então, prefeito de São Paulo, Fabio Prado, convida Mario de Andrade para ser o diretor de Departamento de Cultura e Recreação. Nesse cargo, ele implementa os parques infantis, a princípio nos bairros operários Ipiranga, Mooca e Lapa, visando promover atividades culturais e educacionais para crianças de três a seis anos, utilizando como uma das estratégias a valorização da cultura nacional.

Mario de Andrade, em sua atuação, demonstrou que se importava com a criança e que a enxergava como cidadã e compreendia já naquela época que a criança, além de aprender e consumir cultura, também é produtora. Ele:

[...] acreditava que todo ser humano produz cultura, faz história. Portanto, o povo e a elite, as crianças e os adultos, os negros, os índios e os portugueses, italianos, etc., produzem e consomem cultura, influenciando-se e construindo, na diversidade, a identidade nacional (FARIA, 1993, p. 21).

O brincar livre era garantido, permitindo que as crianças fossem consumidoras e produtoras de culturas e o próprio espaço arquitetônico já contribuía com o brincar, com as interações, com o convívio com a natureza.

Serviços assistencialistas como atendimento médico e odontológico, bem como a entrega de copos de leite e frutas fizeram parte do serviço prestado na época, pois desde o início de sua criação, percebeu-se que uma das necessidades mais iminentes da criança era ser assistida e isso foi garantido a partir de:

- Assistência médica: avaliar a saúde da criança e informar à família, verificar as condições em que ela vivia, fornecer medicamentos aos que não podiam adquirir;

- Assistência dentária: fazer os encaminhamentos, quando necessário, para os hospitais municipais, das crianças que necessitassem de tratamento dentário;
- Assistência alimentar: cuidar da nutrição das crianças, para que elas pudessem participar dos jogos, atividades físicas, principal atividade dos parques.

As professoras dos parques infantis que atuavam com crianças de 03 até 07 anos eram denominadas de “jardineiras” e aquelas que atuavam com as crianças de 07 a 12 anos de idade, eram denominadas “educadoras”.

O quadro 2 mostra importantes marcos na cidade de São Paulo para o campo educacional:

Quadro 2: Marcos Importantes na Cidade de São Paulo para Educação:

1920	<ul style="list-style-type: none"> • Atendimento às crianças (filhos de mães solteiras) em creches, asilos e orfanatos filantrópicos.
1933	<ul style="list-style-type: none"> • Código de Educação do Estado de São Paulo • Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova • Concepção de escola comunitária • Criação de instituições peri e pós -escolares
1935	<ul style="list-style-type: none"> • Criação do Departamento de Cultura e Recreação • Criação dos primeiros parques infantis:
1937	<ul style="list-style-type: none"> • Saída de Mario de Andrade da Secretaria da Cultura e Recreação
1947	<ul style="list-style-type: none"> • Criação da Secretaria de Educação e Cultura
1951	<ul style="list-style-type: none"> • Criação dos Recantos Infantis (parques) em praças públicas do município; • Criação da Comissão de Assistência Social Municipal que cuidava dos convênios com entidades prestadoras de serviço de creche
1955	<ul style="list-style-type: none"> • Integração da Divisão de Serviço Social à PMSP
1956	<ul style="list-style-type: none"> • Criação do grupo Municipal de primeiro grau • Ampliação do acesso para as crianças da classe trabalhadora

1966	<ul style="list-style-type: none"> • Criação da Secretaria de Bem-estar Social (SEBES). Início dos convênios com 13 creches particulares
1968	<ul style="list-style-type: none"> • Início da orientação técnica às creches da SEBES, com foco nas questões administrativas que garantissem a aplicação adequada dos recursos financeiros
1969	<ul style="list-style-type: none"> • Início da implantação das creches diretas no município de São Paulo; • Implantação de assessoria pedagógica e técnica administrativa às creches diretas.
1970	<ul style="list-style-type: none"> • Criação de classes de Ensino Pré-primários nas unidades do Departamento de Educação e Recreio; • Primeiro curso oportunizado aos funcionários das creches (por função).
1976	<ul style="list-style-type: none"> • Descentralização da SEBES que propiciou maior integração dos técnicos com a comunidade.
1977	<ul style="list-style-type: none"> • Transformação da SEBES em Coordenadoria de Bem-Estar Social (COBES).
1980	<ul style="list-style-type: none"> • Movimento de luta das mulheres por creches
1982	<ul style="list-style-type: none"> • Transformação da COBES em Secretaria da Família e do Bem-Estar Social (FABES); • Extinção do cargo de Pajem; • PMSP assume a orientação técnica das creches;
1984	<ul style="list-style-type: none"> • Criação da função de Auxiliar de desenvolvimento infantil (ADI)
1986	<ul style="list-style-type: none"> • Transformação da FABES em SUBES – Superintendência do Bem-Estar Social.
1987	<ul style="list-style-type: none"> • Transformação da SUBES em SEBES – Secretaria do Bem Estar Social; • As creches ganham autonomia pela primeira vez para organizarem seus calendários e tem garantido 12 dias ao ano (com suspensão de atendimento) para atividades de planejamento, avaliação, reuniões pedagógicas etc.

1988	<ul style="list-style-type: none"> • A Educação Infantil se torna direito da criança através da Promulgação da Constituição Federal;
1990	<ul style="list-style-type: none"> • Publicação do ECA
1993	<ul style="list-style-type: none"> • Transformação da SEBES em FABES Secretaria da Família e do Bem-Estar Social. • Publicação de portarias de organização e funcionamento, consideram a creche como um equipamento de assistência e educação.
1995	<ul style="list-style-type: none"> • Publicação da 1ª edição do documento Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (MEC).
1996	<ul style="list-style-type: none"> • Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN): Define a Educação Infantil como primeira etapa da educação Básica que tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança (físico, psicológico, intelectual e social)
1998	<ul style="list-style-type: none"> • Publicação do documento: Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (MEC).
1999	<ul style="list-style-type: none"> • Transformação da Fabes em SAS (Secretaria de assistência Social).
2001	<ul style="list-style-type: none"> • Publicação das diretrizes de Integração das Creches ao Sistema Municipal de Ensino de São Paulo. • Alteração de denominação de creche para CEI (Centro de Educação Infantil).
2002	<ul style="list-style-type: none"> • Transição da Estrutura Administrativo Pedagógica das Creches da Secretaria da Assistência Social (SAS) para a Secretaria Municipal de Educação (SME).
2003	<ul style="list-style-type: none"> • Início do programa ADI Magistério; • Transferência dos CEI conveniados da SAS para SME; Criação dos CEU - Centros Educacionais Unificados, que reúnem CEI, EMEI e EMEF, incluem ações de educação, cultura, esporte e lazer.
2004	<ul style="list-style-type: none"> • Transformação do cargo de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI) para Professor de Desenvolvimento Infantil (PDI);

	<ul style="list-style-type: none"> • Publicação da Orientação Normativa nº 01/2004: Construindo um regimento da infância • Publicação: Construindo a Pedagogia da Infância no Município de São Paulo • 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	<p>Publicação dos documentos:</p> <p>A Rede em rede: a formação continuada na Educação Infantil São Paulo é uma escola - Manual de Brincadeiras.</p>
2007	<p>Publicações:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas - Educação Infantil • Tempos e espaços para a infância e suas linguagens nos CEI, Creches e EMEI da cidade de São Paulo.
2009	<ul style="list-style-type: none"> • Documentos publicados pelo Ministério de Educação: • Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (MEC) - autoavaliação participativa; • Critérios para um atendimento em Creches que respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (MEC) - 2ª edição; • Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (MEC).
2010	<ul style="list-style-type: none"> • Publicação do Almanaque 75 anos da Educação Infantil: conviver e aprender na cidade de São Paulo • Cadernos da Rede - Formação de Gestores • Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (MEC) • Transformação do cargo de Professor de Desenvolvimento Infantil (PDI) para Professor de Educação Infantil (PEI).
2011	<ul style="list-style-type: none"> • Publicação Cadernos da rede: Formação de Professores.
2012	<ul style="list-style-type: none"> • Criação do Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI)

	<ul style="list-style-type: none"> • Publicação das Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas: Educação Infantil Escolar Indígena
2013	<ul style="list-style-type: none"> • Instituição do Programa Mais Educação São Paulo - Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo • Integração do Ensino Fundamental com a duração de 8 anos ao Ensino Fundamental com duração de 9 anos • Desenvolvimento do Programa São Paulo Carinhosa para a promoção do desenvolvimento integral da 1ª infância • Publicação do documento: Orientação Normativa nº 01/2013: Avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares, que destaca as concepções de criança/infância, currículo, projeto político-pedagógico, perfil de educador, participação das famílias e articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental • Criação da função de Assistente de Diretor
2014	<ul style="list-style-type: none"> • 441 Unidades Educacionais aplicaram os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (MEC) • Devolutiva das Unidades Educacionais que aplicaram os indicadores para a construção do documento paulistano com as singularidades da Rede Municipal de Ensino de São Paulo – RMESP.
2015	<ul style="list-style-type: none"> • Construção do documento pela RMESP, Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Paulistana (versão preliminar) - autoavaliação participativa aplicada em todas as unidades de Educação Infantil • Comemoração dos 80 anos da Educação Infantil Paulistana • Publicações: O uso da tecnologia e da linguagem midiática na Educação Infantil e Padrões Básicos de Qualidade da Educação Infantil Paulistana • Assinatura do 1º Plano Municipal de Educação (PME - 2015 - 2025) da Cidade de São Paulo

2020	<ul style="list-style-type: none"> • Março de 2020 - atendimento presencial suspenso devido a pandemia – Covid 19 • Abril - início do atendimento remoto; • Publicação e entrega do material trilhas I e II • Publicação de protocolos volta as aulas.
2021	<ul style="list-style-type: none"> • Janeiro de 2021 - publicação da segunda versão dos protocolos volta as aulas • Fevereiro de 2021 - início do atendimento presencial com apenas 35 % das crianças matriculadas. • Agosto de 2021 - ampliação das atividades presenciais para 60% das crianças matriculadas. • Setembro de 2021 - ampliação das atividades presenciais para 100% das crianças matriculadas.

Fonte: Portal da prefeitura, adaptado e elaborado pela autora.

Segundo Rosemberg, Campos e Haddad (1991, p. 7), a história do atendimento à infância em São Paulo tem grande valor, não só para a própria cidade, mas também para outros municípios e estados do país no que se refere à garantia de direitos para bebês e crianças.

Até 1920, o atendimento era filantrópico, destinado apenas às crianças filhas de mães solteiras e abandonadas. De acordo com Oliveira e Ferreira (1986), “eram os abandonados os que precisavam de atendimento fora da família.”

Destaca-se neste quadro o ano de 1966, sob a administração do Prefeito Faria Lima, quando foi criada a Secretaria de Bem Estar Social (SEBES), que ficou incumbida de acompanhar as creches e outros serviços sociais. Neste período, foram criados convênios de assistência financeira com treze entidades sociais que mantinham creches com intuito de ampliação no atendimento. Ao mesmo tempo, estudavam a possibilidade de criação de creches diretas, isto é, da própria municipalidade.

Em 1968, como aponta Oliveira e Ferreira (1986), a secretaria iniciou com orientações técnicas às creches, com foco nas questões administrativas que garantissem a aplicação adequada dos recursos financeiros, o que não foi bem aceito na época, deixando claro o conflito entre o Poder Municipal e as entidades privadas.

No ano seguinte a secretaria, após desentendimento com a entidade mantenedora de uma creche em Guaianases, assumiu a administração da primeira creche direta municipal.

Com a necessidade por atendimento em creche, mulheres iniciaram, em 1980, o movimento de “luta por creches”. Diante desse histórico de lutas, destaca-se a incorporação da educação de crianças de 0 a 6 anos como direito em documentos legais como a CF/88, Eca 90 e LDB 96.

Em 1999, na administração do prefeito Celso Pitta, iniciaram-se os estudos para transferência das creches que estavam na assistência social - SAS para educação SME, o que se concretizou em 2002.

2.3 Gestão na Educação Infantil

No documento do Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (PROINFANTIL, 2006), do Ministério da Educação, pode ser encontrado que a gestão:

[...] é o ato de administrar, gerenciar ou dirigir empresas, bens, serviços, escolas, cidades ou mesmo um país por determinado período. O gerente, administrador ou gestor deve ser capaz de organizar, relacionar, refletir e analisar a melhor forma de cuidar do setor que ele administra para que consiga êxito no que se propõe a fazer. A administração é uma atividade produzida pelo homem e que se ocupa com a organização do esforço coletivo, isto é, com a organização do trabalho na sociedade. (BRASIL, 2006, p.12).

A gestão tem sido vinculada às atividades relacionadas ao gerenciamento de vários tipos de entidades, entre eles, empresas, municípios e, de forma mais específica, escolas.

A LDBEN/96 destaca em diversos artigos que a gestão da escola pública deve possuir caráter democrático. O inciso VIII do artigo 3º, por exemplo, trata a “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino”, portanto além desta orientação, os sistemas de ensino ficam incumbidos de formular normativas complementares para contribuir com o direcionamento correto do serviço público prestado.

Pode-se dizer que em atendimento ao que consta no inciso VIII do artigo 3º da LDBEN/96, o município de São Paulo publicou a Indicação CME nº 07/98, que compreende a nova legislação educacional e atribui maior autonomia para as escolas e isso, também, significa um aumento de responsabilidades, principalmente no que se refere à atuação daqueles que são responsáveis por tomadas de decisões que interferem no trabalho escolar.

O documento, do município de São Paulo, destaca dois princípios para gestão democrática, o da autonomia e o da participação, e cita o artigo 14 e 15 da LDBEN/96:

Artigo 14 - Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15 - Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas de direito financeiro público.

Este documento reconhece que até então a nova legislação abriu novas perspectivas para a organização das escolas. No que refere à gestão, orienta que a mesma deve ocorrer de forma que as tomadas de decisões sejam democráticas com a participação dos profissionais e da comunidade escolar e local, pontuando que a escola tem autonomia e que esta deve ser construída, progressivamente, de maneira que os profissionais se capacitem para usá-la com responsabilidade e coerência.

O documento ainda esclarece que a autonomia a ser construída está relacionada com a criação e com a implementação de projetos pedagógicos consistentes, bem como a utilização dos recursos disponíveis de forma eficiente e atender ao usuário de forma satisfatória.

Mesmo nesse novo modelo, de gestão democrática e participativa, o documento pontua que:

[...] o diretor da escola continua sendo o líder insubstituível, o principal responsável pelo bom andamento dos trabalhos. Contudo, seu papel deve passar por revisão, para que se adapte à nova mentalidade que precisa

prevalecer no ambiente escolar. Já não caberia o diretor autoritário, cioso de seu poder e de suas prerrogativas, autossuficiente, pretensamente capaz de encontrar sozinho as melhores soluções para a escola. Ao contrário, o diretor precisa continuar a estimular a participação de todos na tomada de decisões (SÃO PAULO, 1998).

E ainda ratifica que a atuação do diretor, guiada pelas legislações e seus princípios, continua sendo peça fundamental para o bom andamento do trabalho realizado nas unidades escolares.

A gestão escolar pode ser compreendida como:

[...] uma das áreas de atuação profissional na educação destinada a realizar o planejamento, a organização, a liderança, a orientação, a mediação, a coordenação, o monitoramento e a avaliação dos processos necessários à efetividade das ações educacionais orientadas para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos (LÜCK, 2009, p.23).

Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2007, p.349),

[...] a gestão refere-se a todas as atividades de coordenação e de acompanhamento do trabalho das pessoas, envolvendo o cumprimento das atribuições de cada membro da equipe, a manutenção do clima de trabalho, a avaliação de desempenho [...]. Dirigir e coordenar significa assumir, no grupo, a responsabilidade por fazer a escola funcionar mediante o trabalho conjunto.

De acordo com Bordignon e Gracindo (2006, p. 147), “a gestão transforma metas e objetivos educacionais em ações, dando concretude às direções traçadas pelas políticas”. Assim sendo, a gestão não é entendida como uma atividade simplesmente técnica, mas sim, como um “processo político-administrativo contextualizado, através do qual a prática social da educação é organizada, orientada e viabilizada”.

Para Fullan (2013), o diretor exerce o que chamou de liderança em movimento, pois orienta e mobiliza as pessoas no contexto escolar em função de objetivos para melhorar a qualidade da escola. O mesmo autor, em outra pesquisa, indicou que este profissional é um agente de mudanças contagiosas (FULLAN, 2014). De fato, o diretor é um profissional que realiza várias atividades no contexto escolar, associadas à gestão financeira, pedagógica, de resultados, de conflitos, da comunicação, entre outras.

Para liderar uma escola de forma considerada eficiente são exigidas diversas habilidades de um diretor escolar. Lück, Freitas, Girling, & Keith (2012, p. 84) indicam os principais requisitos que um diretor escolar deve possuir nas seguintes áreas:

Área administrativa

- Visão de conjunto e de futuro sobre o trabalho educacional e o papel da escola na comunidade.
- Conhecimento de política e legislação educacional.
- Habilidade de planejamento e compreensão do seu papel na orientação do trabalho conjunto.
- Habilidade de manejo e controle do orçamento.
- Habilidade de organização do trabalho educacional.
- Habilidade de acompanhamento e monitoramento de programas e projetos e ações.
- Habilidade de avaliação diagnóstica, formativa e somativa.
- Habilidade de tomar decisões eficazmente.
- Habilidade de resolver problemas criativamente e de emprego de grande variedade de técnicas.

Área de relacionamento interpessoal/ inteligência emocional:

- Compreensão da dinâmica de relacionamento e conhecimento e comunicação interpessoal.
- Habilidade de se comunicar eficazmente.
- Habilidade de mobilizar a equipe escolar e comunidade local.
- Habilidade de facilitar a realização de processos de atuação colaborativa.
- Habilidade de desenvolver equipes.
- Habilidade de negociar e resolver conflitos.
- Habilidade de avaliar e dar feedback construtivo ao trabalho dos outros.

Área pedagógica

- Compreensão dos fundamentos e bases da ação educacional
- Compreensão da relação entre ações pedagógicas e seus resultados na aprendizagem e formação dos alunos.
- Conhecimento sobre organização do currículo e articulação entre seus componentes e processos.
- Habilidade de mobilização da equipe escolar para promoção dos objetivos educacionais na escola.
- Habilidade de orientação e feedback ao trabalho pedagógico.

Campos *et al.* (2012) indicaram que há um número maior de estudos sobre a gestão escolar e sobre os diretores em outros níveis de ensino (Ensino Fundamental, Médio) e poucos na Educação Infantil. O que as autoras consideram grave, pois neste nível de ensino existem particularidades bem diferentes dos outros como, por exemplo, a indissociabilidade do cuidar e do educar, a organização dos ambientes, a relação mais próxima com as famílias e o acompanhamento da criança.

Segundo Monção (2013), na Educação Infantil, a criança:

Requer uma atenção direta dos adultos para aprender a cuidar de si e compreender o mundo que a cerca, faz-se necessário integrar ações para não haver fragmentação, de modo que o cuidado e a educação sejam concebidos de maneira indissociável, reconhecendo sua dimensão ética por meio da garantia do direito à proteção das crianças, da constituição dos

espaços educacionais que garantam acolhimento, afeto, segurança, experiência da curiosidade, enfim, uma educação integral.

O compartilhamento da educação das crianças, entre as famílias e as unidades educativas “revela a especificidade da gestão nessa modalidade educacional que requer um diálogo permanente entre famílias e educadores, para compreender e respeitar as manifestações infantis e promover a educação da criança” (MONÇÃO, 2013, p. 79).

Porém nesta relação pode haver conflitos, divergências de opiniões, concepções diferentes do que é ser criança, do que é a infância, por isso, Monção (2013, p. 79), afirma que as “emoções, expectativas e valores que circundam essa relação exigem um olhar crítico e uma escuta cuidadosa a respeito das impressões e sentimentos, tanto das famílias quanto dos educadores, nesse processo”.

Assim sendo, a instituição educativa, precisa oportunizar espaços que favoreçam a participação das famílias para diálogo, escuta ativa, troca de experiências, tencionando um melhor atendimento educacional às crianças, pois embora a escola seja constituída por diversos atores e cada um tenha seu estilo de vida, crenças, eles têm em comum a busca pela qualidade no atendimento.

Segundo Corrêa (2006), relações como essa de escuta, diálogo e participação se tornam referência para a criança e orientam princípios democráticos. Desse modo, “a gestão democrática na Educação Infantil não se justifica apenas como princípio geral, mas, antes, como uma prática diretamente relacionada àquilo que poderíamos entender como um de seus principais conteúdos” (CORRÊA, 2006, p. 75).

O diretor atua diretamente na Gestão Democrática (GD), que deve estar baseada em transparência, autonomia, participação, liderança e trabalho coletivo (CURY, 2002). Veiga (2004) ratifica dizendo que a GD acontece com a participação coletiva, e Paro (2016) afirma que ela ocorre em todos os espaços escolares, de forma prática e não apenas nos discursos e nas leis. Trata-se de uma atuação que deve envolver todos os atores da escola, alunos, pais e a comunidade, para efetiva participação de todos.

Segundo Campos (2015, p.10), a GD “não se resume à existência de um conselho de escola na unidade, embora ele seja uma condição importante para efetivá-la”. Trata-se de um trabalho que exige a participação da comunidade,

professores, funcionários, pais, entre outros. Tal atuação revela-se na busca pela qualidade escolar. De fato, o diretor, em especial o diretor da Educação Infantil e sua equipe, sobretudo, atuam para promover a qualidade escolar. Segundo Zabalza e Cerdeiriña (2015), este é um processo que demanda liderança e comprometimento. Paro (2007, p.102) sinaliza na mesma direção, indicando que a “figura do diretor de escola é ainda um dos determinantes mais importante da qualidade dos serviços desenvolvidos pela instituição escolar”.

Ainda sobre GD, Monção (2013, p.81) indicou que:

[...], para avançar os debates sobre gestão democrática e efetivar novas experiências faz-se necessário e urgente, investir na compreensão, por parte dos profissionais e das famílias, do sentimento de democracia na formação das crianças, por meio de experiências coletivas que possibilitam uma comunicação clara, a vivência de troca sobre a educação das crianças e a reflexão profunda sobre como elas são tratadas em nossa sociedade, como a infância é compreendida e quais as respostas do Estado para as demandas da primeira infância.

O compartilhamento da educação de crianças entre as instituições de Educação Infantil e as famílias, se estiverem alicerçadas nos princípios democráticos, fortalecerá as duas instituições em busca da qualidade. Pode-se dizer também que uma das questões que caracteriza a especificidade da gestão na Educação Infantil, é a parceria entre essas duas instituições (família e escola); por isso, é fundamental criar condições para um bom relacionamento, para juntos alicerçar a educação integral das crianças.

A atuação do gestor é complexa, ampla e diversificada. Seu trabalho passa pela liderança de pessoas e pela gestão democrática, envolve a gestão financeira, a administrativa e pedagógica, e toda a mediação da comunicação. Trata-se de um profissional com várias responsabilidades, dentre elas, ele desempenha atividades que estão voltadas para desenvolver a qualidade na escola (PARO, 2007; ZABALZA; CERDEIRIÑA, 2015). Ferreira (2020) aponta que os diretores de creche “a partir de suas experiências e de seus conhecimentos adquiridos ao longo da carreira, podem, efetivamente, fazer avançar a qualidade escolar”.

2.4 Diretor de creche conveniada

Os diretores de creche têm papel importante na gestão educacional, pois são eles os responsáveis pela gestão de pessoas, equipe, comunidade de pais e responsáveis e, sobretudo, bebês. Esses profissionais trabalham na administração e na organização da escola, estruturando o Projeto Político Pedagógico, porém ainda existem poucas pesquisas voltadas a este tema como citam alguns pesquisadores:

As publicações sobre gestão em Educação Infantil caracterizam-se por ser: relativamente escassas, quando comparadas à literatura sobre o mesmo tema focalizada nas etapas posteriores da educação; baseadas, na maioria das vezes, em estudos de caso, reflexões sobre experiências localizadas, com pouca abrangência e limitadas quanto a uma interlocução com as discussões mais gerais que vem acompanhando a introdução das reformas educacionais ocorridas nas duas últimas décadas, que impactam de perto a gestão dos sistemas e das unidades de ensino. (CAMPOS et al, 2012, p. 26).

Nos estudos de Craveiro (2015, p. 157-158):

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

Sobre a formação continuada da equipe gestora, Garcia e Miranda (2017, p. 215-216) também apontam que o gestor tem uma participação decisiva na formação dos professores no contexto escolar:

A formação profissional realizada na escola (em serviço) se refere a um conjunto de atividades planejadas, organizadas, orientadas e mobilizadas pelo diretor, com o intuito de desenvolver, ou levar o professor a adquirir, competências profissionais, que se traduzem por habilidades, conhecimentos e atitudes com o foco na responsabilidade social, na transformação e melhoria das práticas profissionais e da escola, na aprendizagem do aluno e no desenvolvimento social. Um processo articulado com o desempenho, monitoramento e avaliação docente.

Esses autores indicaram que o processo de formação docente é uma das tarefas mais relevantes da gestão escolar, porém eles também sinalizaram que a maioria das unidades escolares ainda possui uma gestão da formação “selvagem”, sem planejamento e compromisso com o desenvolvimento profissional do professor.

Nos documentos oficiais, portarias, legislações há pouca publicação sobre esse cargo, de diretor; todavia em 2013, a prefeitura de São Paulo publicou o decreto de nº 54.453, de 10 de outubro, que fixou as atribuições dos profissionais da educação integrantes das unidades educacionais da rede municipal de ensino e considerou como equipe gestora: o diretor de escola, assistente de diretor de escola e coordenador pedagógico.

Embora o documento supracitado não verse sobre os diretores dos Centro de Educação Infantil (CEI) conveniados, e por não haver nos documentos oficiais a definição deste cargo com suas atribuições e funções, ele será utilizado por compreender que embora a realidade dos diretores das creches parceiras³ se diferencia das creches diretas, a base, o compromisso e as responsabilidades são semelhantes.

Este decreto no artigo 3º indicou que “a equipe gestora é responsável pela administração e coordenação dos recursos e das ações curriculares propostas nos projetos político-pedagógicos de cada unidade educacional”. O artigo 4º definiu a função do diretor de escola da seguinte forma:

Art. 4º 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.

O artigo 5º, do mesmo decreto, aponta 17 competências do cargo, deixando claro que poderão ser incumbidos de outras, respeitando as legislações vigentes. O Quadro 3 sintetiza as competências do diretor do CEI direto e do de CEI parceiro.

Quadro 3: Competências do diretor do CEI direto X diretor do CEI parceiro

Não se aplica ao diretor do CEI parceiro	Se aplica ao diretor do CEI parceiro
---	---

³ Neste trabalho será utilizado CEI conveniado e CEI parceiro indistintamente

<p>II – Submeter, à apreciação das instâncias superiores, a implantação de propostas curriculares diferenciadas;</p> <p>V – Garantir a adoção das medidas disciplinares previstas nas normas de convívio do regimento educacional e registradas no projeto político-pedagógico da unidade educacional;</p> <p>VI - Aplicar as sanções aos alunos, quando for o caso;</p> <p>VII – assinar, juntamente com o Secretário de Escola, todos os documentos relativos à vida escolar dos alunos expedidos pela unidade educacional;</p> <p>X – Encaminhar, na sua área de competência, os recursos e processos, bem como petições, representações ou ofícios dirigidos a qualquer autoridade e/ou remetê-los devidamente informados a quem de direito, observados os prazos legais, quando for o caso;</p> <p>XI – dar exercício a servidores nomeados, designados ou encaminhados para prestar serviços na unidade educacional;</p> <p>XII - controlar a frequência diária dos servidores, atestar a frequência mensal, bem como responder pelas folhas de frequência e pagamento do pessoal, nos termos da legislação;</p>	<p>I - Assegurar o cumprimento das disposições legais e das diretrizes da política educacional da Secretaria Municipal de Educação;</p> <p>III – acompanhar e implementar os programas e projetos vinculados a outras esferas governamentais;</p> <p>IV - Garantir o acesso e a permanência do aluno na unidade educacional;</p> <p>VIII – conferir diplomas e certificados de conclusão de curso;</p> <p>IX – Coordenar a utilização do espaço físico da unidade educacional, no que se refere:</p> <p>a) ao atendimento e acomodação da demanda, inclusive à criação e supressão de classes;</p> <p>b) aos turnos de funcionamento;</p>
--	---

<p>XIII – organizar a escala de férias, assegurando o pleno funcionamento da unidade educacional, nos termos da pertinente legislação;</p> <p>XIV – gerenciar e atestar a execução de prestação de serviços terceirizados, observadas as cláusulas contratuais;</p> <p>XV – Apurar ou fazer apurar irregularidades de que venha a tomar conhecimento no âmbito da escola, comunicando e prestando informações a seu respeito ao Conselho de Escola e aos órgãos da Administração, se necessário;</p> <p>XVI – aplicar as penalidades aos servidores de acordo com as normas estatutárias;</p> <p>XVII - encaminhar mensalmente, ao Conselho de Escola, a prestação de contas sobre a aplicação dos recursos financeiros</p>	<p>c) à distribuição de classes por turno;</p>
---	--

Fonte: Elaborado pela autora com base no decreto de nº54.453, de 10 de outubro

Pode-se perceber que a legislação aponta dezessete competências para os diretores, porém apenas cinco estão relacionadas ao diretor do CEI parceiro, evidenciando a carência de legislação que contemple a função do diretor na maior rede de atendimento de creches.

O artigo 6º traz atribuições do diretor. Nesta legislação também foram elencados dezessete itens e com exceção dos incisos II, VIII, XIV alínea f e XV alínea b, os demais se aplicam ao diretor do CEI parceiro, conforme se observa no quadro 4 relacionado à atribuição do diretor:

Quadro 4: Atribuição do diretor do CEI direto X diretor CEI parceiro

Não se aplica ao diretor do CEI parceiro	Se aplica ao diretor do CEI parceiro
---	---

<p>II – elaborar o plano de trabalho da direção em conjunto com o Assistente de Diretor, indicando metas, formas de acompanhamento e avaliação dos resultados e impactos da gestão;</p> <p>VIII – acompanhar, avaliar e promover a análise dos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB e de quaisquer instrumentos avaliativos da aprendizagem dos alunos frente aos indicadores de aproveitamento escolar, estabelecendo conexões com a elaboração do projeto político-pedagógico, plano de ensino e do plano de trabalho da direção da unidade educacional, com vistas ao constante aprimoramento da ação educativa;</p> <p>XIV – coordenar e acompanhar as atividades administrativas, relativas a:</p> <p>f) comunicação às autoridades competentes e ao Conselho de Escola dos casos de doenças contagiosas e irregularidades graves ocorridas na unidade educacional;</p> <p>XV - diligenciar para que o prédio escolar e os bens patrimoniais da unidade educacional sejam mantidos e preservados:</p> <p>b) adotando, com o Conselho de Escola, medidas que estimulem a comunidade a se corresponsabilizar pela preservação do prédio e dos equipamentos escolares, informando aos órgãos competentes as necessidades de reparos, reformas e ampliações;</p>	<p>I - coordenar a elaboração do projeto político-pedagógico, acompanhar e avaliar a sua execução em conjunto com a comunidade educativa e o Conselho de Escola/CEI/Cieja, observadas as diretrizes da política educacional da Secretaria Municipal de Educação;</p> <p>III - participar, em conjunto com a equipe escolar, da definição, implantação e implementação das normas de convívio da unidade educacional;</p> <p>IV - favorecer a viabilização de projetos educacionais propostos pelos segmentos da unidade educacional ou pela comunidade local, à luz do projeto político-pedagógico;</p> <p>V - possibilitar a introdução das inovações tecnológicas nos procedimentos administrativos e pedagógicos da unidade educacional;</p> <p>VI - prover as condições necessárias para o atendimento aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;</p> <p>VII - implementar a avaliação institucional da unidade educacional em face das diretrizes, prioridades e metas estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação;</p> <p>IX - buscar alternativas para a solução dos problemas pedagógicos e administrativos da unidade educacional;</p> <p>X - planejar estratégias que possibilitem a construção de relações de cooperação que favoreçam a formação de parcerias e que atendam às reivindicações da comunidade local, em consonância com os propósitos pedagógicos da unidade educacional;</p> <p>XI - promover a integração da unidade educacional com a comunidade, bem como programar atividades que favoreçam essa participação;</p> <p>XII - coordenar a gestão da unidade educacional, promovendo a efetiva participação da comunidade educativa na tomada de decisões, com vistas à melhoria da aprendizagem dos alunos e das</p>
--	---

	<p>condições necessárias para o trabalho do professor;</p> <p>XIII - promover a organização e funcionamento da unidade educacional, de forma a atender às demandas e aspectos pertinentes de ordem administrativa e pedagógica, de acordo com as determinações legais;</p> <p>XIV - coordenar e acompanhar as atividades administrativas, relativas a:</p> <p>a) folha de frequência;</p> <p>b) fluxo de documentos de vida escolar;</p> <p>c) fluxo de matrículas e transferências de alunos;</p> <p>d) fluxo de documentos de vida funcional;</p> <p>e) fornecimento e atualização de dados e outros indicadores dos sistemas gerenciais, respondendo pela sua fidedignidade;</p> <p>XV - diligenciar para que o prédio escolar e os bens patrimoniais da unidade educacional sejam mantidos e preservados:</p> <p>a) coordenando e orientando toda a equipe escolar quanto ao uso dos equipamentos e materiais de consumo, bem como a manutenção e conservação dos bens patrimoniais e realizando o seu inventário, anualmente ou quando solicitado pelos órgãos da Secretaria Municipal de Educação;</p> <p>XVI - gerir os recursos humanos e financeiros recebidos pela unidade educacional juntamente com as instituições auxiliares constituídas em consonância com as determinações legais;</p> <p>XVII - delegar atribuições, quando se fizer necessário.</p>
--	--

Fonte: Elaborado pela autora com base no decreto de nº54.453, de 10 de outubro

Sobre o artigo supracitado, pontua-se no inciso II que os CEI conveniados, que em sua maioria não tem assistente de direção, o diretor deverá “elaborar o plano de

trabalho” sozinho podendo contar, às vezes, com a ajuda da supervisão escolar para orientar no trabalho.

O inciso VIII indica que a Educação Infantil ainda não tem avaliação externa. O que há de mais atual é a avaliação por intermédio do documento Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana, cuja proposta é avaliar o CEI por meio de nove dimensões em conjunto com todos os colaboradores, responsáveis e comunidade.

Na alínea “F”, do inciso XIV, as unidades parceiras não têm necessariamente o conselho de escola, sendo orientada nos casos de “doenças contagiosas e irregularidades graves” para comunicar a supervisão escolar sobre irregularidades em geral e a Unidade Básica de Saúde (UBS) de referência em caso de doença infectocontagiosa. Deve comunicar também a Divisão dos Centros Educacionais Unificados – DICEU, que é um departamento dentro das Diretorias Regionais de Ensino (DRE) que faz encaminhamentos e aciona outros órgãos competentes quando assim precisar e acompanham o caso.

Já a alínea “B”, do inciso XV, além do já mencionado anteriormente, que as creches conveniadas não necessariamente possuem o conselho de escola, as unidades também não precisam comunicar previamente os órgãos competentes sobre reformas ou adaptações, pois isso, compete à entidade mantenedora usar e prestar conta sobre a verba utilizada.

Como pode se perceber as atribuições do diretor da rede parceira são semelhantes às do diretor do CEI direto, o que as diferenciam são apenas procedimentos técnicos do servidor público, bem como as atribuições que envolvem o conselho de escola. Neste contexto, indica-se a necessidade de legislação específica que regulamente a função e atribuição do diretor do CEI parceiro.

2.5 Contexto emergencial: pandemia Covid-19

Em 31 de dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi avisada sobre vários casos de pneumonia na cidade de Wuhan na China. Essa pneumonia era advinda de uma nova cepa de coronavírus, que até então, nunca havia sido encontrada em seres humanos.

Cerca de um mês depois do alerta, a OMS declarou que o surto de coronavírus se tratava de uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) – o mais alto nível de alerta da Organização, conforme previsto no Regulamento Sanitário Internacional.

Em 11 de março de 2020, a OMS caracterizou o surto como pandemia, pois vários países e regiões do mundo já haviam sido afetados pelo novo coronavírus. Ainda em março desse mesmo ano, o novo coronavírus, SARS-COV-2, responsável pela pandemia da COVID-19, impôs drásticas mudanças na rotina da população, diversas áreas foram afetadas, dentre elas a educação.

Como medida para conter o vírus, o MEC publicou diversas portarias, que são frequentemente atualizadas para regulamentar as atividades escolares, desde a educação básica até o nível superior. São exemplos, as Portarias de nº 343, 345, 356 e 473 (BRASIL, 2020), que suspendeu as aulas presenciais e indicou em caráter emergencial o ensino remoto para todos os segmentos.

O Conselho Nacional de Educação (CNE), por intermédio do Parecer n. 5/2020, considerando que não há previsão legal tampouco normativas que estabeleçam para Educação Infantil, mesmo em situação de emergência, a oferta de ensino a distância, e considerando o artigo 31 da LDB, que prevê 200 dias letivos com carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, com exigência de frequência de 60%, com intuito de minimizar eventuais prejuízos às crianças e evitar a reposição ou prorrogação do atendimento ao fim do período de emergência, sugere que:

[...] as escolas possam desenvolver alguns materiais de orientações aos pais ou responsáveis com atividades educativas de caráter eminentemente lúdico, recreativo, criativo e interativo, para realizarem com as crianças em casa, enquanto durar o período de emergência, garantindo, assim, atendimento essencial às crianças pequenas e evitando retrocessos cognitivos, corporais (ou físicos) e socioemocionais (CNE- Parecer n. 5/2020).

O parecer, além de sugerir a elaboração dos materiais orientativos aos pais ou responsáveis da criança, instrui que os gestores busquem uma forma de aproximar virtualmente os professores das famílias, para estreitar os vínculos, sugerir atividades, como brincadeiras, jogos, músicas infantis, leitura de textos pelos pais ou responsáveis, contribuindo com o desenvolvimento da criança, já que as propostas devem ter a intencionalidade de estimular novas aprendizagens.

Para auxiliar, principalmente as famílias que não têm fluência na leitura, é indicado que as U.E “ofereçam aos cuidadores algum tipo de orientação concreta, como modelos de leitura em voz alta em vídeo ou áudio, para engajar as crianças pequenas nas atividades e garantir a qualidade da leitura” (CNE- Parecer n. 5/2020).

O documento enfatiza que as soluções propostas pelas escolas e redes de ensino devem considerar prioritariamente que é por meio das brincadeiras que as crianças pequenas aprendem e se desenvolvem, sendo assim, o documento aponta que a interação e participação da família são elementos cruciais.

Outro desafio que se apresentou no contexto da pandemia foi a necessidade de acessar o universo digital e utilizar as tecnologias para que professores, crianças e famílias pudessem manter a continuidade do vínculo e dos processos de aprendizagem fora da escola. Nesse contexto, as desigualdades sociais foram “escancaradas”, a começar pelas desigualdades existentes entre o sistema público e privado da educação básica; enquanto estudantes da rede privada tinham diversos tipos de acesso, alguns da rede pública nem sequer possuíam acesso à internet.

Enquanto as plataformas como Google Meet e Zoom entravam em competição para um melhor lugar no mercado, milhões de brasileiros não tinham conexão com a internet, segundo dados do IBGE. No final de 2019, esse número era de 39,8 milhões, sendo 21,7% da população com idade acima de 10 anos. Os dados também mostraram que 39% dos estudantes de escolas públicas não tinham computador ou *tablet* em casa. Neste sentido, o celular era o principal aparelho para navegar na internet, mas somente 64,8% dos estudantes de escolas públicas possuíam este aparelho.

Outro desafio posto é que nem todos os municípios possuíam infraestrutura de tecnologia para o ensino remoto, assim como nem todos os professores tinham formação adequada para as aulas virtuais (CUNHA, 2020). Pesquisas mostraram que os profissionais não estavam preparados para essas mudanças. Dados coletados em abril e maio de 2020, pelo Instituto Península, indicaram que 88% de docentes nunca tinham ministrado aula de forma remota antes da paralisação das aulas presenciais, 83,4% se sentiam nada ou pouco preparados para a mudança, e 55% afirmaram não ter recebido suporte nem treinamento para tal (INSTITUTO PENÍNSULA, 2020).

Em 2021, a educação foi considerada serviço essencial e foi autorizada a abertura das escolas, mediante protocolos de saúde a serem seguidos. O Decreto nº 60.058, de 27/01/2021 regulamenta a retomada das atividades presenciais dos estabelecimentos de ensino na Cidade de São Paulo.

2.5.1 Impactos da pandemia no setor educacional

Crises como a motivada pela pandemia de Covid-19 trazem diversas “sequelas” para a administração pública no Brasil e para o mundo. Para o enfrentamento de suas implicações é necessário, entre outras questões, a implementação de políticas públicas que visem a redução de contágio, minimize o número de mortos e atenuem os efeitos sociais e econômicos.

A efetivação de tais políticas depende da atuação de profissionais de linha de frente para que, no contato cotidiano com a população, executem os serviços públicos emergenciais (DUNLOP et al., 2020).

De acordo com Lipsky (2010), os profissionais que atuam na linha de frente dos serviços públicos e implementam políticas públicas na interação cotidiana, com usuários e usuárias, são denominados burocratas de nível de rua (BNR). A literatura contemporânea considera que todos os profissionais que entregam serviço da política aos cidadãos, independentemente de seu vínculo profissional ou sistema de contratação, fazem parte deste grupo. São exemplos, professores, policiais, assistentes sociais e profissionais de saúde, agentes penitenciários, defensores públicos e trabalhadores de serviços de atendimento.

O trabalho desses profissionais é marcado por pressões, excesso de atividades, escassez de recursos, indecisão e sofrimentos (LIPSKY, 2010), como também por vocação e heroísmo (MAYNARD MOODY; MUSHENO, 2003). O trabalho no nível da rua é caracterizado por alta discricionariedade dos profissionais, na medida em que as regras são em geral abrangentes e demandam interpretação e adaptação para os casos reais (FERNANDEZ; GUIMARÃES, 2020; LOTTA, 2019).

Davis (1969) definiu a discricionariedade como:

[...] a margem de liberdade de um funcionário público para escolher um curso de ação ou inação, fundamentada na lei. A discricionariedade está envolvida pelos códigos legais e não se trata de ação ilegal, mas de liberdade para agir ou deixar de agir que um funcionário público tem diante do cidadão comum. (DAVIS, 1969 apud FILGUEIRAS, ARANHA, 2011, p. 353).

Em cenários como o atual, enfrentamento da Covid19, considerado um momento crítico, de incertezas, ameaças, medo da morte, as condições de trabalho dos BNR acabam ficando mais críticas, pois a crise acentua problemas de falta de recursos, excesso de demanda, imprevisibilidade e rapidez na decisão (DUNLOP *et al.*, 2020), além do mais, momentos de crise favorecem as ambiguidades e evidenciam a discricionariedade dos BNR.

Assim, ao mesmo tempo em que o enfrentamento à crise de Covid-19 exige a ação intensiva dos BNR, estes estão expostos a uma situação crítica que impacta a sua maneira de atuação, agravando ou alterando as condições já identificadas pela literatura (ALCADIPANI *et al.*, 2020; DUNLOP *et al.*, 2020), podendo inclusive, através de sua atuação favorecer as desigualdades.

No primeiro momento (2020), os BNR do setor educacional passaram a atuar remotamente, sem o devido suporte e em um espaço curto de tempo, o que dificultou o processo de transição e reorganização das escolas evidenciando a exclusão digital e favorecendo as desigualdades já existentes.

De fato, a suspensão das aulas presenciais acarreta prejuízos à aprendizagem e ao desenvolvimento de crianças e adolescentes, principalmente daqueles em situação de pobreza e vulnerabilidade. Estudos como de Cooper (2003), Alexander *et al.* (2007), Kim e Quinn (2013) e Atteberry e McEachin (2016) demonstram que longos períodos sem aulas ou atividades pedagógicas prejudicam a aprendizagem, especialmente de estudantes mais vulneráveis.

O segundo relatório anual de acompanhamento da Educação Já, da organização não governamental - ONG Todos pela educação, publicado em fevereiro de 2021, por intermédio de levantamento bibliográfico, traz os principais impactos do fechamento prolongado das escolas, mesmo com adoção do ensino remoto:

[...] evidenciam que há perdas significativas de aprendizagem, (Azevedo *et al.*, 2020; Engzell, Frey & Verhagen, 2020; Maldonado & De Witte, 2020; Souza *et al.*, 2020; Yarrow, Masood & Afkar, 2020) prejuízos no desenvolvimento infantil (López Bóo, Behrman & Vazquez, 2020; Núcleo Ciência Pela Infância, 2020), redução dos anos de escolaridade (Azevedo *et al.*, 2020), aumento da evasão escolar (Azevedo *et al.*, 2020; Neidhöfer, Lustig & Tommasi, 2020), perdas de rendimento futuro (Azevedo *et al.*, 2020; Yarrow, Masood & Afkar, 2020) e queda na produtividade e no Produto Interno Bruto (PIB) dos países no longo prazo (Hanushek & Woessmann, 2020; Psacharopoulos *et al.*, 2020). Estudantes dos Anos Finais do Ensino

Fundamental e do Ensino Médio poderão deixar de aprender o equivalente à evolução do Saeb dos últimos 4 anos (Souza et al. 2020) Redução de tempo de estudo, principalmente entre os mais pobres: 6 a 9 anos: 2,20h/dia 10 a 14 anos: 2,48h/dia 15 a 19 anos: 1,96h/dia (Neri e Osório, 2020). Chance de alunos concluírem o Ensino Médio reduzida em 23 p.p. (Neidhöfer, Lustig & Tommasi, 2020) (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2021).

No caso do impacto da pandemia sobre a Educação Infantil, considera-se que ele pode ser bem alto, pois as crianças pequenas aprendem e se desenvolvem através de interações e brincadeiras.

A busca pelo ensino remoto para ampliar a interação, com a utilização das tecnologias digitais na Educação Infantil (RIBEIRO; CLÍMACO, 2020), não é recomendado pela OMS, visto que crianças pequenas não devem ser longamente expostas às telas, o limite recomendado, pela Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP), é de uma hora diária.

Pode se apontar como outro impacto, o fato de que na Educação Infantil, no contexto escolar, os profissionais podem identificar, presencialmente, as dificuldades de aprendizagem das crianças de diversas ordens (física, emocional, sensorial, intelectual, social, etc). No contexto da pandemia, todavia, tal situação de observação ficou prejudicada (BONFIM; SÍVERES, 2019).

Diante do exposto, Sousa *et al.* (2020) diz que:

[...] apesar das mudanças impostas repentinamente a toda a educação mundial, em especial à Educação Infantil brasileira, existe um prejuízo a ser cobrado dos alunos futuramente atingindo a hipótese de que podem atravessar o período do ensino remoto com danos na aprendizagem, uma vez que o distanciamento não permite a afetividade necessária para identificar dificuldades de aprendizagem, ou que as crianças podem desenvolver uma necessidade cada vez maior de associar o processo de ensino aprendizagem ao uso de tecnologias digitais, fato que nem sempre é benéfico (SOUSA *et al.*, 2020, p.1411).

Um estudo realizado na região do grande ABC, região metropolitana de São Paulo, sobre o impacto da pandemia na educação (ROSA; PEREIRA, 2020), mostrou que a maioria dos profissionais trabalhou regularmente no período da pandemia. Este trabalho estava atrelado à preparação de materiais, à formação, entre outras questões.

O estudo mostrou que para os gestores tudo tinha de ser realizado rapidamente, trazendo consequência na qualidade dos serviços. Era necessário reorganizar o calendário escolar, o atendimento de alunos e de suas famílias. Tudo isso aliado às dificuldades técnicas e financeiras de muitas famílias em condições de vulnerabilidade.

A pesquisa revelou também que as Secretarias de Educação, organismos que concentram os processos decisórios, tomaram medidas se concentrando em antecipação do recesso escolar e do período de férias.

Os dados da pesquisa mostraram também que 60% dos professores e de gestores consideraram que o currículo planejado, para o ano de 2020, cumprido parcialmente, enquanto mais de 10% indicaram que não estava sendo cumprido.

A pesquisa revelou que quase 40% das escolas tiveram autonomia para decidir sobre as estratégias para serem utilizadas com a comunidade escolar. As estratégias mais usadas foram o envio de atividades para os estudantes, orientações às famílias por meios digitais; entrega de material impresso; acesso a materiais ou atividades no site da Secretaria de Educação; uso de aplicativos e/ou plataformas *online* (ROSA; PEREIRA, 2020).

O estudo mostrou que somente em torno de 33% de gestores e professores consideravam as estratégias para as creches como adequadas. Outras dificuldades somadas as essas estavam associadas aos alunos com deficiências e transtornos específicos ou em situação de acolhimento institucional.

O estudo indicou também que a rotina de trabalho dos profissionais da educação foi alterada de maneira drástica. Paralelamente, a carga de trabalho e a rotina administrativa se intensificaram durante o período de pandemia.

Uma das conclusões da pesquisa (ROSA; PEREIRA, 2020) mostrou grandes desafios e dificuldades enfrentadas por professores e gestores durante o período de isolamento social. Tal situação põe em “xeque” a forma como as mudanças aconteceram, as medidas adotadas e implementadas.

Pode-se afirmar que a pandemia trouxe também possibilidades de mudanças positivas, pois com as atividades não presenciais, pensa-se em estratégias para

melhorar as interações entre professores, alunos e famílias, um legado que poderá permanecer no futuro (KIRCHNER, 2020).

É inegável, porém, que assim como para toda a comunidade escolar, a pandemia trouxe impactos para a Educação Infantil, uma fase de extrema importância para os alunos, tendo em vista que é a base para a vida escolar e os estudos sobre tais impactos no setor educacional, de forma geral, evidenciam o aumento das desigualdades e apontam que os estudantes mais afetados são os que estão em situação de pobreza e vulnerabilidade.

3 O CONTEXTO DA PESQUISA: MUNICÍPIO DE SÃO PAULO

A cidade de São Paulo foi fundada em 25 de janeiro de 1554, quando um grupo de jesuítas, sendo os principais representantes Manoel da Nóbrega, José de Anchieta e Manoel de Paiva, desbravou a serra do mar e chegou ao Planalto de Piratininga onde fundaram um colégio e ao redor foram construídas as primeiras casas, dando origem ao povoado de São Paulo de Piratininga.

Quase cinco séculos depois, o povoado de Piratininga se transformou numa cidade de mais de 11 milhões de habitantes. Daquela época, restaram apenas as fundações da construção feita pelos padres e índios no *Pateo do Collegio*.

O município de São Paulo, que de acordo com os dados do último Censo divulgado (2010), possui uma população de 11.253.503, e a estimativa de 2019 é de 12.252.023 habitantes. O município tem uma densidade demográfica de 7.398,26 hab/km², de acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020).

Em relação ao Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M), a tabela 1 sintetiza os dados do município de São Paulo:

Tabela 1: Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

DADOS DE 2010

Município	IDH-M	IDH-R	IDH-L	IDHE
1º São Caetano do Sul	0,862	0,891	0,887	0,811
14º São Paulo	0,805	0,843	0,855	0,725

Fonte: PNUD <http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0/rankings/idhm-municipios-2010.html>: Acesso em 31 mar 2021. Adaptado pela autora.

O município de São Paulo tem seu IDH-M considerado muito alto, e dentre as cidades do país ocupa a vigésima oitava posição. A cidade de São Caetano do Sul ocupa a primeira posição.

A cidade de São Paulo está dividida em 5 regiões geográficas: Norte, Sul, Leste, Oeste e Centro da seguinte forma, conforme quadro 5 Divisão territorial:

Quadro 5: Divisão Territorial da cidade de São Paulo.

Região	Bairros
Centro	Sé, Bela Vista, Bom Retiro, Cambuci, Consolação, Liberdade, República, Santa Cecília.
Zona Norte	Casa Verde, Cachoeirinha, Limão, Brasilândia, Freguesia do Ó, Jaçanã, Tremembé, Perus, Anhanguera, Pirituba, Jaraguá, São Domingos, Santana, Tucuruvi, Mandaqui, Vila Maria, Vila Guilherme e Vila Medeiros.
Zona Sul	Campo Limpo, Capão Redondo, Vila Andrade, Capela do Socorro, Cidade Dutra, Grajaú, Socorro, Cidade Ademar, Pedreira, Ipiranga, Sacomã, Jabaquara, M'Boi Mirim, Jardim Ângela, Jardim São Luís, Parelheiros, Marsilac, Santo Amaro, Campo Belo, Campo Grande, Santo Amaro, Moema, Saúde e Vila Mariana.
Zona Leste	Aricanduva, Carrão, Vila Formosa, Cidade Tiradentes, Ermelino Matarazzo, Ponte Rasa, Guaianases, Lajeado, Itaim Paulista, Vila Curuçá, Itaquera, Cidade Líder, José Bonifácio, Parque do Carmo, Água Rasa, Belém, Brás, Moóca, Pari, Tatuapé, Penha, Artur Alvim, Cangaíba, Penha, Vila Matilde, São Mateus, São Rafael, São Miguel, Jardim Helena, Vila Jacuí, Sapopemba, Vila Prudente e São Lucas.
Zona Oeste	Butantã, Morumbi, Raposo Tavares, Rio Pequeno, Vila Sônia, Lapa, Barra Funda, Jaguará, Jaguaré, Perdizes, Vila Leopoldina, Pinheiros, Alto de Pinheiros, Itaim Bibi, Jardim Paulista e Pinheiros.

Fonte: Elaborado pela autora

3.1 Rede Municipal de Ensino de São Paulo

A rede municipal de ensino de São Paulo atende todas as etapas da Educação Básica, por meio das seguintes unidades educacionais:

- Centros de Educação Infantil – CEI,
- Centros Municipais de Educação Infantil – CEMEI,
- Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEI,

- Escolas Municipais de Ensino Fundamental – EMEF,
- Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio – EMEFM,
- Escolas de Educação Bilíngue para Surdos – EMEBS,
- Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos – CIEJA;
- Centros Municipais de Capacitação e Treinamento – CMCT,
- Centros de Cultura Indígena – CECI e
- Centros Educacionais Unificados – CEU.

Dentro da categoria CEI encontra-se a rede direta, indireta e parceira. Os CEI diretos são aqueles mantidos diretamente pela administração municipal, cuja maioria dos funcionários são concursados.

Já a rede indireta e parceira encontra sua definição na Portaria de nº 4548/17 que diz no artigo 3º:

I - CEIs da Rede Parceira Indireta (RPI), assim denominados aqueles em que o serviço à população é realizado em equipamento próprio municipal, inclusive em imóvel locado pela Administração Municipal ou por ela recebido em comodato ou mediante termo de permissão de uso.

II - CEIs/Creche da Rede Parceira Particular (RPP), assim denominados aqueles em que o serviço à população é realizado em imóvel da própria organização, a ela cedido ou por ela locado, com recursos financeiros próprios ou com recursos repassados pela SME.

Conforme a seguir (tabela 2), a cidade conta com 3.087 unidades de Educação Infantil, sendo que a maior parte do atendimento se concentra nos CEI da rede parceira, o que justifica o interesse da pesquisa nessas unidades.

Tabela 2: Atendimento por modalidade

Etapa	Sem estudantes cadastrados	1 a 250 estudantes	251 a 500 estudantes	501 a 1000 estudantes	Acima de 1001	Total de Unidades Escolares por Tipo
Educação Infantil	3	2.526	457	101	0	3.087

CEI Direto Centro de Educação Infantil Direto	0	313	4	0	0	317
CEI Indireto Centro de Educação Infantil Indireto	0	364	16	0	0	380
CEI Parceiro Centro de Educação Infantil Parceiro	3	1.681	75	8	0	1.767
CEMEI Centro Municipal de Educação Infantil	0	42	14	7	0	63
EMEI Escola Municipal de Educação Infantil	0	124	348	86	0	558
CCI - Centro de Convivência Infantil / Centro Infantil de Proteção a Saúde	0	2	0	0	0	2

Fonte: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/escolaaberta/conheca-a-rede> - Adaptado pela autora

Já referente à quantidade de vagas ofertadas para a modalidade da Educação Infantil, na data base 01/02/2021, a prefeitura disponibilizava 646.434 e, nesta mesma data, contava com 526.961 crianças matriculadas/encaminhadas. A tabela 3 sintetiza os dados:

Tabela 3: Vagas ofertadas

Etapa	Total de turmas	Vagas Oferecidas	Matrículas Encaminhamento	Média Atendimentos Turma
Educação Infantil	42.513	646.434	524.961	14
Berçário I	5.898	40.635	20.554	5
Berçário II	10.418	89.800	65.145	7
Infantil I	3.853	118.288	99.258	26

Infantil I e II	53	1.563	1.354	26
Infantil II	3.782	121.585	117.897	31
Mini Grupo I	9.852	112.288	98.657	10
Mini Grupo II	5.707	120.637	112.351	20
Berçário I Escola Diferenciada	9	58	16	3
Berçário I Escola Diferenciada	14	97	67	6
Infantil I Escola Diferenciada	4	65	49	12
Infantil II Escola Diferenciada	5	99	87	17
Mini Grupo I Escola Diferenciada	9	96	78	9
Mini Grupo II Escola Diferenciada	6	108	99	16

Fonte: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/escolaaberta/conheca-a-rede> Acesso em 30 de març de 2021 – Adaptado pela autora

Para as etapas que constam como escola diferenciada, o atendimento ocorre nos Centros de Educação Infantil Indígenas (CEEI) e nas creches exclusivas para filhos de servidores.

A Instrução Normativa da Secretaria Municipal de Educação IN.SME nº 36, de 15 de outubro de 2020, no seu artigo 3º, estabelece que o atendimento ocorrerá na Educação Infantil nos CEI da rede direta e conveniada, CEMEI, EMEI, com definição de agrupamento por faixa etária e proporção adulto x criança, conforme a tabela 4 a seguir:

Tabela 4: Atendimento na Educação Infantil

Etapa	Faixa etária	Proporção adulto criança
Berçário I	Turmas para crianças com menos de 01 ano de idade até 31 de março de cada ano.	7
Berçário II	Turmas para crianças com 01 ano de idade completo até 31 de março de cada ano.	9
Mini Grupo I	Turmas para crianças com 02 anos de idade completos até 31 de março de cada ano.	12
Mini Grupo II	Turmas para crianças com 03 anos de idade completos até 31 de março de cada ano.	25
Infantil I	Turmas para crianças com 04 anos de idade completos até 31 de março de cada ano.	29
Infantil II	Turmas para crianças com 05 anos de idade completos até 31 de março de cada ano.	29

Fonte: elaborado pela autora

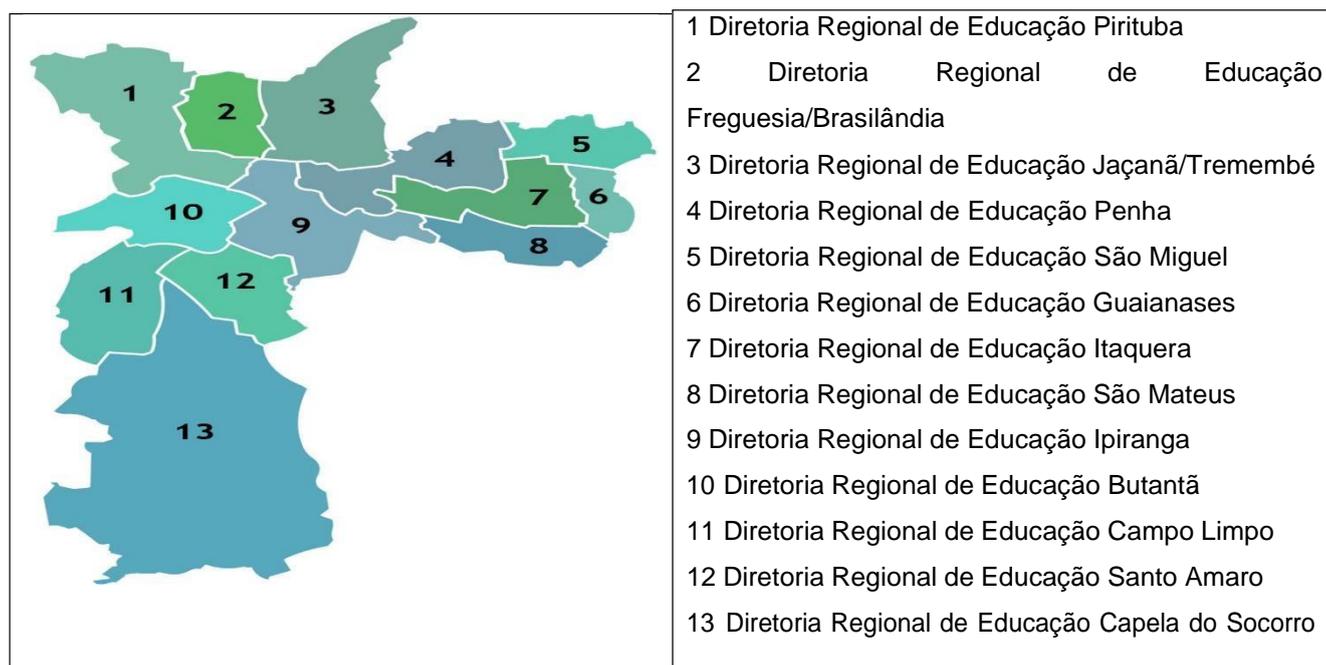
A mesma instrução normativa estabelece que nas localidades onde houver demanda para a faixa etária de pré-escola, que corresponde às etapas de Infantil I e II, a quantidade de crianças por turmas, deverá ser ampliada, respeitando a capacidade física das salas, conforme legislação em vigor.

A instrução traz também que compete às diretorias de ensino avaliar, considerando a universalização de atendimento para a faixa etária de pré-escola e, se necessário, autorizar em caráter excepcional, que os CEI atendam turmas de Infantil I e II, sendo o atendimento no CEI direto em período parcial, e nos CEI parceiro, período integral.

A cidade de São Paulo conta com treze diretorias de ensino, divididas por regiões. Essas unidades têm, entre outras, a incumbência de coordenar as implantações de políticas educacionais do município por território. É por intermédio das DRE que os programas e projetos da SME são concretizados.

Cada DRE possui sua equipe de trabalho dividida em departamentos, sendo: Supervisão Escolar, Divisão Pedagógica (DIPED), Divisão de Administração e Finanças (DIAF) e a Divisão dos Centros Educacionais Unificados e da Educação Integral (DICEU). Essas equipes apoiam e acompanham diretamente o trabalho realizado nas unidades educativas. O quadro abaixo traz as informações:

Quadro 6: Diretoria Regional de Ensino-DRE



Fonte: Prefeitura de São Paulo. Disponível em: <http://tegsp.com.br/dres.html>

Como é possível ver no quadro acima, as Diretorias Regionais de Ensino são distribuídas pela cidade com a finalidade de estarem mais próximas e de fácil acesso aos munícipes, e para coordenar e implantar as políticas educacionais em seus territórios de abrangência.

3.2 A Política de Conveniamento

O município de São Paulo tem hoje a maior rede pública de atendimento de bebês e de crianças de 0 a 3 anos de idade, e como pode ser observado na tabela 2, cerca de 80% deste atendimento ocorre por meio de parcerias com entidades, associações, organizações privadas sem fins lucrativos, que mantêm os Centros de Educação Infantil – Creches. A dificuldade de o município atender a essa grande demanda fez com que surgisse a política de conveniamento.

Cabe evidenciar que o sistema de creches conveniadas é mais antigo que o sistema de creches direta. Segundo Franco (2009), as primeiras creches de São Paulo associadas ao poder público municipal foram na década de 1950 por intermédio de convênios com entidades beneficentes. Em 1966, devido à pressão dos movimentos sociais, foram conveniadas mais 13 creches que passaram a ser mantidas pela prefeitura por intermédio do pagamento mensal por criança atendida.

A primeira creche direta surgiu apenas em 1969, e após desentendimento entre a SEBES com a entidade mantenedora de uma creche conveniada em Guaianases, a prefeitura passou a administrar diretamente a unidade.

Entretanto, apenas na gestão de Luiza Erundina, de 1989 a 1992, se iniciou um processo de discussão e reflexão sobre as práticas assistenciais e educativas da rede de creches, que resultou na publicação do documento Política de creches da Secretaria Municipal de Bem Estar Social-SEBES, cujo conteúdo estava ancorado em pressupostos socioconstrutivistas, visando a criança e a relação entre o cuidar e o educar.

Foi também nesse governo que aconteceram os primeiros concursos públicos para os cargos de auxiliar de desenvolvimento infantil, pedagogo, cozinheira, auxiliar de cozinha, vigia, zelador e auxiliar de enfermagem para as creches diretas. Foram criados 50 novos equipamentos, contabilizando um total de 317 creches diretas e uma capacidade de atendimento para 33.225 crianças.

Já na gestão dos prefeitos Paulo Salim Maluf e Celso Pitta, nos anos compreendidos entre 1993 e 2000, de acordo com os estudos de Franco (2009), houve um aumento no atendimento conveniado de acordo. Essa década foi marcada por retrocessos, embora tais prefeitos atendessem aos pressupostos previstos na Constituição Federal de 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 de oferta de vagas em creches, priorizaram o serviço por meio de conveniamentos em detrimento da rede direta. Como comprovação, foi neste período que foram transferidos para rede indireta, por meio de convênios, 47 unidades cujo atendimento se dava pela prefeitura, isto é, unidades da rede direta.

Devido a este fato, a capacidade de atendimento da rede direta diminuiu mais de 20% no período, pois de 33.225, em 1992, passou para 25.777 crianças nos anos 2000.

Franco (2009) afirma que no mandato dos dois prefeitos não houve investimentos para a formação dos profissionais da creche, tampouco para contratação, pois foi um período marcado pela falta de funcionários.

Na gestão da Marta Suplicy, os Centros de Educação Infantil já integravam, ao menos na estrutura legal, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Em 13 de fevereiro de 2002, foi promulgada a Lei nº 13.326, que definia os critérios necessários para que o programa de integração das creches no sistema municipal de ensino de forma a atender o contido no Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Nesta lei, dá-se destaque ao artigo Art. 3º e § 1º que diz:

Art. 3º Compete à Prefeitura de São Paulo o dever de disponibilizar vagas em quantidade e qualidade suficientes para o atendimento da demanda, resguardando a faculdade dos pais ou responsáveis em colocar ou não as crianças de zero a seis anos em estabelecimentos de educação infantil.

§ 1º - O percentual de cobertura pelos serviços públicos de educação infantil deverá ser crescente nas áreas de maior crescimento populacional e baixas condições de qualidade de vida.

Durante a gestão de Marta foram construídos em áreas carentes da periferia 21 Centros Educacionais Unificados (CEUs), que, além de desempenharem o papel de estabelecimento educacional, oferecem serviços e atividades extracurriculares, como teatro, cinema e piscina.

Em 2016, o cadastro de crianças na fila de espera atingia o número de 65.040 crianças, e em dezembro de 2020 foi anunciado, pela primeira vez na história, que a Secretaria de Educação de São Paulo havia conseguido zerar a fila de espera:

“Pela primeira vez na história nós zeramos a fila da creche na cidade de São Paulo, uma conquista não apenas desta administração, mas da cidade de São Paulo, que eu queria dividir com todos os ex-prefeitos e ex-prefeitas que me antecederam neste cargo, que também fizeram a sua parte para que hoje a gente pudesse comemorar esse grande feito (COVAS, 2020)”

A tabela 5 (matrículas e demanda) exibe os dados referente aos matriculados, matrícula em processo e cadastro na fila de espera de 2016 a 2020:

Tabela 5- Matrículas e demanda

Período	Matrícula	Matrícula em Processo	Demanda
Março / 16	270.540	2.694	88.356
Dezembro / 16	284.179	38	65.040
Março / 17	287.122	1.534	87.906
Dezembro / 17	296.260	14.016	44.092
Março / 18	309.854	1.864	57.819
Dezembro / 18	333.922	638	19.697
Março / 19	330.026	4.059	34.317
Dezembro / 19	345.452	5.008	9.670
Março / 20	339.475	1.714	21.419
Dezembro / 20	374.631	929	540

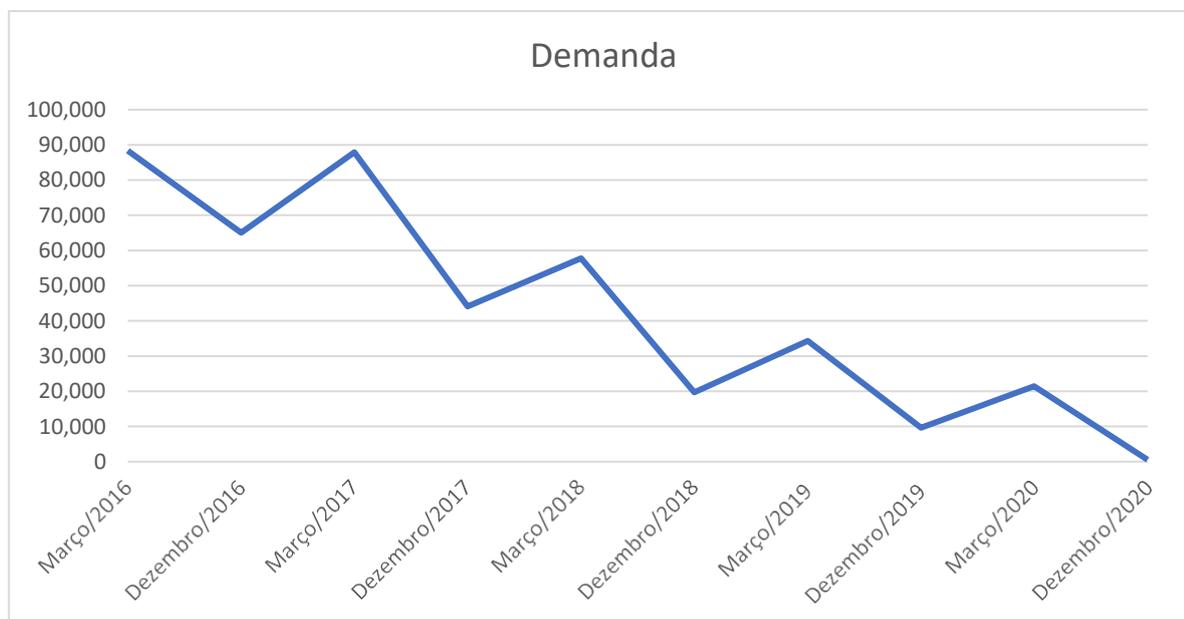
Fonte: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/acesso-a-informacao/demanda-escolar/> Adaptado e elaborado pela autora.

Os dados da tabela 5 demonstram a intencionalidade de se universalizar o atendimento, isto é, de atender a todos os interessados através do cadastro para matrícula. Destaca-se, neste período, o ano de 2017, no qual em dezembro haviam sido criadas mais de 39 mil vagas quando comparado a março de 2016.

Em uma análise ampla, pode-se observar que em dezembro de 2016 existiam 65.040 crianças cadastradas, aguardando uma vaga na fila de espera. Em 2017, esse número cai para 44.092, cerca de 32%. Em 2018, a diminuição foi de 55,32%, pois tinham 19.697 cadastros. Em 2019, esse número diminui em 50,90%, com 9.670 crianças aguardando serem chamadas para fila de espera. No ano de 2020, o ano pandêmico, constam 540 cadastros, porém são cadastros cujas famílias já receberam a oferta de uma vaga, porém optaram por aguardar em uma unidade específica, por este motivo a prefeitura, em seus canais oficiais, divulgou o feito de ter zerado a fila de espera na cidade.

O gráfico 1 sintetiza os dados da demanda:

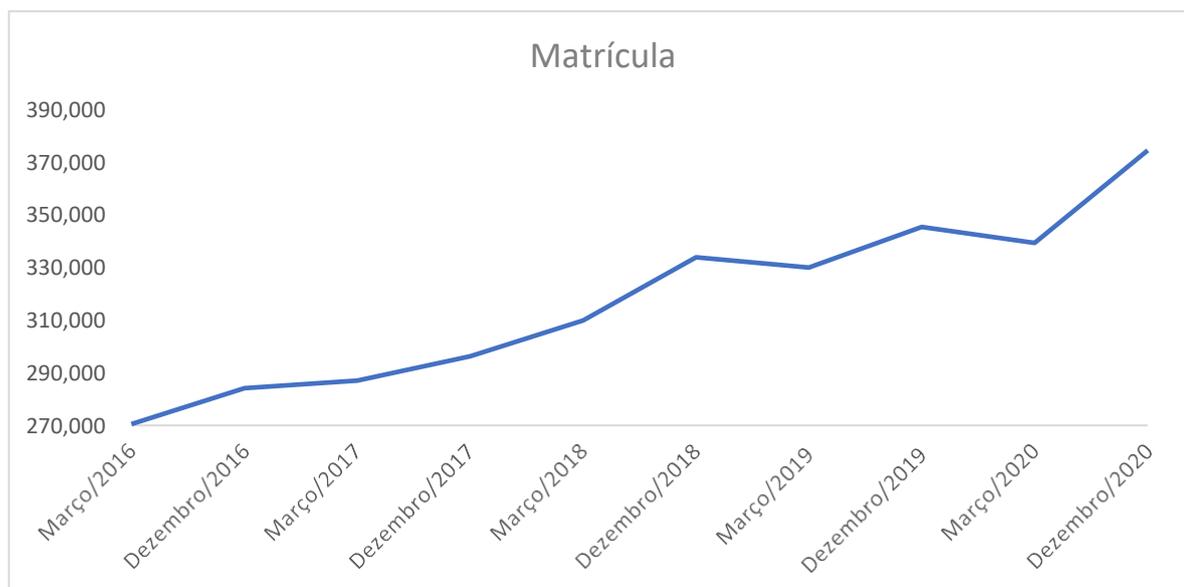
Gráfico 1: Demanda, ilustra como o número de crianças na fila de espera foi diminuindo nesses últimos cinco anos.



Fonte: Elaborado pela autora

Em outra perspectiva, pode-se acompanhar a ampliação de vagas através do gráfico 2, matrículas, que demonstra a ampliação entre os anos de 2016 a 2020:

Gráfico 2: Matrículas



Fonte: Elaborado pela autora

A nota técnica 01/2017/CIEDU/COGED, – versão preliminar, esclarece que o município de São Paulo publica os dados referentes às matrículas e às demandas em cumprimento ao Decreto nº 47.155, de 30/03/2006, que explicita no artigo 6º que:

A Secretaria Municipal de Educação disponibilizará, no endereço eletrônico <http://www.prefeitura.sp.gov.br>, relatórios trimestrais com dados estatísticos das demandas por acesso e permanência, registradas por distrito e por etapa/modalidade de ensino.

As informações são geradas no final de cada semestre através do sistema gerencial da SME. A extração dos dados permite a aferição de matrículas que é a contagem de alunos ativos, isto é, matriculados, Matrículas em Processo, que se refere à quantidade de crianças, cujas vagas já estão garantidas em uma unidade educacional, aguardando apenas a efetivação da família. Esta aferição ocorre por etapa/modalidade de ensino em cada um dos 96 distritos do Município na data da extração.

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) – Lei Federal nº 13.019/2014, Decreto Municipal nº 57.575/2016.

De acordo com essa legislação, as parcerias são acordos firmados com organizações sociais de interesse público, e que podem ser formalizados a partir de Termos de Colaboração, cujo plano de trabalho é orientado pela administração pública.

Os convênios são regulados pela lei federal 8.666, de 1993, artigo 116, e oferecem serviços à população tanto nos prédios da própria prefeitura, denominados como Centro de Educação Infantil Indireta, e em prédios da própria organização ou por ela locado. A esses convênios dá-se o nome de Centro de Educação Infantil Conveniada.

A portaria SME nº 4548/2017, que estabeleceu novas normas para a celebração e acompanhamento dos termos de colaboração entre SME e as Organizações da Sociedade Civil (OSCS), passa a chamar os CEI conveniados de CEI parceiros e nesta portaria encontra-se com detalhes o que é preciso para firmar

a parceria, desde credenciamento, demanda, vistorias e laudos, projeto pedagógico e plano de trabalhos, constando metas e objetivos a serem cumpridos pela unidade escolar.

Foi publicada também a portaria SME nº 4549/2017, que dispõe sobre “critérios e procedimentos para o credenciamento de organizações da sociedade civil com atuação na área de educação interessadas em celebrar e manter parcerias com a Secretaria Municipal de Educação”. Ambas as portarias são essenciais para atuação dos convênios.

A política municipal dos últimos anos tem, cada vez mais, gerado possibilidades para novas parcerias. Esta tem sido uma das principais estratégias para expansão de vagas e para a diminuição na fila de espera. Na tabela 6 e no gráfico 03, pode-se observar os dados referentes à expansão de creches parceiras no município de São Paulo.

Tabela 6: Quantidade de Creches em funcionamento de 2016 a 2020

Anos	2016	2017	2018	2019	2020
Quantidade de Creches conveniadas	1683	1980	2005	2131	2161

Fonte: Elaborado pela autora com base nos **Dados Abertos** - Prefeitura de São Paulo

Gráfico 3: Quantidade de Creches em funcionamento de 2016 a 2020



Fonte: Elaborado pela autora

A tabela e o gráfico evidenciam o aumento de creches conveniadas nos últimos cinco anos. Percebe-se o aumento gradual e, se o comparativo for de 2016 para 2020, houve um aumento de quase 30% na quantidade de creches em atendimento na cidade.

O quadro 7 sintetiza os dados dos recursos humanos obrigatórios nos CEI conveniados:

Quadro 7 - Recursos humanos obrigatórios nos CEI conveniados

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

Fonte: Portaria nº 4.548, de 19 de maio de 2017

O quadro de recursos humanos do CEI parceiro deve, obrigatoriamente, atender a esta portaria e seguir a proporção adulto/criança, sendo 1 professor por agrupamento de crianças, 1 professor volante a cada 70 crianças, e 1 auxiliar de cozinha ou limpeza a cada 80.

Para essas funções, se ocorrer o aumento de uma criança acima do estabelecido nessa portaria, a unidade obrigatoriamente precisará contratar um outro profissional. Para ilustrar, se uma creche atende 81 crianças, obrigatoriamente precisará ter em seu quadro: 2 professores volantes, 2 auxiliares de limpeza e 2 de cozinha; porém funções como assistente de diretor, vigia, auxiliar administrativo, enfermagem e de berçário não são obrigatórios, ficando a critério da entidade mantenedora a contratação ou não desses profissionais. As funções não obrigatórias podem ser observadas no quadro 8 – recursos humanos facultativos nos CEI conveniados.

Quadro 8 - Recursos Humanos facultativo nos CEI conveniados

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

Fonte: **Portaria nº 4.548, de 19 de maio de 2017**

Se a entidade mantenedora optar por ter no quadro de recursos humanos da unidade educativa algumas destas funções facultativas ou todas, ela não receberá verba maior por tal escolha, pois atualmente o valor pago para os convênios está relacionado com a quantidade de alunos efetivamente matriculados, recebendo apenas um adicional, se atenderem crianças de berçário.

O valor pago para os convênios, se encontra no quadro 9:

Quadro 9 - Valor per capita

Faixa de Atendimento	Valor Per capita				Valor adicional de berçário
	Da 1ª a 60ª criança	Da 61ª a 90ª criança	Da 91ª a 120ª criança	A partir da 121ª criança	
-----					-----

Até 60 crianças	R\$ 727,16	-----	-----	-----	R\$ 257,81
De 61 a 90 crianças	R\$ 727,16	R\$ 565,73	-----	-----	R\$ 257,81
De 91 a 120 crianças	R\$ 727,16	R\$ 565,73	R\$ 519,02	-----	R\$ 257,81
Acima de 120 crianças	R\$ 727,16	R\$ 565,73	R\$ 519,02	R\$ 480,33	R\$ 257,81

Fonte: Portaria SME nº 5.737 (DOC de 19/07/2019, página 16).

Para explicar como ocorre o pagamento per capita, utilizar-se-á o mesmo exemplo de uma creche que atende 81 crianças, sendo 9 crianças de berçário. Este CEI receberá 60 X R\$ 727,16, mais 21 X R\$ 565,73, mais 9 x R\$257,81 – totalizando o valor deste convênio R\$57.830,22

Para ilustrar como é a realidade das creches conveniadas, o quadro 10 mostra o piso salarial, trazendo o valor mínimo que cada entidade deve pagar para seu colaborador, de acordo com funções:

Quadro 10: Piso salarial – Creches conveniadas

Funções	Piso Salarial a partir - 01/07/2020
Diretor / Administrador	R\$ 3008,70
Coordenador Pedagógico	R\$ 2900,00
Professor de Desenvolvimento Infantil	R\$ 2886,24
Auxiliar de Berçário	R\$ 1372,64
Auxiliar de Enfermagem	R\$ 1372,64
Cozinheira	R\$ 1372,64
Auxiliar de Cozinha	R\$ 1233,16
Agente Operacional	R\$ 1233,16
Vigia / Zelador	R\$ 1233,16
Auxiliar Administrativo	R\$ 1233,16

Fonte: elaborado pela autora, com base nos dados Sitraemfa⁴

⁴ Disponível em Sindicato dos trabalhadores em entidades de assistência e educação à criança ao adolescente e à família do estado de São Paulo <http://www.sitraemfa.org.br/images/documentos/pdfs/aditivo.pdf> Acesso em 08 abr de 2021

Considerando uma creche que atende 81 crianças, ela deverá ter em seu quadro, no mínimo: 01 Diretor, 01 coordenador pedagógico, 07 professores de Educação infantil, 02 professores de Educação Infantil – um volante, 01 cozinheiro, 02 auxiliares de cozinha, 2 auxiliares de limpeza. Para isso terá de despesas só com o salário dos colaboradores (se for apenas o piso) R\$38.190,14, sem contar os encargos da folha de pagamento e benefícios obrigatórios, como transporte e assistência odontológica. O restante da verba é para ser usada no pagamento das concessionárias, compra de material pedagógico, escritório, limpeza e higiene, frutas, legumes, carnes e ovos, bem como toda a manutenção necessária no prédio e equipamentos. Também deve suprir com alimentos não perecíveis que embora a prefeitura faça o envio mensal, pode ocorrer problemas de licitações ou outros que impedem o fornecimento e a entidade precisa garantir.

Nesta presente pesquisa, o foco está nos gestores de creches conveniadas da Prefeitura de São Paulo, portanto os Quadros: 07- Recursos humanos obrigatórios nos CEI conveniados, 8 - Recursos Humanos facultativos nos CEI conveniados, 09 Valor per capita, 10 - Piso salarial – Creches conveniadas, não têm o intuito de fazer um comparativo com as creches diretas, embora estudos anteriores, como de Craveiro (2015), Panizza (2018), apontem para um cenário de desigualdades. Os quadros supracitados têm como intencionalidade demonstrar a realidade dos convênios na cidade de São Paulo.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O objetivo desta pesquisa é analisar os desafios enfrentados pelos diretores para assegurar a qualidade no atendimento em creches conveniadas do município de São Paulo, em Tempos de Pandemia.

A seleção das creches conveniadas do município de São Paulo está atrelada ao fato de a pesquisadora atuar nesta esfera. Registra-se, também e sobretudo, como foi dito e ilustrado na justificativa deste trabalho, que existem poucos estudos com problemáticas parecidas.

Como objetivos específicos foram analisados os protocolos de retorno às aulas, elaborados pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e os desafios enfrentados pelos diretores de creches conveniadas para assegurar a qualidade no atendimento das creches conveniadas do município de São Paulo, em Tempos de Pandemia. Pretende-se também, a partir dos resultados da pesquisa, elaborar um e-book com os dados finais.

Para dar conta dos objetivos deste estudo foi utilizada a abordagem qualitativa de pesquisa, pois não se tem o intuito de quantificar, medir, mas sim de compreender os fatos. De acordo com Minayo (2001, p. 14):

[...] a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Sendo assim, pode se afirmar que são objetivos da pesquisa qualitativa identificar, analisar e compreender acontecimentos, fenômenos e eventos, por meio de ferramentas interpretativas, entre outras.

De acordo com Flick (2009), a pesquisa qualitativa é propícia para a compreensão de ambientes, de eventos e de fenômenos. Nela, trata-se de tomar como ponto de partida a subjetividade do fenômeno e a necessidade de um aprofundamento no que se refere às questões que envolvem o objeto de estudo.

Na pesquisa qualitativa não se tem o objetivo de testar hipóteses, mas sim desenvolver teorias empíricas, considerando, entre outras questões, a perspectiva

dos sujeitos e, concomitantemente, os ambientes sociais onde eles estão inseridos. Assim, o pesquisador e os entrevistados estão em constante relação, sendo que as percepções e reflexões do pesquisador são relevantes para o desenvolvimento do trabalho (FLICK, 2009).

Silva e Menezes (2005), indicaram que o cerne da abordagem qualitativa está no processo e em seu significado, ou seja, o principal objetivo é a interpretação do fenômeno objeto de estudo.

Autores como Malhotra, Rocha e Laudisio (2005), apresentaram em seus estudos que o resultado de uma pesquisa qualitativa proporciona o entendimento mais detalhado de uma realidade.

A pesquisa qualitativa se caracteriza por ser “interpretativa, baseada em experiências, situacional e humanística” (STAKE, 2011, p. 41), não tendo como propósito alcançar a generalização. Ela “atravessa disciplinas, campos e temas”. (DENSYN; LINCOLN, 2006, p. 16) e engloba o uso e coleta de uma variedade de materiais empíricos.

Dentro da abordagem qualitativa utilizou-se a pesquisa colaborativa (IBIAPINA, 2008), que é definida como:

[...] uma atividade de co-produção desenvolvida por pesquisadores e professores, com objetivo de transformar uma determinada realidade educativa, levando tempo para ser concretizada, pelas suas ações serem realizadas em ações formativas, buscando a valorização do pensamento do próximo na construção dos diálogos de autonomia e respeito mútuo (IBIAPINA, 2008, p. 31).

Desta forma, entende-se que a pesquisa colaborativa é uma abordagem que reúne pesquisadores e docentes, entre outros, que buscam o desenvolvimento profissional por meio da reflexão e da problematização, unindo teoria e prática.

Esta metodologia se diferencia de outras mais tradicionais, pois ela acontece por intermédio das relações entre as pessoas, colocando o docente como co-pesquisador. Trata-se de um processo em que as informações são construídas coletivamente, possibilitando a coleta de dados e, ao mesmo tempo, o desenvolvimento profissional e a transformação da realidade.

Como indica Ibiapina (2008):

A prática de pesquisa colaborativa envolve investigadores e professores tanto em processo de produção de conhecimentos quanto de desenvolvimento interativo da própria pesquisa, haja vista que o trabalho colaborativo faz com que professores e pesquisadores produzam saberes, compartilhando estratégias que promovem desenvolvimento profissional (IBIAPINA, 2008, p.25).

Neste tipo de metodologia não se tem o intuito de transformar os docentes em pesquisadores, no sentido deles se tornarem responsáveis pelos referenciais teóricos, produção de textos ou relatórios de pesquisa e, sim, de serem colaboradores neste processo, se engajando no processo reflexivo sobre suas práticas.

Neste cenário, o pesquisador é o mediador e tem o papel de proporcionar atividades que promovam reflexão entre os docentes. O professor/diretor tem de se perceber como produtor de conhecimento e autor de suas próprias práticas. Trata-se de um processo de colaboração.

Sobre a colaboração, Ibiapina (2008, p.87-88) indicou que “colaborar envolve compartilhamento de ideias, negociação, trabalho conjunto, apoio mútuo, a voz do outro para analisar criticamente teorias e práticas, por meio de questionamentos”. Para a autora, colaboração pressupõe negociação de responsabilidades, que é diferente de cooperação; para este último termo Ibiapina (2008, p.87-88) indicou que “na cooperação as decisões nem sempre resultam de decisões conjuntas do grupo, pois existe hierarquia entre os participantes”.

Já sobre colaboração crítica, Ferreira e Ibiapina (2005, p. 32), ao discutirem a característica desse tipo de pesquisa, definiram:

Trata-se, pois, de um processo sistemático de aprendizagem que utiliza a crítica orientada para a ação, de forma que esta se converta em práxis, na qual teoria e prática ampliam-se, complementam-se e transformam-se. A reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo de sua experiência, supõe análise e uma proposta totalizadora que orienta a ação para mudança. Não é conhecimento puro, nem individual, é a ação cultural que implica em mudança. (FERREIRA; IBIAPINA, 2005, p. 32).

Neste tipo de pesquisa, busca-se extrair do grupo perspectivas latentes, ocultas, valores que sustentam as práticas. Nesta direção, as pesquisas colaborativas, na maioria das vezes, assumem também o caráter de criticidade.

Neste contexto, esta presente pesquisa contou, para alcançar os objetivos, com duas fases, sendo a primeira uma análise documental e a segunda a coleta de dados a partir de sessões reflexivas.

4.1 Fases da pesquisa

Nesta primeira etapa, por meio da análise documental, foram analisadas dois documentos: Organização geral: retomada das atividades presenciais (SME, 2021a) e Protocolo de volta às aulas (SME, 2021b), ambos da Secretaria de Educação de São Paulo

Diante disso, analisamos as diretrizes contidas nesses documentos sobre atendimento de crianças de 0 a 3 anos da rede de ensino de São Paulo em tempos de pandemia.

Na segunda fase, a fim de analisar as ações dos diretores para assegurar a qualidade educacional em tempos de pandemia, realizamos sessões reflexivas, de acordo com a pesquisa colaborativa, para coletar dados juntos aos diretores de creches conveniadas da cidade de São Paulo.

4.1.1 Primeira fase: A Análise Documental

Nessa fase, como já mencionado, analisamos alguns documentos oficiais da rede de ensino de São Paulo que trazem informações sobre o atendimento de bebês e crianças no contexto pandêmico, são eles:

- Secretaria Municipal de Educação de São Paulo - Organização geral retomada das atividades presenciais (2021) (SME, 2021a).
- Secretaria Municipal de Educação de São Paulo: Protocolo volta às aulas - Versão III – Julho/2021 (SME, 2021b).

Nos documentos apreciados, a análise norteou-se a partir da seguinte questão: Quais são os desafios a serem superados pelos gestores, nesse contexto pandêmico, conciliando os protocolos de higiene/saúde, que tem como premissa o distanciamento social, com escola de bebês e crianças, cuja premissa é a interação social, onde o contato físico é quase condição.

O objetivo da análise documental, segundo Bardin (2011), é representar o conteúdo de forma diferente do original e de modo resumido e, nesse contexto,

sintetizar informações que servirão para consulta e referência em um momento posterior, e para isso as informações deverão ser guardadas com o máximo de pertinência e categorizadas por critérios estabelecidos pelo próprio pesquisador.

Ludke e André (1986, p. 42) aconselham que as informações armazenadas sejam sistematizadas e que o pesquisador as leia e releia com intuito de detectar outras temáticas “esse procedimento, essencialmente indutivo, vai culminar na construção de categorias ou tipologias”.

Esses autores prosseguem,

A construção de categorias não é tarefa fácil. Elas brotam, num primeiro momento, do arcabouço teórico em que se apoia a pesquisa. Esse conjunto inicial de categorias, no entanto, vai ser modificado ao longo do estudo, num processo dinâmico de confronto constante entre teoria e empiria, o que origina novas concepções e, conseqüentemente, novos focos de interesse (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 42).

Neves (1996, p.3) afirma que a pesquisa documental “é constituída pelo exame de materiais que ainda não receberam um tratamento analítico ou que podem ser reexaminados com vistas a uma interpretação nova ou complementar”.

Segundo Flick (2013, p. 137-138), a análise qualitativa de conteúdo percorre três fases: a primeira etapa é escolher o material que será utilizado, e este deverá responder ao problema de pesquisa; a segunda compreende em analisar os dados que foram coletados, ficando atento a questões do tipo: “como o material foi gerado”, “quem estava envolvido”, “de onde vieram os documentos a serem analisados” (*Idem*); já na terceira fase, o pesquisador deve analisar o conteúdo, categorizá-los e interpretá-los.

De acordo com Franco (2012, p. 21), a análise de conteúdo é importante, pois por meio dela, revela-se um significado e um sentido. Para a autora, “toda a análise de conteúdo implica em comparações contextuais”, onde são extraídos os significados. Para Franco, a mensagem é o ponto de partida para este tipo de análise, e com base nela iniciam-se as perguntas que devem ser respondidas: “O que se fala? O que se escreve? Com que intensidade? Com que frequência? Que tipo de símbolos figurativos são utilizados para expressar ideias? E os silêncios? E as entrelinhas?” (FRANCO, 2012, p. 26).

4.1.2 Segunda Fase: Pesquisa colaborativa

No que se refere aos procedimentos práticos da pesquisa, diversas estratégias colaborativas podem ser utilizadas. Entre elas, Ibiapina (2008) sugere a organização de “sessões reflexivas”, de caráter formativo e investigativo, que foram adotadas nesta presente pesquisa.

Consistindo-se em uma pesquisa colaborativa, a partir do entendimento de Ibiapina (2008), pode-se destacar os seguintes procedimentos metodológicos para sua efetiva realização: planejamento, aplicação da aula, entrevista e sessão reflexiva, em um processo denominado espiral reflexiva.

Liberalli (2004) aponta que a sessão reflexiva é baseada na reflexão crítica, que para ela:

[...] é marcada pela descrição de ações, discussão das teorias que embasam essas ações, autocrítica e proposta de reconstrução da ação. [...] Em outras palavras, a abstração do conceito cotidiano sobre a própria prática através de sua relação com a teoria formal cria a possibilidade de transformação da ação num sentido mais amplo (LIBERALI, 2004, p. 73).

As sessões reflexivas devem ser estruturadas de forma a contemplar as seguintes ações:

- ações de descrever: permitem a visualização em forma de texto das ações a serem analisadas pelos participantes;
- ações de informar: tratam da explicação ou generalização das ações, cujo objetivo é buscar os princípios, sendo eles conscientes ou não, que embasam as ações.
- ações de confrontar: trazem a avaliação, questionando os princípios, teorias, situando-os num contexto cultural, social e político.
- ações de reconstruir: reorganização das próprias ações como resultado de descrever, informar, confrontar irá reformular as ações, promovendo novas ações (LIBERALI, 2004).

Para Ibiapina, Loureiro e Brito (2007), o processo de reflexão tem maior êxito quando existe um grupo trabalhando com o mesmo objetivo. Para isso, considerando

os procedimentos do trabalho colaborativo, esta presente pesquisa apresentou as seguintes etapas, a partir dos pressupostos da colaboração:

- 1) Convite aos gestores de creches conveniadas para participar da pesquisa; como se trata de uma pesquisa colaborativa, é imprescindível que a adesão seja voluntária;
- 2) Apresentação do tema de pesquisa e discussão colaborativa sobre seu desenvolvimento;
- 3) Apresentação de um questionário, no *google-forms*, para levantamento do perfil do diretor (categorias sintetizadas no quadro 11);

Quadro 11: Questionário qualitativo para coletar os dados do perfil dos participantes	
I. Informações pessoais	Sexo
	Idade
	Cidade em que mora
	Cidade em que trabalha
	Raça / Cor
II. Informações acadêmicas	Graduação
	Tempo de formação
	Tipo de instituição que realizou a formação
	Forma de realização da formação
	Pós-graduação
III. Informações de carreira	Tempo de atuação como diretor
	Tempo de atuação na unidade educativa atual
	Possuí experiência em sala de aula como professor
	Possuí experiência como coordenador pedagógico
IV. Informações sobre a escola em que atua	Tipo de prédio
	Quantidade de crianças atendidas
	Quantidade de crianças atendidas presencial
	Quantidade atual de professores

	Se possui auxiliar administrativo
	Total de funcionários

Fonte: Elaborado pela autora

- 4) Estudo dos protocolos retorno às aulas, bem como outros textos que servirão de aporte teórico;
- 5) Discussão e reflexão sobre a teoria e prática, atentando-se sobre a necessidade de adaptação ou reformulação;
- 6) Organização e produção colaborativa (pesquisador e gestores) de registros que revelem os desafios enfrentados pelos diretores para assegurar a qualidade.

Neste contexto, o pesquisador deve manter uma postura de mediador durante as etapas iniciais desenvolvidas até o final da investigação. Esta postura abre a possibilidade da tomada de decisões que melhor se enquadrem ao objeto pesquisado. Posto isso, Ibiapina (2008) propõe que:

O pesquisador tem o papel de mediador ficando responsável por organizar e intercambiar ideias, fortalecendo o apoio mútuo entre os pares e encorajando os professores a participar do processo dialógico. Os partícipes compartilham significados e sentidos, questionam ideias, concordam ou discordam das opiniões de seus companheiros, apresentando suas razões e opções e aceitando responsabilidades durante todo o percurso do trabalho colaborativo. (IBIAPINA, 2008, p. 39).

Segundo a autora, o processo colaborativo é mais complexo do que supostamente se pensa, pois exige uma dupla função do pesquisador, que deve promover a formação e produzir o conhecimento.

A seguir pode ser visto, no quadro 12, as sessões reflexivas que foram realizadas:

Quadro 12: Sessões reflexivas

Sessão	Data e Tempo de duração	Tema	Objetivo	Observação
Primeira	29/06/2021 Duração: 1h34min	Apresentação do projeto de pesquisa. Qualidade	Informar sobre o que é uma pesquisa colaborativa, fazer combinados com o grupo e esclarecer	No primeiro encontro foi disponibilizado o link para responder ao questionário (perfil dos gestores)

			dúvidas Identificar o que o grupo de gestores entende por qualidade na creche.	Foi criado um grupo no aplicativo whatsapp, para encaminhar materiais, esclarecer dúvidas etc. Após escuta do grupo, trazer o que pesquisadores como Dahlberg, Moss, Pence, entre outros abordam sobre esse tema.
Segunda	14/07/2021 Duração:1h36min	Protocolo Retorno às aulas.	Identificar as ações de cada diretor para assegurar a qualidade	Elencar o que há de comum.

Fonte: Elaborado pela autora

Para cada sessão colaborativa, foi preparado um conjunto de slides para apresentação dos temas, como “detonador” das discussões e com aportes teóricos para subsidiar as discussões.

A primeira sessão aconteceu no dia 29 de junho de 2021 pela plataforma *Google Meet*. O tempo de duração foi de 1 hora e 34 minutos e estavam presentes 7 das 8 diretoras⁵ que aceitaram o convite para participar da pesquisa.

Na primeira sessão reflexiva, ficou estabelecido que encaminharíamos, pelo aplicativo WhatsApp, um link do *google forms* para coletar os dados do perfil de cada participante. Os dados coletados incidiram sobre: informações pessoais, sexo e faixa etária; formação inicial, tipo de instituição, forma como realizou o curso, pós-graduação; experiência profissional, tempo de atuação e tempo de atuação na mesma escola.

A segunda sessão aconteceu no dia 14 de julho de 2021, e teve, aproximadamente, 1 hora e 30 minutos de duração; desta vez, também tivemos 7 das 8 diretoras participantes.

⁵ Deste ponto em diante, usaremos a palavra diretor no feminino, pois estamos relacionando com as participantes deste estudo, que conforme poderá ser observado na tabela 8, todas são do sexo feminino, portanto neste estudo usaremos a palavra diretora no que se refere às participantes e diretor/ diretores quando estiver relacionada ao cargo/ função.

Referente às duas ausências (uma em cada sessão), as diretoras se justificaram no dia de cada encontro, ambas alegaram que tinham surtido demandas extras, o que impossibilitava a participação. A diretora 1 justificou sua ausência na primeira sessão, pois na data recebeu cestas básicas com kit de hortifruti para entregar para as famílias dos estudantes. Como as cestas continham alimentos perecíveis, o fato demandava agilidade no processo da entrega. Já a diretora 8, foi acionada pela mantenedora para a qual ela trabalha para assumir a direção de uma outra unidade e no dia do nosso encontro, foi convocada a comparecer na DRE.

As sessões tiveram como objetivo principal, analisar as percepções dos gestores referentes à qualidade do atendimento no contexto pandêmico, bem como o que cada um está fazendo para assegurar a qualidade.

Em cada sessão tivemos a participação de 7 diretoras, acompanhadas da pesquisadora que exerceu dois papéis, sendo o primeiro de pesquisadora que planejou os encontros, mediou os diálogos, questionou as participantes, fez intervenções e o segundo de diretora participante, pois em alguns momentos compartilhou suas práticas para assegurar a qualidade na unidade educativa em que atua e dialogou sobre os desafios que também tem enfrentado.

Optamos por criar alguns códigos para preservar a identidade das participantes com as denominações: Diretora 1, Diretora 2, Diretora 3, Diretora 4, Diretora 5, Diretora 6, Diretora 7, Diretora 8 e Diretora 9. Como a pesquisadora também atua como diretora de creche conveniada e, por diversas vezes, também contribuiu, compartilhando com as demais sobre suas práticas, pode se ver 9 participantes.

4.1.2.1 Procedimentos de análise dos dados

As sessões reflexivas foram gravadas e transcritas na íntegra com o consentimento livre dos colaboradores, conforme Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – (APÊNDICE A). Para serem analisadas utilizou-se a análise do discurso, pois é um método apropriado para se trabalhar com significação de discursos. Como indicou Orlandi (2001, p. 16), “esse tipo de estudo se pode conhecer aquilo que faz do homem um ser especial, com sua capacidade de significar e significar-se”.

Após a leitura e releitura dos diálogos nas sessões, procedemos à recolha de pequenos extratos de trechos representativos, os extratos retirados foram organizados em categorias, destacando-se as palavras e expressões mais significativas. Nesse sentido Orlandi (1996, p.139) explica que: Enquanto unidade pragmática, que se constitui na interlocução, não importa a extensão do texto: pode ser uma palavra, um sintagma, um conjunto de frases (escrito ou oral), o que importa é que funciona como unidade de significação em relação à situação.

Desta forma, Orlandi (2001, p. 15) afirma que a análise de discurso, como seu próprio nome indica, versa sobre discurso, que a autora define como “palavra em movimento”. É uma abordagem onde se “procura compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história”.

Esta mesma autora ratifica dizendo que “a análise de discurso concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social”. Dessa forma não trabalha com a língua enquanto sistema abstrato, mas com a língua no mundo, com homens falando, considerando a produção de sentidos enquanto partes de suas vidas, seja enquanto sujeitos, seja enquanto membros de uma determinada forma de sociedade (ORLANDI, 2001, p. 15-16).

As informações recolhidas das sessões puderam ser agrupadas nas seguintes categorias:

1. Percepções dos diretores sobre qualidade,
2. Rotina escolar e qualidade,
3. Ansiedade e saúde das equipas e qualidade,
4. Condições de trabalho, formação continuada e qualidade
5. Qualidade e burocracia,
6. Qualidade e infraestrutura escolar,
7. Qualidade e os protocolos,
8. Qualidade e multiplicidade de tarefas do diretor escolar.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção, inicialmente, apresentamos os dados da análise documental. Na sequência mostramos os dados do perfil dos participantes e, por fim, os resultados das sessões reflexivas.

5.1 Análise dos documentos vigentes para as aulas presenciais

Com o retorno do atendimento presencial, a prefeitura de São Paulo publicou alguns documentos para orientar e regular o atendimento. Um deles tem por nome “Organização Geral – Retomada das atividades Presenciais 2021”. Trata-se de um documento que contém 28 páginas dividido em:

- Retorno às atividades presenciais;
- Cronograma para o início do ano letivo;
- Como se dará o atendimento: mapeamento das famílias - aulas presenciais e organização por etapa/modalidade;
- Registro;
- Organização do trabalho: na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, Médio e EJA, horários coletivos e individuais;
- Reunião de organização escolar e semana de planejamentos presenciais.

Neste documento foi estabelecido o retorno obrigatório dos educadores, com exceção daqueles que eram maiores de 60 anos ou aqueles que apresentavam algum tipo de comorbidade, gestantes e lactantes com bebês de até 6 meses. Esses profissionais manter-se-iam em teletrabalho, conforme pode ser visto no documento:

EXCEÇÕES: os maiores de 60 anos ou que tenham doenças consideradas como fator de risco à COVID-19, além de gestantes e lactantes com bebês de até 6 meses; • Para que os educadores permaneçam em teletrabalho, haverá regulamentação por meio de Instrução Normativa - IN. (SME, 2021a, p. 07).

Já para os estudantes, o retorno foi facultativo, porém não garantido a todos, já que o atendimento foi autorizado apenas para 35% dos matriculados. As famílias dos bebês e crianças interessadas no atendimento presencial precisaram manifestar seu interesse através de um questionário elaborado pela SME-SP e as escolas ficaram incumbidas de realizar a divulgação e um mapeamento posterior.

No documento:

Todas as Unidades Educacionais estão autorizadas, nesta primeira fase de retomada das atividades presenciais, a atender, presencialmente, 35% dos estudantes matriculados na Unidade e que indicarem o interesse em retornar, respeitando a mesma porcentagem em cada um dos turnos. Todos os estudantes têm o direito ao retorno presencial, caso seja a opção dos responsáveis ou do próprio estudante, se maior de 18 anos. Para isso, cada UE deverá realizar o mapeamento das famílias que têm a intenção de que as crianças/jovens/adultos retornem às atividades presenciais. Esse mapeamento será realizado por meio de um formulário on-line, disponibilizado por cada Diretoria Regional de Educação. (SME, 2021a, p. 09).

No caso das creches parceiras, os diretores tiveram exatamente 8 dias para acolher os funcionários, se apropriar dos documentos publicados em janeiro de 2021 (período de férias coletivas), organizar a escola com base nas documentações e protocolos vigentes, orientar a equipe sobre as regras para organização, divulgar o link de inscrição para as famílias, fazer o mapeamento dos interessados, explicar as regras, caso o número de interessados excedesse os 35% dos matriculados e, posteriormente, acomodar os estudantes contemplados em salas de aulas e com um professor responsável.

O prazo que a SME concedeu para as famílias preencherem o link de interesse foi do dia 26/01/21 a 09/02/21, porém é importante frisar que os funcionários da rede parceira estavam de férias até dia 03/02/21.

Como as famílias tiveram até o dia 09/02/21 para manifestar interesse, as UE tiveram apenas 3 dias para se organizar no sentido de comunicar às famílias dos contemplados e não contemplados, explicar sobre os protocolos, fazer reunião de orientação e fazer as atribuições, pois no retorno facultativo de 35% dos matriculados muitos estudantes ficaram em salas de atividade com professores diferentes do que consta no diário escolar e no sistema EOL⁶. A proporção de adultos por criança foi alterada para o atendimento em tempos de pandemia, conforme tabela abaixo:

⁶ EOL – é o sistema Escola online da prefeitura, no qual consta toda organização da rede de ensino, desde dados dos estudantes, diário de classe, organização da escola desde ambientes como cadastros para fila de espera, alunos matriculados por turma, informações sobre refeições servidas, etc.

Tabela 7 - Comparativo proporção adulto x criança

Agrupamento	Número máximo de bebês e crianças para cada educador	Número máximo de bebês e crianças para cada educador em tempos normais.
Berçário I	2	7
Berçário II	3	9
Mini Grupo I	4	12
Mini Grupo II	8	25

Fonte: Elaborado pela autora

No mapeamento, as escolas que tiveram o número de interessados no retorno superior aos 35% permitido precisaram priorizar o atendimento seguindo os seguintes critérios: por ordem, sendo primeiro os com maior idade; com irmão na mesma UE e, por último, em situação de vulnerabilidade, conforme o documento da Secretaria (SME, 2021a, p. 12):

Caso seja excedido o percentual máximo de 35% da Unidade, deverá ser priorizado o atendimento dos bebês e das crianças seguindo a ordem dos critérios: • com maior idade; • que tenham irmãos na mesma UE; • em situação de vulnerabilidade

Os primeiros critérios estabelecidos geraram questionamentos, pois a pandemia afetou a vida financeira de muitas famílias, piorando o que já não era “bom”. Por este motivo, muitos da comunidade educativa acreditavam que o primeiro critério para atendimento deveria ser a situação de vulnerabilidade da família, pois a creche proporciona, em geral, no mínimo segurança alimentar, já que dentro da rotina são garantidas 5 refeições diárias.

Devido à proporção de atendimento criança por adulto e espaço físico, os professores foram remanejados para outras turmas, diferentes daquelas determinadas no momento de escolha e atribuição.

Em menos de um mês do retorno presencial, e após toda organização e início da adaptação de todos, crianças e educadores⁷, a prefeitura de São Paulo anunciou a suspensão de aulas em março, antecipando o recesso e os feriados devido ao

⁷Neste estudo, a palavra educador está relacionada a todos os funcionários da escola, do auxiliar de manutenção ao diretor.

aumento de casos de Covid19 na cidade, inclusive o surgimento de uma nova variante da doença (Delta). Neste período, os diretores continuaram em teletrabalho e fazendo plantões na unidade escolar quando solicitado.

Em março, a educação foi classificada como serviço essencial através do Decreto Municipal nº 60.118, de 12 de março de 2021, que dispõe sobre a adoção de providências, objetivando mitigar a propagação da Covid19 e o reforço das medidas de isolamento social, conforme estabelecido pelo Decreto Estadual 65.563, de 11 de março de 2021.

O artigo 2 deste Decreto trouxe que: “ficam suspensas as atividades presenciais de ensino seriado regular, público ou privado, no período do dia 17 de março a 1º de abril de 2021.”

A instrução normativa SME nº 8, de 31 de março de 2021, trouxe outras informações em relação à pandemia e os feriados:

- o Decreto nº 59.283, de 16/03/2020, republicado em 19/03/2020, que declara situação de emergência no Município de São Paulo e define outras medidas para o enfrentamento da pandemia decorrente do coronavírus;
- o Decreto nº 60.131, de 18/03/2021, que regulamenta o artigo 3º da Lei nº 17.341, de 18 de maio de 2020, para o fim de antecipar os feriados de Corpus Christi e do Dia da Consciência Negra do ano de 2021 e os feriados do Aniversário de São Paulo, de Corpus Christi e do Dia da Consciência Negra do ano de 2022 para os dias 26, 29, 30 e 31 de março e 1º de abril de 2021, e dá outras providências.
- a Instrução Normativa SME nº 3, de 11/02/21, que dispõe sobre as diretrizes para a elaboração do Calendário de Atividades – 2021 nas unidades educacionais de educação infantil da rede direta e parceira, de ensino fundamental, de ensino fundamental e médio, de educação de jovens e adultos e das Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos da rede municipal de ensino;
- a necessidade de preservar a saúde dos estudantes matriculados nas educacionais unidades diretas, indiretas e parceiras, bem como dos profissionais de educação;

Neste contexto, foi antecipado o período de recesso escolar para os períodos de 17 a 25/03/2021 e de 05 a 09/04/2021, e para o retorno das aulas presenciais em abril foram estabelecidos novos critérios. Foi mantido o limite de atendimento dos 35% dos matriculados, porém a prioridade de atendimento foi dada aos filhos dos profissionais dos serviços essenciais: saúde, educação, assistência social, transporte público, segurança e serviço funerário, conforme parágrafo único desta respectiva instrução normativa:

Parágrafo único. O retorno às atividades presenciais ocorrerá no dia 12/04/2021, condicionado à decisão da Secretaria Municipal da Saúde, e com prioridade aos profissionais dos serviços essenciais: saúde, educação, assistência social, transporte público, segurança e serviço funerário, limitado ao percentual 35% dos estudantes.

Sendo assim, as escolas precisaram novamente se reorganizar, realocar as crianças e professores, assim como comunicar algumas famílias que haviam sido contempladas no atendimento presencial em fevereiro, que após o recesso, devido a um novo contexto, novos critérios, eles haviam perdido o direito à vaga no formato presencial e passariam a ser atendidos novamente no formato remoto. A escola teve ainda que abrir um diálogo com as famílias que iam começar em abril para colocar as questões do funcionamento e estabelecer alguns “combinados” para fins de organização.

O Decreto Nº 60.389, de 20 de julho de 2021, regulamentou a ampliação em agosto e o atendimento passou a ser realizado com 60% das crianças matriculadas. De acordo com o decreto:

Art. 1º Os estabelecimentos que possuam licença de funcionamento para atividade de ensino seriado regular e os da rede municipal de ensino, incluindo os de Educação de Jovens e Adultos – EJA, ficam autorizados a ampliarem a quantidade de estudantes que participarão de atividades presenciais, a partir de 2 de agosto de 2021, observadas as disposições deste decreto.

§ 1º O Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos – MOVA fica autorizado, também a partir de 2 de agosto de 2021, a retomar suas atividades presenciais, observadas as demais disposições deste decreto.

§ 2º A capacidade máxima de recebimento de alunos para atividades presenciais respeitará o distanciamento de 1 metro entre os estudantes, o qual deverá ser readequado sempre que for determinado pela Secretaria Municipal da Saúde.

§ 3º Nos estabelecimentos onde há atendimento de crianças de 0 a 3 anos haverá ampliação das atividades presenciais para 60% dos matriculados.

Posteriormente, por meio da instrução normativa SME nº 35, de 1º de setembro de 2021, o atendimento foi, por fim, ampliado para todos os estudantes cujas famílias optassem, sem obrigatoriedade, como pode ser observado no artigo 11, inciso 3º:

Art. 11 - Todos os estudantes matriculados nas unidades de educação infantil – EMEI, Ensino Fundamental e Médio serão atendidos de forma presencial.

§ 3º - O atendimento presencial mencionado no “caput” deste artigo também se aplica aos Centros de Educação Infantil – CEIs, onde há atendimento de crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos, devendo as atividades presenciais serem ampliadas para 100% dos matriculados.

Essa contextualização, por nós realizada, necessária para a compreensão das mudanças, coloca em evidência a quantidade de alterações que ocorreram no atendimento durante o ano letivo de 2021. Todas essas mudanças vieram por intermédio de Decretos ou Instruções Normativas, com prazos apertados de tempo para as escolas se apropriarem dos documentos e dialogar com as equipes e com as famílias.

Neste contexto Roggero *et al.* (2021, p. 36) citam que as publicações que aconteceram na rede municipal de ensino da cidade de São Paulo, lançadas pela mídia e, posteriormente, pelos documentos não atendiam às ansiedades dos profissionais que estavam nas escolas. A maioria tinha feição “meramente técnica, porque não considera as angústias dos profissionais que se encontram na linha de frente do serviço às comunidades”.

Reconhece-se como válida, em muitos casos, a urgência das tomadas de decisão, sobretudo em períodos tão desconhecidos como o da pandemia. Todavia, esse apressamento gerou, entre outras questões, estresse e ainda mais insegurança na comunidade educativa, pois o tempo era curto para a quantidade de demandas, um processo em que, é preciso revelar, a gestão democrática ficou em um segundo plano, pois os envolvidos, na maioria das vezes, recebiam apenas informes.

Roggero *et al* (2021, p. 37) afirma que:

[...] nessa circunstância, a gestão democrática como princípio da educação pública, tem sido questionada pela rede e pouco exercida pelos órgãos centrais que fazem a gestão educacional. As instâncias de participação mostram-se frágeis, pouco eficientes e mal articuladas, o que revela o quanto o princípio da democracia ainda é compreendido e, sobretudo, praticado de formas divergentes.

O diálogo e a escuta, elementos da gestão democrática, ficaram prejudicadas, pois a rotina no dia a dia da escola acabou exigindo muito dos gestores. Neste momento de pandemia, as demandas burocráticas aumentaram e aquilo que é importante como o diálogo, escuta, troca, explicação, orientação, “olho no olho”, ficaram em um segundo plano.

Este quadro de apressamento teve implicações nas ações praticadas pelos diretores para assegurarem a qualidade do atendimento, entre outras questões. Rosa

e Pereira (2020), apesar de não falarem de apressamento, mostraram que tudo tinha de ser realizado rapidamente e que a qualidade acabou ficando em segundo plano.

A quantidade de mudanças na escola durante o ano letivo e a dificuldade de aprimorar o que já se realiza, também geraram prejuízos na relação família e escola, pois para construir essa parceria é preciso tempo, dedicação, transparência, disponibilidade, segurança, organização, planejamento, entre outros. Destaca-se que, com este panorama, as escolas não tiveram tempo para o planejamento de longo prazo. Elas mal colocavam um plano em prática e ele já precisava ser revisado, diminuindo inclusive a disponibilidade dos gestores, tempo e dedicação para com as famílias e até com os colaboradores.

Sintetizando, pode se afirmar que o ano de 2021 foi marcado por muitos desafios para os diretores, advindos de constantes recomeços que foram criados e direcionados por vários Decretos e Instruções normativas. Elementos de apressamento e aligeiramento, que colocaram em risco alguns processos da gestão democrática; foram situações desafiadoras em tempo de pandemia.

5.2 Análise do documento com os protocolos de retorno às aulas (versão III - julho 2021).

O protocolo de volta às aulas foi elaborado pela SME-SP com a participação de especialistas da Associação Paulista para o Desenvolvimento da Medicina e da Universidade Federal de São Paulo. Seu conteúdo foi organizado com base nos protocolos indicados pela Secretaria Municipal de Saúde de São Paulo. Tal documento contém 156 páginas e foi dividido em duas partes, sendo a primeira destinada às informações referentes: 1) Formação e saúde; 2) Plano de comunicação; 3) Organização dos ambientes; 4) Plano de fluxo institucional; 5) Práticas de segurança e 6) Protocolo de higiene e desinfecção.

No primeiro item (formação e saúde) afirma-se que todos os funcionários das escolas passaram por formação referente à doença Covid19. Foram objetos de estudo: formas de transmissão; práticas de proteção e segurança; normas de higiene e limpeza; organização da comunicação com a comunidade escolar; plano de fluxo

institucional (entrada e saída); procedimentos em ambientes coletivos; procedimentos para o retorno à escola. De acordo com o protocolo:

Dentro da formação, os gestores, professores e todos os demais funcionários foram formados em todos os aspectos voltados aos protocolos de saúde, às regras de distanciamento físico e ao uso de máscaras para si e para os estudantes sob sua responsabilidade, quando necessário, ao fluxo institucional e à importância da comunicação (SME, 2021b, p. 07).

Embora a formação tenha ocorrido, os diretores que participaram deste presente estudo, nas sessões colaborativas, demonstraram que ela não foi “suficiente”. Eles indicaram ainda, juntamente com suas equipes, certa insegurança, o que é compreensível, pois se tratava de uma doença nova.

Segundo o documento, do protocolo de retorno às aulas, o processo de formação respeitou as diferenças existentes em cada modalidade de ensino, bem como a estrutura, tempos e espaços.

O segundo item da primeira parte, o plano de comunicação, está relacionado aos procedimentos de comunicação com as famílias sobre ações de produção de material impresso. Trata-se de informar a comunidade escolar sobre os procedimentos da RME e sobre a organização da comunicação visual nos espaços escolares para garantia da saúde dos profissionais e estudantes. O documento indica que a comunicação deve ser preferencialmente remota:

Favorecer a comunicação remota. Designar pessoas específicas para fazer a comunicação entre familiares/responsáveis e escola, que deverão ser orientados a comunicar quaisquer sinais ou sintomas de COVID nos estudantes e realizar o contato com a família (SME, 2021b, p. 11).

O terceiro item, que orienta sobre os cuidados referente à organização dos ambientes, traz informações sobre os cuidados nas salas de atividades, nos banheiros, no refeitório, entre outros locais.

O quarto item traz que além dos cuidados com o espaço é necessário planejar os tempos e espaços para que não haja aglomeração como, por exemplo, nos momentos de refeições e de entrada e saída. Segundo o documento:

O respeito pelas medidas de distanciamento físico de, no mínimo, 1,0m entre cada pessoa, se aplica a todos os contextos e espaços: tempos de trânsito, circulação e distribuição de refeições. Será necessário definir horários separados para refeições nos turnos, de modo a evitar aglomeração de

estudantes. Se for impossível estabelecer distanciamento nos refeitórios, de acordo com as prescrições anteriores, o lanche pode ser feito na sala de aula sob a supervisão de um adulto, de acordo com as regras de higiene (SME, 2021b, p. 13).

No penúltimo item, sobre práticas de segurança, além de trazer informações sobre o uso de equipamentos de proteção como a máscara, instrui também sobre como proceder em caso de sintomas sugestivos da Covid19 ou em casos de testes positivados para doença.

Protocolo de Atendimento ao Estudante com sintoma

Se um ou mais sintomas ocorrerem em um estudante (como tosse, espirro, falta de ar, dor de garganta, fadiga, distúrbios digestivos, sensação de febre etc.), ele deverá ser isolado de imediato em sala dedicada. O uso da máscara, nesse caso, é recomendado. Importante que haja articulação com a Unidade de Saúde. Deverá ser feita a chamada imediata dos familiares ou responsáveis legais para vir buscar o estudante, respeitando os métodos de barreira. O estudante poderá retornar às aulas somente após liberação médica.

No caso de um teste positivo para SARS-CoV-2 (COVID-19):

A família pode ser acompanhada na avaliação do risco de transmissão intrafamiliar pelas autoridades de saúde para determinar qual é a estratégia de isolamento mais adequada, considerando o contexto;

Efetuar a limpeza e desinfecção completas das instalações e objetos ocupados pelo estudante, potencialmente afetados nas 48 horas anteriores ao seu isolamento; Fornecer informações para funcionários e pais de estudantes que puderam ter entrado em contato com o estudante doente, de acordo com o plano de comunicação definido pela escola. (SME, 2021b, p. 21).

O último item, da primeira parte do documento, versa sobre os protocolos de higiene e de desinfecção. Tais protocolos, segundo o documento, são fundamentais para garantir a saúde de todos os profissionais que atuam na unidade escolar e dos estudantes, devendo ser realizados e monitorados, frequentemente, para evitar possíveis contágios. Aqui são orientações claras sobre limpeza, desinfecção, frequência, cuidados com os materiais e inclusive sobre o descarte dos resíduos.

A segunda parte do documento refere-se aos protocolos em contexto, além de estar dividido entre as modalidades de ensino, pois foi entendido que cada modalidade possui sua especificidade, ele também orienta, por exemplo, o que deverá ser realizado no transporte escolar, no momento de alimentação, entre outras especificidades. Entretanto, para este estudo, vamos analisar apenas a seção Educação Infantil.

Na primeira seção de Educação Infantil, a primeira parte é destinada à rede direta (CEI e EMEI) e à segunda parte para os CEI da rede parceira, evidenciando

mais uma vez que o atendimento às crianças paulistanas não é igualitário e apresenta algumas diferenças.

O documento reconhece que é um grande desafio pensar na educação de bebês e crianças em virtude do contexto pandêmico. Neste caso, porque o aprendizado ocorre por meio de vivências, interações e brincadeiras, partilhando o cotidiano e convivendo com adultos e com outras crianças. Tudo isso em um cenário que exige a necessidade de distanciamento e com cuidados de saúde e higiene.

Além de todas as indicações de cuidados, de higiene e de desinfecção, existem alguns pontos que precisam ser colocados em evidência, pois eles podem interferir na qualidade do atendimento.

O protocolo indica que as UE devem se organizar para realizar a entrada e saída das crianças, não sendo permitida a entrada dos familiares dentro do prédio. Tal situação, no contexto da creche, prejudica muito as relações, tendo em vista que para muitas famílias é a primeira vez que elas têm algum tipo de contato com os profissionais da escola. Isso pode gerar, até mesmo, certa desconfiança no trabalho realizado, dificultando a parceria entre a escola e a família.

O protocolo indica também ser necessário manter o atendimento das famílias de forma remota, com a utilização de tecnologias. No documento pode-se verificar as indicações para se,

[...] manter atendimento às famílias, responsáveis e comunidade somente remoto – e-mail, Google Classroom, WhatsApp, telefone), salvo em casos especiais, para evitar circulação dentro da escola –, que podem ser inclusive agendados, quando possível (SME, 2021b, p. 45).

O protocolo trouxe indicações em relação aos eventos presenciais como festividades e reuniões de pais. As orientações indicam que neste momento pandêmico tudo estava proibido: “festividades na Unidade Educativa, tais como eventos educativos e culturais, não são permitidas nesse período” (SME, 2021b, p.46), tornando o contato mínimo da família com a rotina escolar.

Devido à dificuldade de assegurar o distanciamento físico de bebês e crianças, a capacidade do atendimento foi reduzida, limitando a interação com outras turmas, o

que também é, de certa forma, um prejuízo, pois bebês e crianças aprendem e se desenvolvem com a interação com outras crianças de faixas etárias diferentes.

As indicações traziam que:

Considerando a dificuldade de crianças pequenas manterem distanciamento, é aconselhável manter grupos menores de crianças frequentando um espaço simultaneamente. O grupo poderá ser mantido em todas as atividades, não frequentando espaços que outros grupos fiquem ou circulem; Em Unidades que possuam salas e espaços amplos, considerar a divisão do espaço de forma a acolher grupos menores de crianças e um profissional em cada divisão. Os grupos não devem se misturar (SME, 2021b, p. 45).

Já sobre as indicações pedagógicas, o documento orienta a necessidade de se regressar para seção Educação Infantil, primeira parte, que está destinada às creches diretas e EMEI. As orientações que ali constam “deverão ser realizadas por todas as unidades educacionais da rede” (SME, 2021b, p. 55).

Notamos, entretanto, que não existem orientações sobre atividades de aprendizagem novas. As propostas, atividades, jogos e brincadeiras são as mesmas que já aconteciam dentro da rotina de uma creche, porém agora com o desafio do não contato físico:

Brincadeiras e jogos coletivos que não envolvam o contato físico, como: mímicas, mestre mandou, amarelinha, vivo ou morto, estátua e espelho; rodas de músicas objetivando a ampliação do repertório musical; momentos para relaxar, para dançar, ouvir os sons externos, experimentar novos ritmos, fazer sons com o corpo, fazer sons com objetos, brincar com a luz e com a sombra;

Momentos de observação do céu, das nuvens; observar a chuva; deitar no chão para relaxar, para observar o que se vê neste plano (insetos, raízes, plantas etc); observar as árvores; recolher folhas; gravetos; pedrinhas e depois catalogar, fazer coleções individuais, fazer desenhos de observação; brincar com água; brincar com os kits individuais; brincar com materiais de largo alcance; ouvir histórias e brincar com jogos e brincadeiras dirigidas sem contato físico (SME, 2021b, p. 40).

Este contexto descrito e analisado, em relação ao protocolo indicado para as unidades de ensino, se tornou um desafio para as diretoras. Em que pese suas orientações baseadas em evidências científicas, as orientações, em alguns casos, foram pouco específicas e de difícil gerenciamento, em virtude do tempo, entre outras questões.

Em muitos casos, as indicações, por meio de políticas, que chegavam às escolas, foram traduzidas e interpretadas, considerando o contexto local e os

benefícios para as crianças. De fato, há sempre uma articulação entre uma política que chega a escola e sua realização. Ball, Maguire e Braun (2016, p.67) descreveram esta articulação a partir dos conceitos de interpretação e tradução.

Para os autores:

A interpretação é um compromisso com as linguagens da política, ao passo que a tradução está mais próxima às linguagens da prática. A tradução é uma espécie de terceiro espaço entre política e prática. É um processo interativo de fazer textos institucionais e colocar esses textos em ação, literalmente “atuar” sobre a política usando táticas que incluem conversas, reuniões, planos, eventos, “caminhadas da aprendizagem”

No caso do trabalho nas creches, muitas vezes, essas traduções e interpretações, em se tratando de um fenômeno extremamente novo, a Covid19, acabaram gerando ainda mais estresse.

Pode-se finalizar, indicando que tudo ocorreu, no cenário da pandemia, de forma muito rápida. Os desafios do apressamento e do aligeiramento, claramente, interferiram nos processos de tradução e interpretação.

5.3 Perfil dos participantes da pesquisa

O perfil dos participantes desta pesquisa é exibido nas tabelas a seguir. Em relação ao sexo, a classificação dos entrevistados, conforme tabela abaixo, demonstra predominância total do sexo feminino:

Tabela 8: Sexo dos participantes do estudo

Feminino	09
Masculino	0

Fonte: Elaboração da autora – 2021.

Quanto à faixa etária dos participantes, observamos na tabela 10, que os diretores são de gerações diferentes e a média de idade deles era de 44 anos, à época da pesquisa. A tabela 9 mostra a faixa etária:

Tabela 9: Faixa etária dos participantes

Até 35 anos	03
De 36 a 45 anos	03
De 46 a 55 anos	01
Acima de 60 anos	02

Fonte: Elaboração da autora – 2021.

Em seguida, na tabela 10, apresentamos as informações sobre a raça e a cor dos participantes, sendo que apenas uma diretora se declarou preta, quatro se declararam brancas e quatro pardas.

Tabela 10: Raça /Cor

Branca	04
Preta	01
Parda	04
Outras	0

Fonte: Elaboração da autora – 2021.

A tabela 11 aponta que sete dos nove diretores, que participaram do estudo, moravam em São Paulo. Tal situação indica que eles residiam no mesmo município que atuavam:

Tabela 11: Atua na mesma cidade em que mora

Sim	07
Não	02

Fonte: Elaboração da autora – 2021.

Nas tabelas 12 e 13 são apresentadas informações sobre a formação acadêmica:

Tabela 12: Possui outra graduação

Sim	02
Não	07

Fonte: Elaboração da autora – 2021.

A tabela 12 revela que duas diretoras cursaram uma segunda graduação. Registra-se que a segunda graduação foi da diretora 8, que cursou, após estar formada em pedagogia, o curso de letras. A diretora 6, cuja primeira formação era em psicologia, cursou pedagogia como segunda graduação.

A tabela 13 sintetiza os dados da pós-graduação, mostrando que oito diretores se especializaram em alguma área, sendo a maioria cursos ligados à gestão educacional e de pessoas:

Tabela 13: Possui pós-graduação

Sim	08
Não	01

Fonte: Elaboração da autora – 2021.

A tabela 14 sintetiza dos dados do tipo de instituição. Se a formação foi realizada em uma universidade pública ou privada:

Tabela 14: Tipo de instituição

Pública	01
Privada	08

Fonte: Elaboração da autora – 2021.

Observa-se na tabela 14, que dos nove respondentes, apenas um diretor estudou em universidade pública estadual, especificamente na Universidade de São Paulo, e as demais em instituições privadas.

A tabela 15 mostra que todas as diretoras que participaram deste estudo se formaram na modalidade presencial.

Tabela 15: Modalidade

Presencial	09
A distância	00

Fonte: Elaboração da autora – 2021.

As tabelas 16,17 e 18 trazem informações sobre a carreira dos diretores que participaram da pesquisa. Na 16, os dados são relativos à questão do profissional ter sido professor antes de assumir o cargo de diretor:

Tabela 16: Professor antes da gestão

Sim	08
Não	01

Fonte: Elaboração da autora – 2021.

Na tabela 16 pode ser apreciado que oito diretores tiveram experiência em sala de aula, e uma delas sinaliza que não passou por essa experiência. A tabela 17 trata do mesmo assunto, porém atrelado ao cargo de coordenador pedagógico:

Tabela 17: Coordenador pedagógico antes da gestão

Sim	05
Não	04

Fonte: Elaboração da autora – 2021.

Já a tabela 17, mostra que cinco diretores, já passaram pela coordenação pedagógica e quatro não exerceram essa função. A tabela 18 traz informações sobre a experiência dos profissionais:

Tabela 18: Há quanto tempo é diretor?

De 01 a 05 anos	02
De 06 a 10 anos	03
De 11 a 15 anos	02
De 16 a 20 anos	01
Acima de 20 anos	01

Fonte: Elaboração da autora – 2021.

Na tabela 18, podemos observar a experiências dos profissionais. Quatro diretores já estão no cargo há mais de 10 anos e cinco até 10 anos. A média desse grupo é de 10 anos.

O quadro 13 revela o perfil geral dos participantes de modo sintetizado, obtido pela resposta dos questionários.

Quadro 13: síntese do perfil dos participantes									
Nome	Idade	Raça / Cor	1ª Graduação	2ª Graduação	Pós-Graduação	Há quanto tempo é diretor?	Há quanto tempo esta nesta unidade?	Já foi professor?	Já foi coordenador pedagógico?
Diretor 1	51	Branca	Pedagogia	Não	Gestão Escolar	17 anos	17 anos	4 anos	11 anos
Diretor 2	33	Branca	Pedagogia	Não	Gestão Escolar	3 anos	3 anos	3 anos	7 anos
Diretor 3	43	Parda	Pedagogia	Não	Gestão e docência no Ensino Superior	8 anos	3 anos	5 anos	3 anos
Diretor 4	34	Parda	Pedagogia	Não	MBA em gestão de Pessoas e Psicopedagogia	13 anos	10 anos	Não	Não
Diretor 5	35	Branca	Pedagogia	Não	Psicomotricidade, Neuropedagogia e Psicopedagogia Institucional	2 anos	2 anos	6 anos	Não
Diretor 6	64	Parda	Psicologia	Pedagogia	Não	26 anos	11 anos	5 anos	Não
Diretor 7	40	Parda	Pedagogia	Letras	Concepções de Infância e contação de histórias	6 anos	6 anos	1 ano	Não
Diretor 8	36	Preta	Pedagogia	Não	Psicopedagogia e Gestão de Políticas Públicas	6 anos	3 anos	1 ano	8 anos
Diretor 9	61	Branca	Pedagogia	Não	Gestão Escolar	15 anos	15 anos	mais de 10 anos	8 anos

Fonte: Elaborado pela autora

Em síntese, o perfil dos entrevistados se configura como pedagogos de primeira formação, em sua maioria, sendo todos os profissionais do sexo feminino, com idade média de 44 anos, a maioria residente na cidade de São Paulo.

Oito das nove entrevistadas possuíam algum tipo de pós-graduação na área da educação e todas mais de 7 anos de experiência na área, inclusive a diretora que nunca atuou em sala de aula ou foi coordenadora conforme apontado na tabela 13, já tem mais de 13 anos de experiência na função.

Para ocupar o cargo de diretor na rede conveniada não é exigido experiência em sala de aula (professor), como é na rede direta. Por este motivo, dentre as nove diretoras, uma não teve experiência como professora. O tempo de experiência em sala de aula das demais variou entre 1 e 10 anos.

Já sobre a experiência na coordenação pedagógica, quatro diretoras relataram não ter passado por essa função. O tempo de experiência das outras cinco diretoras, que antes de assumir a direção passaram por esse cargo, variou entre 3 e 11 anos. Já o tempo das participantes que ocupam o cargo de diretora era em média 10 anos.

Muito se discute sobre a importância do diretor, antes de assumir essa função, ter passado pela sala de aula. Referente ao que se está discutindo, Paro (2009) afirma que em uma gestão escolar democrática, todos os educadores são habilitados a se candidatar à direção escolar, não havendo exigência na diferenciação em sua formação.

Já José Carlos Libâneo, compreende de forma diferente, ele, por exemplo, afirma:

Há divergências significativas sobre se a atividade “administrativa” distingue-se da atividade “pedagógica” e sobre se a direção administrativa e direção pedagógica devem ser exercidas necessariamente por um professor. No Brasil, difundiu-se bastante a ideia de que a direção e a coordenação pedagógica são formas diferenciadas de uma única função, a docente. Defendemos uma posição diferente. Tanto o diretor de 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 precisam coincidir necessariamente. (LIBÂNEO, 2004, p. 224.).

Adensamos as informações trazidas do perfil das diretoras participantes, outras sobre a escolas que essas diretoras atuam. Por exemplo, em relação ao prédio onde a escola está localizada a tabela 19 sintetiza os dados:

Tabela 19: Característica do prédio	
Prédio da prefeitura – CEI Indireto	04
Prédio da mantenedora – CEI Parceiro	02
Prédio alugado – CEI Parceiro	03

Fonte: Elaboração da autora – 2021.

Sobre o prédio, percebe-se que há uma diversidade nas realidades, sendo que há quatro diretoras que dirigem unidades educativas no prédio escolar cedido pela prefeitura em forma de conveniamento com a OSC. Essas são classificadas como creches indiretas. As outras cinco diretoras atuam em prédios que são casas ou

galpões adaptados para atendimento de crianças. Dessas cinco unidades, duas são prédios da própria mantenedora e as outras três pagam aluguel no imóvel adaptado para servir de escola.

Pode-se inferir que as creches que possuem prédios adaptados, até mesmo com algum tipo de “puxadinho” para servirem de escolas, enfrentam dificuldades, entre outras, para a organização de ambientes de aprendizagem para as crianças, uma situação que carrega certo grau de discriminação, pois enquanto algumas crianças têm acesso, por exemplo, aos parques e laboratórios, outras têm este direito cerceado (GARCIA; GARRIDO, MARCONI, 2017), em virtude da infraestrutura da escola.

Segundo os autores supracitados, a infraestrutura escolar “abriga, sustenta e possibilita a criação e a organização de ambientes de aprendizagem para o desenvolvimento da criança na Educação Infantil”, portanto é imprescindível abordar o tema, pois ele influencia diretamente na qualidade.

Como nas creches conveniadas não existe o cargo de vice-diretor ou de secretário, buscamos saber se essas U.E. possuíam em seu quadro a função de auxiliar administrativo e obtivemos os seguintes dados:

Sim	06
Não	03

Fonte: Elaboração da autora – 2021.

Como é possível verificar, existem escolas sem a figura do auxiliar administrativo. Todavia, para o bom andamento da escola, este cargo é importante, pois como encontrado nas falas das diretoras, há muita burocracia para gerir uma escola. Em tempos de pandemia, as diretoras relataram que as demandas foram intensificadas, este profissional seria fundamental.

5.4 Dados das sessões reflexivas: os desafios dos diretores para assegurar a qualidade no atendimento às crianças

Nas análises dos dados, percebeu-se que os diálogos giravam em torno dos desafios a serem superados para que os diretores pudessem assegurar a qualidade. Portanto, nesta parte do trabalho são apresentados os principais desafios pontuados pelos diretores, a partir de algumas categorias:

1. Percepções dos diretores sobre qualidade,
2. Rotina escolar e qualidade,
3. Ansiedade e saúde das equipes e qualidade,
4. Condições de trabalho, formação continuada e qualidade
5. Qualidade e burocracia,
6. Qualidade e infraestrutura escolar,
7. Qualidade e os protocolos,
8. Qualidade e multiplicidade de tarefas do diretor escolar.

5.4.1.1 Percepções dos diretores sobre qualidade

O uso do termo qualidade tem sido muito comum quando o assunto é educação. Nas sessões reflexivas, que realizamos com os diretores, a palavra qualidade se apresentou 107 vezes, somente na primeira sessão. Apresentou-se também mais 32 vezes na segunda sessão, evidenciando que a qualidade “é o que todos querem oferecer e o que todos querem ter” (DALBERGH, MOSS & PENCE, 2019, p.13).

Nas falas das diretoras, neste momento pandêmico, a qualidade foi muito associada ao desafio. De fato, “para a maior parte das pessoas, qualidade persiste como um desafio, algo a ser atingido, em vez de um problema, algo a ser questionado” (DALBERGH; MOSS; PENCE, 2019, p.12).

Mas de qual qualidade estamos falando? Afinal, como já pontuamos anteriormente neste estudo, qualidade é uma palavra polissêmica, ou seja, representa uma multiplicidade de significados, portanto “qualidade não se traduz em um conceito único, universal e absoluto, de tal modo que diferentes setores da sociedade e

diferentes políticas educacionais podem tomá-la de modo absolutamente diverso” (CORREA, 2003, p. 87).

Sendo assim, “o primeiro e principal cuidado na discussão em pauta é ter clareza de que se trata de qualidades e não da qualidade” (CORREA, 2003, p. 89). Independente da origem da palavra, “o conceito de qualidade não é neutro, nem isento de valores. É o resultado de um modo específico de ver o mundo e está permeado de valores e pressupostos” (MOSS, 2002, p.17).

Neste contexto de discussão sobre a qualidade, a Diretora 4 afirmou que para ela: “qualidade é você estar indo em todos os espaços, olhando para ver o que está acontecendo, refletindo em como melhorar, conversar com a equipe, olhar por um outro ângulo”. De fato, cabe ao gestor a articulação do trabalho embasado no processo de planejamento coletivo, de diálogo e de escuta. Esta afirmação realizada por esta diretora encontra similaridades com o que Little (1997) diz:

Os professores e os gestores trabalham juntos para melhorarem a qualidade do ambiente, criando as condições necessárias para o ensino e a aprendizagem mais eficaz, e identificando e modificando os aspectos do processo do trabalho, considerados adversários da qualidade do desempenho. As escolas onde há integração entre os professores tendem a ser mais eficazes do que aquelas onde os professores se mantem profissionalmente isolados (LITTLE, 1997, apud LUCK, 2012 p.26).

Para a Diretora 5:

Eu acho que toda essa questão se resume em aprimorar o olhar, estamos tendo que aprender a olhar além, além do pedagógico, além dos protocolos, além da saúde. Precisamos acompanhar, aumentar esse acompanhamento para garantir essa qualidade e superar os desafios, aprender a lidar com os desafios né? Porque todo dia tem um! (DIRETORA 5).

As diretoras concordam que um dos caminhos para o diretor assegurar a qualidade é aprimorar o olhar, acompanhar de perto tudo que acontece. A Diretora 9 sintetiza da seguinte forma: “um dos caminhos é a gente estar junto com o grupo, chamando para refletir, escutando e dialogando com tomada de decisões em conjunto, colocando em prática a gestão democrática participativa”.

Já para Diretora 2, a qualidade está relacionada com o cuidado com o outro e pode ser medida através de devolutivas positivas; ela indicou:

O que a gente tem que pensar por qualidade é toda e qualquer ação que dê certo e que demonstre cuidado com o outro, isso já é qualidade, toda e qualquer ação que a gente tiver de cuidado, de carinho, de olhar para o outro com proximidade: é qualidade! (DIRETORA 2).

Sobre devolutivas positivas, a Diretora 6 indicou que mensura a qualidade pelo retorno dado pelas famílias referente ao trabalho, por intermédio dos elogios recebidos ou quando eles indicam a escola para outras famílias.

Uma forma mais parametrizada de avaliar a qualidade é utilizar os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana, um documento que foi adaptado do original publicado pelo MEC, em 2009. O Indique, como é conhecida está avaliação, oferece elementos para que várias dimensões da escola sejam analisadas, entre elas, as condições de trabalho. Trata-se de uma avaliação que ocorre a partir de trocas e do confronto de reflexões. De fato, Bondioli (2004), que indicou que a qualidade não é um dado, não é um produto ou possui um valor absoluto, afirmou que ela se constrói através das trocas de saberes, do confronto de pontos de vista, do hábito de pactuar e examinar a realidade, da capacidade de cooperar para aspectos da “transformação para melhor”.

A Diretora 7 indicou alguns de seus sentimentos referentes à qualidade, ela diz:

Eu sinto muita insegurança para manter essa qualidade, tem que ser uma dedicação o tempo todo, como conversamos aqui, seria importante estarmos próximos de cada funcionário, para ver suas ações, mas é impossível, então a gente tem que estar conversando e acreditando que ta fazendo correto mas eu ainda tenho muita insegurança em relação a isso (DIRETORA 7).

A Diretora 2 compactua com esse mesmo sentimento e acrescenta: “muitas vezes a gente se pega numa condição, numa incerteza. O que estou fazendo aqui diariamente? Será que eu estou correndo pelo certo? Será que eu estou fazendo da maneira correta? Será que eu estou ofertando qualidade?”

Percebe-se, nos fragmentos indicados, que parte da insegurança desses diretores tem raiz na falta de um *feedback* de um líder, de alguém que conheça o trabalho realizado pelo diretor e as questões de qualidade. Ao mesmo tempo, que o ajude a refletir sobre suas práticas, traduzindo suas incertezas e o ajudando na

realização do trabalho com sua equipe. Sobre esta questão, Chiavenato (1994), aponta:

Os gestores escolares atuando como líderes são os responsáveis pela sobrevivência e pelo sucesso de suas organizações. Chamamos de liderança a um conjunto de fatores associados como, por exemplo, a dedicação, a visão, os valores, o entusiasmo, a competência e a integridade expressos por uma pessoa, que inspira os outros a trabalharem conjuntamente para atingirem objetivos e metas coletivos. A liderança eficaz é identificada como a capacidade de influenciar positivamente os grupos e de inspirá-los a se unirem em ações comuns coordenadas. Os líderes traduzem as nossas incertezas e nos ajudam a cooperar e trabalhar em conjunto para tomarmos decisões acertadas. (CHIAVENATO, 1994, apud LÜCK, 2012, p.33)

Refletindo sobre a qualidade, a Diretora 7 prossegue: “me pego assim me perguntando se realmente eu estou né dentro dessas qualidades, se estou fazendo meu trabalho com qualidade porque cada dia realmente é um desafio”.

Sobre essa fala da Diretora 7, a Diretora 2 compartilha sua reflexão conclusiva:

[...] mas espera aí, se eu tô fazendo isso, tô fazendo aquilo, então espera, eu também preciso pensar que se eu tô fazendo com um olhar bom, cuidadoso, que se importa com toda a comunidade educativa, eu estou ofertando qualidade. Então isso, para mim, já penso que é uma qualidade, um diagnóstico de qualidade é cuidar e olhar de maneira especial (DIRETORA 2).

Observa-se na fala desta diretora suas angústias, inseguranças e dúvidas sobre o que é qualidade. Tal situação foi, por muitas vezes, compartilhado pelas outras profissionais.

Por outro lado, a Diretora 2 traz a importância do diretor estar convicto sobre aquilo que entende por ser qualidade. Ela indicou que é importante ter clareza do que se acredita, clareza de sua função, de suas responsabilidades e de suas atribuições. A profissional sinalizou também que a qualidade tem de ser compartilhada com o grupo.

Sobre a colocação da Diretora 2, que fala sobre a responsabilidade de cada um, Libâneo traz a seguinte contribuição sobre o que é equipe:

Uma equipe é um grupo de pessoas que trabalha junto, de forma colaborativa e solidária, visando a formação e a aprendizagem dos alunos. Do ponto de vista organizacional, é uma modalidade de gestão que, por meio da distribuição de responsabilidades, da cooperação, do diálogo, do compartilhamento de atitudes e modos de agir, favorece a convivência, possibilita encarar as mudanças necessárias, rompe com as práticas

individualistas e leva a produzir melhores resultados de aprendizagem dos alunos (LIBÂNEO, 2004, p. 102).

E sobre as atribuições do diretor, Ferreira Filho (2016, 218) contribui:

- [...] ser diretor é ...
- ... lutar contra o tempo.
- ... conviver com a ilusão da autonomia.
- ... viver na corda bamba entre os valores e as necessidades de alunos e professores.
- ... não se deixar encantar pelos pequenos poderes.
- ... fazer valer o direito de todos.
- ... cumplicidade e democracia, não de forma barata.
- ... não esquecer que a escola é para o aluno.
- ... articular as divergências de interesses de pais, alunos e professores.
- ... não sucumbir ao encanto do populismo com professor e aluno.
- ... querer ver através e além da cortina.
- ... lutar contra o estabelecido.
- ... incorporar as críticas.
- ... saber ouvir.
- ... agir na urgência, decidir na incerteza.
- ... viver a luta entre a passividade e a participação.
- ... descentralizar sem se omitir.
- ... administrar a dimensão normativa em benefício do coletivo da escola.

Além desses desafios, Beline (2017) também aponta outros a serem superados. O tema liderança para a autora tem destaque, pois o ato de liderar exige compromisso, disciplina, paciência e respeito, tendo em vista que a instituição escolar é dotada dos mais diversos perfis de colaboradores e o líder é responsável pelo sucesso e fracasso da organização.

O líder representa um papel fundamental na eficácia do grupo e da organização. Neste sentido, liderar, portanto, “pode ser entendido como a gestão eficaz e eficiente das pessoas de uma equipe para que se atinjam os objetivos propostos pela instituição escolar” (BELINE, 2017, p. 03).

De fato, como indicou Ferreira Filho (2016, p. 218):

Não se faz um Diretor de Escola nos bancos acadêmicos, mas também não se faz um diretor sem eles. O saber é extremamente necessário e nos permite encurtar caminhos e facilitar as escolhas e decisões. Porém, o saber sem a prática, sem o dia a dia, sem o chão da escola, não produz os efeitos desejados. Ser Diretor de Escola é uma construção que se faz cotidianamente, na leitura diária da escola e da realidade que nela se apresenta.

Observamos nas evidências trazidas pelas diretoras uma multiplicidade de entendimentos sobre o que é qualidade. Algumas provenientes das experiências

dessas profissionais advindas do cotidiano escolar. Boa parte, no entanto, dessas compreensões nos parece provenientes do senso comum e de uma visão intuitiva e pessoal sobre o tema. Não havia, nos relatos apreciados, uma intenção, um projeto sistematizado para melhorar a qualidade da escola. Paralelamente, não encontramos relatos da ligação da qualidade com o PPP da unidade escolar.

Neste sentido, é necessário destacar que o próprio entendimento sobre o que é qualidade acabou por se constituir em um desafio para as diretoras que participaram deste presente estudo.

5.4.1.2 Rotina escolar e qualidade

Nesta categoria, os desafios estão atrelados às questões da rotina escolar e à qualidade. Como citou a diretora 8:

A gente caminha e aí volta atrás a todo momento para reorganizar tudo aquilo que a gente já discutiu então eu entro muito nessa questão que a diretora 9 colocou de rotina de funcionário, de ter que se colocar também no lugar dele de como que eles estão, que acabam trazendo coisas externas, coisas de casa, da família e aí como que a gente sustenta isso né? Então até hoje é um desafio porque eu já fiz e refiz vários protocolos várias maneiras de reorganizar esse trabalho visando essa qualidade, então sustentar essa qualidade, hoje para mim pelo menos tem sido um grande desafio na gestão (DIRETORA 8).

Percebe-se que a rotina de todos foi frequentemente alterada e que tal situação refletia nas intenções de se realizar um atendimento de qualidade. De fato, a rotina, como indicou Oliveira (2002), é para as crianças o que as paredes são para uma casa. Elas possibilitam limites, fronteiras e uma certa dimensão à vida.

A rotina possibilita uma sensação de segurança. Quando bem estabelecida oportuniza um sentido de ordem do qual “nasce” a liberdade. E isso não só para as crianças, mas também para todos os funcionários, os adultos. Para Mantagute (2008), a rotina pode ser definida como uma categoria pedagógica utilizada nas instituições educativas para auxiliar o trabalho do educador, sobretudo, para garantir um atendimento de qualidade para as crianças. E segundo esta mesma autora, a rotina contribui para diminuir a ansiedade das pessoas, sejam elas adultas ou crianças.

O fato de a rotina ter sido alterada, primeiro pela questão do trabalho remoto, no ano de 2020, passando para outro contexto, outro ambiente e, posteriormente, pelo

retorno à escola, em 2021, a partir de outra realidade, que foi alterada várias vezes por normativas e diretrizes, dificultou a realização de ações habituais e costumeiras.

O ano de 2020 e 2021 foi marcado por incertezas, o que incidiu, fortemente, sobre a rotina escolar, tanto das crianças quanto dos colaboradores. De fato, Rosa e Pereira (2020) indicaram que a rotina de trabalho dos profissionais da educação tinha sido alterada de modo drástico, como aumento da carga de trabalho

Destaca-se que em muitos momentos durante o ano foi preciso recomeçar, às vezes, por mudanças nas legislações, outras vezes, pelo cumprimento do que ela estabelece. Exemplo disso é o que consta no documento “Orientações para retorno seguro às aulas no município de São Paulo”, diante da pandemia da covid-19, que determinou o afastamento de qualquer pessoa, adulto ou criança com síndrome gripal, o documento traz que:

Casos suspeitos de SG: todos os casos suspeitos devem ser afastados e realizado teste para confirmação diagnóstica, se não for possível a confirmação laboratorial o afastamento deve ser mantido da mesma maneira que os casos confirmados para COVID-19.

Casos confirmados de COVID-19

a) Para indivíduos com SG com confirmação para COVID-19 por qualquer um dos critérios (clínico, clínico-epidemiológico, clínico-imagem ou clínico-laboratorial), recomenda-se o afastamento, suspendendo após 10 dias do início dos sintomas, desde que passe 24 horas sem febre (sem uso de medicamentos antitérmicos) e sem sintomas respiratórios;

b) Para indivíduos com quadro de Síndrome Respiratória Aguda Grave (SRAG) com confirmação para COVID-19 por qualquer um dos critérios (clínico, clínico epidemiológico, clínico-imagem ou clínico-laboratorial), recomenda-se o afastamento, suspendendo após 20 dias do início dos sintomas OU após 10 dias, se resultado RT-PCR negativo, desde que o indivíduo passe 24 horas sem febre (sem uso de medicamento antitérmico), com remissão dos sintomas respiratórios e mediante avaliação médica. (São Paulo, p.6, 2021)

No referido documento, é definido que síndrome gripal (SG) é caracterizada quando o sujeito “apresenta dois (02) dos seguintes sinais e sintomas: febre (mesmo que referida), calafrios, dor de garganta, dor de cabeça, tosse, coriza, distúrbios olfativos ou distúrbios gustativos”. É preciso destacar que crianças na faixa etária de 0 a 3 anos, em geral, têm em seu histórico de vida episódios gripais, principalmente, quando frequentam espaços coletivos, por esse motivo as aulas foram suspensas por diversas vezes, o que contribuiu para desestabilizar ainda mais a rotina escolar, causar certa ansiedade na equipe, estresse e exaustão aos diretores.

No caso da gestão, a exaustão ocorria, entre outras questões, pelo fato de se ter de despender muitas horas do dia, muito mais do que, de fato, era a rotina antes

da pandemia. Acabou se tornando incumbência do diretor também realizar o rastreamento e o monitoramento das pessoas que estiveram em contato próximo com algum caso suspeito ou confirmado de COVID-19 durante o seu período de transmissibilidade. O documento, “Orientações para retorno seguro às aulas no município de São Paulo”, considera que o contato próximo é aquele em que a pessoa:

- Esteve a menos de um metro e meio de distância, por um período mínimo de 15 minutos, com um caso suspeito/confirmado;
- Teve um contato físico direto (por exemplo, apertando as mãos) com um caso suspeito/confirmado;
- É profissional de saúde que prestou assistência em saúde ao caso de COVID-19 sem utilizar equipamentos de proteção individual (EPI), conforme preconizado, ou com EPIs danificados;
- Seja contato domiciliar ou residente na mesma casa/ambiente (dormitórios, creche, alojamento, dentre outros) de um caso suspeito/confirmado.
- Permaneceu junto por pelo menos o tempo de uma aula (45 minutos), independentemente do uso de máscara ou das condições de ventilação da sala.

Todos os contatos devem ser isolados e monitorados pela UBS, da área de residência, diariamente por 14 dias, a contar da data do último contato com o caso suspeito ou confirmado de COVID-19. Na presença de SG, os contatos devem ser encaminhados para avaliação em serviço de saúde (São Paulo, p.8, 2021)

Os diretores, em outro processo de mudança de rotina, também precisaram acolher a insatisfação de muitos familiares que mesmo tendo ciência que se tratavam de medidas de segurança, que a escola estava afastando a criança ou por ela apresentar SG ou por ser o contato de alguém suspeito ou confirmado, não concordavam com as medidas preventivas e de controle adotada pela unidade educativa. Em alguns casos, a insatisfação era nítida.

Em termos ainda de alteração de rotina, os diretores tiveram que acolher os medos e os anseios dos professores. Esses profissionais tinham de ter prudência nas notificações de casos suspeitos devido a sintomas de SG e diferenciar, por exemplo, a tosse da criança para este contexto, não agirem de forma injusta com a família, isto é, precisavam ter cautela para não solicitar o afastamento de uma criança que não apresentava os dois sintomas e precaução para não deixar passar despercebido alguma criança com sintomas sugestivos a fim de atender ao protocolo assegurando a saúde de todos.

Todas essas demandas, relacionadas à mudança da rotina escolar, contribuíram para o aumento da ansiedade de todos na escola e trouxeram grandes desafios para os diretores no atendimento de qualidade para as crianças.

5.4.1.3 Ansiedade e saúde das equipes e qualidade

Outro desafio notório que trouxe consequência para a qualidade, relatado pelas diretoras, está relacionado à ansiedade e à insegurança de suas equipes, o que, de fato, ficou evidente nas sessões reflexivas. Uma das profissionais indicou que,

[...] então eu sinto que a gente sempre está nessa expectativa do que eles vão fazer com a nossa vida, desde o ano passado estamos vivendo isso, e todo dia a gente se pergunta e agora o que vem? Qual é a normativa e qual é a próxima, e como é que a gente vai correr atrás? Então assim é uma angustia muito grande o tempo todo você tentando dar conta, fazer o melhor, mas você sabe que daqui a pouco vem uma outra coisa e você vai ter que se adaptar a esse novo então isso é bastante angustiante (DIRETORA 9).

No depoimento desta profissional fica claro a ansiedade no trabalho, a partir dos desafios que surgem a cada momento. A possibilidade de sequência de novos acontecimentos acaba gerando angústias, que são reveladoras de um momento histórico para as escolas, em geral, e para as creches, em particular.

Outra profissional (Diretora 7), no mesmo contexto da ansiedade, indicou que “e eu fico preocupada agora com a questão, vai liberar mais, parece que 20%. Como que vai acontecer com mais 20% no espaço que nós temos, que já está limitado?”

As indicações da Diretora 9 são reveladoras da mesma demanda:

Agora eu tô apavorada com o aumento de criança porque aí eu não consigo visualizar como a gente vai fazer[...]. Então tudo que a gente demorou um tempão para se adaptar e agora tá funcionando depois de meses eu não sei como vai ser se a partir de agosto houver esse aumento de criança (DIRETORA 9).

De fato, as mudanças que as diretoras já suspeitavam, em relação ao aumento de crianças na escola, realmente ocorreu, conforme o decreto Nº 60.389, de 20 de julho de 2021, que regulamentou a ampliação das atividades presenciais e definiu que os estabelecimentos que atendem crianças de 0 a 3 atenderiam presencialmente 60% dos matriculados.

A ansiedade pode ser definida como uma condição orientada para o futuro, caracterizada pela inquietação relativa à percepção de não poder controlar ou prever eventos potencialmente aversivos. A ansiedade e suas consequências representam algumas das fontes mais comuns de sofrimentos relativos ao campo da saúde mental (WOLPE, 1984).

As diretoras trouxeram em suas falas que, devido à pandemia, a saúde do colaborador entrou em evidência, principalmente a saúde mental, e este se constituiu em um desafio em relação à qualidade. Como a Diretora 3 salientou: “para alcançar a qualidade desse atendimento precisa de professores fortes com vontade de trabalhar [...]” mas se o professor não está saudável, a qualidade não vai melhorar”. De fato, Ribeiro (2014) indicou que quando se trata de trabalho intelectual, a segurança psíquica, emotiva e social pode ser apontada como um elemento fundamental para assegurar a qualidade.

Ao tentar definir a qualidade para este momento histórico que estamos vivendo, a Diretora 6 diz:

Qualidade nesse momento para mim está sendo acolher essas crianças de uma forma afetuosa, acolher esses funcionários que estão com medo, que estão angustiados também, adoecendo com frequência e tendo que atender todas as demandas burocráticas, essas demandas diárias que a gente ta tendo em questão de doença, questão de síndrome gripal, questão de vacina, então a qualidade fica meio perdida ai, então se eu puder garantir pelo menos esse acolhimento com afeto já está de bom tamanho (DIRETORA 6).

Percebe-se que o assunto saúde, principalmente mental, destaca-se na fala desta profissional, evidenciando a importância de o tema ser tratado. A Diretora 9 corrobora:

[...] a gente está nessa busca como garantir tudo isso com uma certa sanidade para funcionários, acolhimento para as crianças e ainda ganhos cognitivos nessa escola tão diferente, enfim... Então é um questionamento todo dia, é encontrar um caminho aqui outro ali [...] as saídas ao médico que se intensificaram muito nesse ano, acho que a sociedade está doente e só não pode ficar doente a CP e a diretora o resto todo mundo fica (DIRETORA 9).

Há diversos fatores que podem contribuir para o adoecimento dos professores, entre eles, desenvolvimento de tarefas repetitivas, insatisfação profissional, conflitos com os alunos, ambiente conturbado, pouca autonomia, ritmo acelerado de trabalho, insuficiência de recursos materiais, equipamentos e espaços adequados, além de

elevadas exigências psicossociais a que os docentes estão expostos. (ARAÚJO; CARVALHO, 2009). Essas exigências se tornaram ainda mais significativas no contexto da pandemia.

Segundo a pesquisa realizada pelo Instituto Península (2020), foi constatado que um a cada três profissionais da Educação Básica relataram que alguns aspectos de suas vidas sofreram piora devido à pandemia. Por exemplo, a prática de atividades de lazer e cultura, o condicionamento físico, a qualidade do sono e o estado emocional, além de estarem se sentindo mais ansiosos e sobrecarregados, sentimentos esses que afetam a saúde emocional e física e tendem inclusive a comprometer o trabalho.

Como visto no excerto da Diretora 9, sobre a intensificação das saídas de funcionários para ir ao médico, com exceção da Diretora 3, todas as outras profissionais relataram vivenciar os mesmos desafios e pontuaram inclusive sobre os atestados e afastamentos longos dos funcionários.

Embora o relato tenha sido a intensificação das saídas para ir ao médico, a Diretora 9 relata que precisou intervir e orientar alguns dos seus funcionários a procurar ajuda médica, como podemos observar a seguir:

Fomos chamando o grupo aos poucos e conversando sobre como estava o emocional de cada um, porque a gente via choro aqui ali, os funcionários estavam explodindo de tensões de coisas pessoais, aí a gente foi chamando por grupinhos como a Gi falou para algumas pessoas só contar como tava o emocional já foi dando conta; para outros a gente foi sugerindo, vai no posto, procura uma terapia, procura um psiquiatra nas mais várias procuras, porque tinha gente que tinha parado de tomar remédio da depressão e não poderia, e voltou a tomar então a gente teve que parar tudo e cuidar um pouco desse grupo de funcionário (DIRETORA 9).

Outra profissional, a Diretora 7, também relatou questões semelhantes com o grupo que lidera e comentou sobre a importância da escuta e do acolhimento do funcionário e conclui “a gente tem que ser inclusive psicólogo não é mesmo?”

De acordo com Araújo e Carvalho (2009), se faz necessário construir um olhar coletivo sobre o adoecimento em virtude da atividade docente, considerando que a manutenção de contextos adversos favorece o aumento do adoecimento e inclusive o abandono da docência. Embora nos reportamos a autores que embasaram suas pesquisas em um momento não pandêmico, consideramos oportuno utilizá-los, pois o contexto adverso intensificado na pandemia exige ainda mais atenção e cuidado sobre

adoecimento dos profissionais e se faz necessário repensar as estratégias para consolidar o olhar coletivo para inclusive pensar em métodos paliativos.

As diretoras relataram sobre cuidar e acolher os profissionais, mas também demonstraram uma sobrecarga de trabalho, inclusive emocional, o que também foi revelado por outros pesquisadores (ROSA; PEREIRA, 2020). Quando a diretora 7 menciona que tem de atuar, algumas vezes, até mesmo como psicóloga, o que as outras diretoras concordaram, pode-se verificar que questões de ansiedade e insegurança estão, de fato, interferindo na qualidade educacional, em geral, e da própria diretora, em particular.

A Diretora 5, foi a primeira que trouxe essa preocupação: “Será que eu também não preciso de uma ajuda, será que eu também não preciso ser ouvida, acolhida?”. E posteriormente acrescenta: “precisamos cuidar bem do nosso psicológico porque eu acho que isso é crucial para um gestor, antes mesmo de pandemia, aprender a lidar com essas energias externas na qual a gente é colocado”

A Diretora 7 concorda e divide com as demais a sua angústia:

eu me peguei perdida e pensei, como que eu vou acolher esse grupo se eu também precisava desse acolhimento, porque a gente precisa ser acolhida [...] a gente acolhe mas quem nos acolhe? É muito difícil, né? A gente tem que estar forte ali, porque a gente tá na frente, então precisamos estar forte para acolher esse grupo (DIRETORA 7).

Refletir sobre quem cuida do diretor de escola, principalmente o de creche, é tema de grande relevância, pois “o diretor escolar é o líder, mentor, coordenador e orientador principal da vida da escola e todo o seu trabalho educacional” (LUCK 2009), e cabe dizer que a qualidade do ensino e da aprendizagem existente numa escola é, parcialmente, determinada pela qualidade da liderança, portanto é preciso cuidar também desse líder. De fato, Francisco (2006, p. 21) afirma:

O funcionamento da escola e, sobretudo, a qualidade da aprendizagem dos alunos dependem de boa direção, ou seja, de formas democráticas e eficazes de gestão do trabalho escolar; é preciso estar claro que a direção e a administração da escola são meios para garantir os objetivos educacionais.

Neste sentido, a Diretora 6 desabafou na sessão, afirmando: [...] “quem é que vai estar cuidando da gente? Até quando a gente vai ser forte? Porque é uma situação nova a cada dia, situações sérias”. A Diretora 9 concordou com a afirmação da profissional e acrescentou: “Parece que todo mundo pode ficar doente, só não pode

ficar doente a CP e a diretora; o resto todo mundo fica”. A Diretora 6 finaliza: “mas só de colocar tudo isso pra fora, já dá uma amenizada”.

Observa-se a preocupação dessas profissionais no sentido do cuidado com elas próprias em um período de tantas mudanças, angústias, inseguranças, medos e momentos de estresse.

Foi comum ouvir das diretoras nas sessões reflexivas discursos nos quais elas admitiam insegurança com esse novo desafio, com o cumprimento dos protocolos e a busca por reaprender para assegurar a qualidade: Sobre isso a Diretora 1 diz:

a gente reaprende acompanhando, a gente sabe que é obvio que a gente tem que acompanhar o trabalho, tem que estar perto, vendo para poder ajudar a equipe para pensar junto, a gente tem que estar junto, eles não podem estar sozinhos porque senão a gente não vai conseguir ajudar, não vai conseguir mudar, temos que estar vendo cada momento, cada dia. (DIRETORA 1).

Quando as diretoras falam em reaprender, não pode passar despercebido outro assunto: as condições de trabalho e a formação continuada. Todavia, tal formação não pode ser pensada apenas para os docentes, a gestão precisa ser incluída. Sobre isto, as diretoras relataram por diversas vezes que sentiam falta de um espaço onde pudessem compartilhar suas dúvidas, ouvir depoimentos de relatos de boas práticas, porque isso, se consolidaria também em um tipo de formação continuada.

5.4.1.3 Condições de trabalho, formação continuada e qualidade

De acordo com as profissionais, entre elas a Diretora 8, a qualidade está inserida nas condições de trabalho e na formação continuada. No primeiro caso, o posicionamento desta profissional é de que “a gente também não faz nada sozinhos, né? Então, a partir do momento que você cria condições para esse profissional, à medida que o trabalho vai evoluindo, as coisas vão acontecendo a gente vai vendo a qualidade se construindo”.

De fato, as condições de trabalho no setor educacional se tornaram assunto de muitos estudos, e inclusive de reivindicações da categoria. Oliveira (2013) aponta que a partir da expansão da escolarização básica ocorrida no Brasil, após as últimas décadas do século XX e da simultânea intensificação do trabalho docente, o assunto

entrou em evidência, tendo em vista que isso é fator fundamental para promoção da valorização docente. Segundo Ribeiro (2014), o tema é relevante, pois envolve a melhoria da qualidade da educação, o cuidado para com a saúde e a satisfação profissional do professor.

De acordo com Oliveira e Assunção (2010), o conceito de condições de trabalho envolve um conjunto de recursos que favorecem a realização da atividade profissional, desde instalações físicas, equipamentos e materiais disponíveis, bem como relações referentes ao processo de trabalho e às condições de emprego, como formas de contrato, remuneração e carreira.

No artigo 206 da Constituição Federal de 1988 – CF/88 (Brasil, 1988), as condições de trabalho e a valorização dos profissionais do ensino são contempladas quando é determinada, entre outras questões, a implantação do plano de carreira, do piso salarial e o ingresso na docência via concurso de provas e títulos. Essa regulamentação foi alterada pela Emenda Constitucional nº 53/2006 – EC nº 53/06 (Brasil, 2006), que admitiu a valorização dos profissionais da educação escolar das redes públicas, assegurando planos de carreira e ingresso, exclusivamente, por meio de concurso de provas e títulos (CIRILO, 2012).

Outras políticas constitucionais também foram elaboradas para consolidar as determinações definidas pela CF/88, entre elas: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/96; o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), em 1996, o qual mais tarde passou a contemplar toda educação básica, constituindo, assim, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); as Diretrizes para os Planos de Carreira e Remuneração, em 1997; o Piso Salarial Nacional (PSPN); o Plano Nacional de Educação (2001-2011); e o atual Plano Nacional de Educação (2014-2024).

Todas essas regulamentações compõem o que é chamado de políticas de valorização docente que, de acordo com Cirilo (2012), evidencia a importância e a indissociabilidade das múltiplas facetas da profissão: formação inicial e continuada, remuneração e condições de trabalho, plano de carreira para a promoção da valorização docente.

Todavia, cabe registrar que muitas dessas conquistas, promovidas a partir das leis, ainda não se aplicam aos profissionais da rede conveniada, embora o trabalho seja regido pelas normas e diretrizes da prefeitura de São Paulo. Tal situação pode ser observada nos quadros 3 e 4 (Competências do diretor do CEI direto X diretor CEI parceiro e a Atribuição do diretor do CEI direto X diretor CEI parceiro).

De fato, as condições de trabalho para os profissionais da rede conveniada (infraestrutura, benefícios, horário destinado a estudos/planejamento, entre outros) são diferentes das condições da rede direta e tal situação é observada pelas diretoras quando analisam a qualidade.

No segundo caso, da formação continuada, pode-se verificar no discurso da Diretora 6 se referindo, por exemplo, à jornada pedagógica⁸, um momento formativo, que ocorreu em junho de 2021:

[...] sobre a jornada pedagógica, é muito revoltante. Eu assisti algumas *lives* [...] mas falar de livros que as diretas receberam e a parceira não, aquilo é de uma humilhação terrível, né! Que nível de formação é essa que deixa a gente sempre abaixo? Eles usam o livro, vão falando na *live* com toda propriedade e a gente nem desse livro sabe, né?! (DIRETORA 6).

Sobre tal jornada, o evento consta no site da prefeitura como sendo algo destinado “aos cerca de 60 mil profissionais que atuam nas Unidades Educacionais municipais de Educação Infantil” e:

Nesta jornada, autores e pesquisadores referência para Educação Infantil estabelecerão diálogos entre as suas obras, que fazem parte do acervo formativo de todos os Centros de Educação Infantil (CEI) e das Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) da cidade, e a prática de professoras e professores que atuam com os bebês e crianças matriculados na Rede Municipal de Educação (SÃO PAULO, 2021).

O trecho acima, extraído do site da prefeitura de São Paulo, apenas confirma a fala da Diretora 6, pois a formação, embora contemplasse a rede parceira, esta rede não recebeu o material que foi entregue à rede direta.

Cabe uma reflexão: se a formação continuada é essencial para a qualidade do atendimento às crianças, e as creches da rede parceira somam mais de 80% do atendimento, por que não se garantem os mesmos materiais para todos os

8 Jornada pedagógica é um movimento formativo (devido a pandemia do covid-19, foram on-line) promovido pela Coordenadoria Pedagógica (COPED) da Secretaria Municipal de Educação, por meio da Divisão de Educação Infantil (DIEI) em parceria com as Diretorias Pedagógicas das 13 Diretorias Regionais de Educação (DRE).

profissionais? Além disso, pode-se destacar outras questões como salário e carga horária, que também são relevantes no contexto das condições de trabalho e da formação.

Esta existência de duas redes, direta e conveniada, tem implicações evidentes nas condições de trabalho e na formação continuada, mas sobretudo no atendimento das crianças. Sobre tal diferenciação, Franco (2015), na conclusão de seus estudos, pontua:

Os dados evidenciam que esses dois horizontes paralelos dicotomizam o atendimento às crianças de zero a três anos no município, não garantindo os mesmos direitos nem às crianças nem aos profissionais onde o princípio de isonomia não acontece (FRANCO, 2015 p.134).

Santos (2019), ao mesmo tempo denuncia que ao criar duas formas distintas de atendimento, o município acaba não cumprindo a Constituição Federal de 1988. Ele também não cumpre aquilo que foi determinado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos e o seu pacto internacional com a ONU, pois não assegura a equidade e qualidade da educação a todas as crianças atendidas nas creches.

Há também, nas creches conveniadas, que se destacar a falta de espaço, como um fórum, por exemplo, algo que seria um elemento fundamental para garantir a qualidade do atendimento na creche. A partir do diálogo poder-se-ia oportunizar aprendizados, formação de funcionários e, principalmente, de troca entre os profissionais que estão na liderança nas escolas.

Sobre a ausência desse espaço institucionalizado para a formação continuada, a Diretora 9 indicou que “acho que é muito bom a gente poder refletir sobre as nossas práticas, porque a gente está desde que voltou, a gente está fazendo, fazendo, fazendo e não para pra pensar, né?”.

A Diretora 7 afirmou que algumas vezes telefona para outras diretoras que são suas colegas e de unidades próximas, a fim de conversar e de perguntar como elas estão fazendo determinada atividade, que estratégias estão utilizando, para, segundo a fala dela: “mudar algumas coisas para ver se a gente alcança essa qualidade porque realmente não está sendo fácil”.

A Diretora 5 complementa: “muitas vezes a gente se coloca mesmo se questionando sobre nossas práticas, mas aí você socializar no coletivo e receber

outras orientações, um outro modo de ver isso, acaba que contribuindo muito para nosso crescimento”

Para a mesma diretora, a formação continuada não ocorre espontaneamente, algumas vezes nem por meio das trocas. Para ela, muitas vezes ninguém socializa suas práticas “[..] não sei por que que não socializar as práticas, o porquê não colocar à mesa e falar: pense junto comigo, o que que você fez que deu certo? Olha, eu fiz isso e deu errado [..]”.

A Diretora 2 compartilhou desta reflexão. Ela acredita que um espaço rotineiro, como um fórum, poderia fomentar a formação continuada e favorecer a socialização das práticas, das dúvidas, dos anseios e da insegurança dos diretores. Um grupo constituído poderia favorecer a escuta e o diálogo, a troca de ideias, saberes, dúvidas, entre outras questões.

Observamos, por meio das evidências apresentadas, que a ausência de condições de trabalho adequadas e de formação continuada se constituíram em desafios para as diretoras em relação a garantir a qualidade nas creches conveniadas.

5.4.1.5 Qualidade e burocracia

A organização burocrática é o tipo de sistema social predominante nas sociedades modernas, sendo uma estratégia de administração e de dominação. A burocracia está associada a alguns fenômenos: uma classe dominante; uma camada de altos funcionários públicos e administradores; determinados tipos de organização, e caracteriza-se pela separação entre os que executam e os que planejam, organizam, dirigem e controlam (BOBBIO, 2015).

Historicamente, a burocracia está ligada a algum tipo de dominação, que é realizada através de organizações como o Estado, as empresas, as escolas, dentre outras, que “transmitem um modo de pensar que nada tem a ver com o ideal de um homem metódico integral, mas sim com o atingimento de dados fins práticos, através de um cálculo cada vez mais preciso dos meios a serem utilizados.” (MOTTA, 2000, p. 12-13).

As diretoras pontuaram que a burocracia se constituiu em um entrave para a qualidade. Um fenômeno, segundo elas, que consome muito tempo do trabalho do diretor.

A Diretora 9, por exemplo, compartilha que “o que me incomoda muito é a gente ter as milhões de coisas burocráticas, porque a impressão que eu tenho é que eles acham que a gente não está trabalhando”. Esta profissional traz essa fala, indicando que as demandas aumentaram muito e que são “infinitos” relatórios com prazos curtos, dando a impressão que o diretor é apenas um executor de tarefas. Ela conclui: “o mais difícil tá sendo conciliar todo esse dia a dia com essas mudanças e burocracias que a gente tem que dar conta”.

Roggero *et al.* (2020), no artigo que trata do “Diretor em tempos de pandemia” ilustra exatamente as impressões da Diretora 9, segundo os autores, “anula-se a figura do diretor de escola como um ser pensante das normativas e sua aplicabilidade no território a que a escola pertencente”.

Segundo a Diretora 7, alcançar a qualidade é um desafio intensificado em tempos de pandemia, em virtude de toda a burocracia existente. Ela compartilhou na sessão reflexiva que muitas vezes pergunta para algumas colegas como estão agindo em determinadas situações e que, por diversas vezes, tentou ou mudou a forma de fazer em sua unidade, evidenciando a importância de trocas de práticas entre diretoras em busca de qualidade, em tempos de pandemia.

Ainda para a Diretora 7:

[...] a gente conversa com um, com outro, para ver se a gente alcança essa qualidade, porque realmente não está sendo fácil. E ainda vem toda a parte burocrática, que realmente é uma loucura, essa busca ativa⁹ por exemplo, gente, de verdade, até agora eu fico meio perdida de como fazer, de como preencher todos os relatórios que eles pedem, de como atender tudo que eles nos solicitam, porque nossa, é bem difícil, é desafiador (DIRETORA 7).

Para a Diretora 2, a burocracia está relacionada a algumas das tarefas do dia a dia, que segundo ela, ocupam a maior parte do tempo, dificultando o diretor estar

⁹ Busca ativa no sentido micro é o nome dado para à tarefa na qual o diretor ou alguém por ele designado entra em contato com as famílias que não estão em atendimento presencial, para saber como estão, orientar referente as propostas e recebimento de benefícios como medida de evitar evasão e abandono escolar.

mais presente no pedagógico, orientando, avaliando, intervindo. Para esta profissional:

O dia a dia dentro de um centro de Educação Infantil já é bastante burocrático, em tempos de pandemia então, isso praticamente dobrou. Além do corriqueiro que nos dedicamos a fazer utilizando papeladas como exemplo a frequência diária, conferência do sistema (oferta de vagas), ainda temos a busca ativa das crianças que não estão frequentando ou que estão no atendimento on-line ou até mesmo aquelas que estão com contato escasso com o CEI. Além disso, ainda temos relatórios relacionados ao serviço prestado, este feito a cada 3 meses, mas que nos consome bastante tempo e dedicação. Dentro do contexto pandêmico, ainda tivemos mudanças pontuais no atendimento que nos fazia pensar por horas em como organizar as crianças dentro do CEI e de qual maneira recebê-las e liberar para o seu retorno para casa, com isso também tivemos que realizar o estudo daqueles que retornam para o atendimento presencial ou os que a família opta por permanecer sendo atendimento remotamente, mais um relatório, mais um estudo! Esses são exemplos de questões corriqueiras do dia a dia. No entanto, ainda contamos com os relatórios que devemos alimentar no sistema EOL como por exemplo: refeições servidas, relatório de estoque. Relatórios relacionados aos recursos humanos por exemplo, registro do ponto e apontamentos e ocorrências (saídas antecipadas, chegadas tardias, faltas, entre outros) ainda relacionados aos recursos humanos, temos um relatório mensal onde apontamos os dados dos funcionários que estiveram ou ainda estão afastados por mais de 5 dias (DIRETORA 2).

De fato, muitas atividades na escola são amplamente burocráticas. Por exemplo, os critérios de seleção e de promoção, os programas, as organizações de turmas, entre outras questões. Para Motta e Bresser-Pereira (2004, p. 232), “a compulsão burocrática transparece claramente no meio acadêmico”.

Para Motta, a burocracia transmite uma falsa segurança e parece tranquilizar a sociedade, que está acostumada com esse modelo de escola. Os frutos da escola não são apenas os frutos de uma burocracia, são também os futuros reprodutores de uma sociedade burocrática reprodutora das relações sociais presentes em suas bases.

De acordo com Motta e Bresser-Pereira (2004), a burocracia possui um caráter formal, impessoal e profissional. O caráter formal é definido por quatro características: autoridade formal; normas escritas e exaustivas; caráter hierárquico e divisão do trabalho realizada em termos de cargos abstratamente definidos.

Já no caráter impessoal, a burocracia é mais plenamente desenvolvida quanto mais se desumaniza, não havendo espaço para sentimentalismo, favoritismo, gratidão, para demonstrações de antipatia ou simpatia.

A última característica é a profissional, são os administradores profissionais, que buscam eficiência máxima. Eles são treinados e possuem um conhecimento técnico especializado.

Estrada (2012) sintetiza de forma clara as características de uma organização burocrática:

[...] a organização burocrática tem como característica básica ser um sistema racional, formal e impessoal, ou seja, ela busca um nível alto de eficiência, por isso possui um sistema de normas, escritas e exaustivas, com isso busca a previsão dos indivíduos através destas, e não leva em consideração o aspecto emocional das pessoas que fazem parte dela. Mas, até então, a organização, de acordo com Weber, está na sua forma pura, no seu “tipo ideal”, é preciso entender que não existe uma organização tão eficiente a ponto de prever todo o comportamento do ser humano, tanto que não é difícil encontrar burocracias ineficientes, é assim que é vista no popular (ESTRADA, 2012 p.8).

Neste mesmo sentido, de acordo com Motta (2004):

[...] a “papelada” é outra disfunção da burocracia, é outra consequência das organizações, não prevista, nem desejada. Deriva diretamente do excesso de formalismo, do princípio de que tudo o que ocorre em uma organização deve ser documentado. É conveniente salientar que esse princípio está correto. Uma das grandes vantagens da administração burocrática está exatamente em ser exercida através de documentos escritos que são convenientemente arquivados (...) O problema, entretanto, consiste em determinar o ponto em que o emprego desses documentos deixa de ser necessário e transforma-se em “papelada”. É muito difícil determinar tal ponto (...) Enfim, ocorre o fenômeno que se costuma chamar “papelada”, que muitas vezes é confundido com a própria burocracia, mas que na verdade é um de seus efeitos imprevistos, uma de suas consequências não desejadas, que uma administração eficiente pode evitar em grande parte (MOTTA, 2004, p. 45-46).

Em relação ao diretor de escola, Boccia (2011) afirma que:

O diretor de escola hoje deve ultrapassar a visão de que a escola se constitui em uma organização burocrática. Essa mudança sinaliza para um modelo de administrador que saiba resolver problemas mais complexos e, portanto, de maior abrangência. Nessa vertente, a escola, instituição complexa, de múltiplas facetas, traz em seu bojo problemas e cobranças de diferentes instâncias e o diretor deve saber administrar e resolver essas cobranças, desvinculando-se do caráter de tutelado do Estado (BOCCIA, 2011, p. 46).

Este tem sido, de acordo com as diretoras, um movimento difícil, ou seja, ultrapassar esta visão burocrática em um momento em que as “papeladas” (relatórios,

entre outros) só aumentaram. Para a Diretora 4, toda esta nova situação, que ampliou as questões burocráticas, “parece um plano para que não tenhamos tempo de pensar, apenas executar” e “tem sido muito difícil conseguir liderar com toda esta burocracia”.

De fato, como desvincular o caráter burocrático se as creches foram obrigadas a realizar uma avaliação de qualidade, no mês de abril, de uma escola que funcionou o ano anterior de forma remota, a distância, que iniciou o ano em curso no dia 15 de fevereiro com primeiramente 35% dos estudantes, sendo que muitas crianças se constituíam em matrículas novas e não conheciam o trabalho que acontecia na escola. Esta mesma escola, que foi obrigada a interromper o funcionamento no dia 17 de março, retornando apenas no dia 12 de abril, mês esse que se viu obrigada a fazer tal avaliação. Parece não ser tarefa fácil, pois com a pandemia, a burocracia cresceu muito nas creches.

Neste sentido, Roggero *et al.* (2020) afirma que tudo que é requerido aos diretores de escola os coloca imersos em exigências burocráticas, tornando-os meramente gerencialistas e os aprisionam em procedimentos burocráticos pautados em normativas nem sempre coerentes e que ocasionalmente não fazem sentido no contexto pandêmico. São tarefas que demandam tempo e que não levam em consideração os sentimentos desses profissionais, que estão expostos aos riscos de adoecimento físico e mental. No cenário atual, o papel burocrático, por vezes fiscalizador, deveria estar em segundo plano, para que o diretor pudesse empregar seus esforços, energia e foco para “enxergar as necessidades das pessoas que fazem a escola, observando as especificidades de cada território, operando a partir de princípios e não de ações padronizadas” (ROGGERO *et al.* 2021, p.50).

Ainda no mesmo sentido, como realizar o Dia da Família em uma escola em que a família ainda não pode entrar devido aos protocolos em vigência? Tais indicações nos parecem burocráticas, atreladas a uma agenda que se distancia da busca pela qualidade.

Neste contexto, para a aproximação da família com a escola e com o intuito de desburocratizar, as diretoras têm utilizado ferramentas como o WhatsApp. Para a Diretora 1:

[...] a gente utiliza o WhatsApp, tem o grupo de WhatsApp de cada turma, eu vejo que tem uma interação bem bacana com as famílias. As professoras têm compartilhado as propostas, nem todos os grupos, mas muitos grupos, eles têm compartilhado fotos das vivências das crianças no dia, e isso tem aproximado as famílias, eu acho, do nosso trabalho, mesmo eles não podendo entrar na escola.

A Diretora 4 também compartilha sua experiência com esse aplicativo e diz que o WhatsApp foi a única maneira de se manter próxima das famílias e de eliminar algumas barreiras de burocratização. Por meio deste canal, os familiares recebem as propostas pedagógicas, esclarecem dúvidas diversas que, às vezes, são sanadas ora pelos próprios pais do grupo, que contam como é ou como fazem naquele determinado tipo de situação, ora pela auxiliar de enfermagem nos assuntos relacionados à saúde, alimentação, vacina, doenças sazonais, ora pela gestão, que eliminam dúvidas referentes a benefícios e administrativas, tais como matrículas, transferência, cadastros. Neste contexto, cabe aos professores a realização da interação diária, sugerindo propostas, compartilhando as experiências vividas no presencial, os professores assistem aos vídeos das devolutivas da família e sugerem novos desafios, dando dicas.

Esta mesma diretora diz que a plataforma do Google sala de aula foi uma ferramenta ineficaz e, de certa forma burocrática, pois poucos acessavam e alguns alegaram que o aparelho celular não comportava o acesso a esse aplicativo; porém, mesmo o acesso sendo praticamente inexistente, os professores foram obrigados a realizarem as postagens no Google sala de aula.

A burocracia não permitiu às escolas escolher a ferramenta ideal para utilizarem, mesmo havendo pesquisas que apontaram que o uso do aplicativo WhatsApp pode facilitar e alcançar um número maior de famílias.

Pode-se sintetizar afirmando que se avolumaram os processos burocráticos nesses tempos de pandemia. Eles foram caracterizados por exigências de múltiplos relatórios, tarefas, atividades extras, ou seja, uma busca por uma racionalidade frágil. De fato, tal aumento da burocracia se constitui em um dos maiores desafios para as diretoras das creches conveniadas que participaram desta pesquisa.

5.4.1.6 Qualidade e infraestrutura escolar

A Diretora 5 pontuou que a qualidade também está relacionada com os espaços físicos escolares, ou seja, com infraestrutura. Ela relata que em sua unidade educativa é preciso dividir sua sala com a coordenadora, com a auxiliar de enfermagem e com o auxiliar administrativo, um contexto em que lhe falta privacidade para atender, acolher funcionários e famílias. A profissional afirma que “nessa parte a minha qualidade é um pouco deficiente”.

A Diretora 4 compartilhou a sala com o auxiliar administrativo, com a coordenação pedagógica e com o auxiliar de enfermagem. A infraestrutura da escola que dirige possui boas instalações: “temos um espaço que é maravilhoso, ele nos favorece muito”, se referindo as possibilidades pedagógicas da escola, por se tratar de uma escola térrea, com amplo espaço de área verde, com árvores frutíferas, hortas e parque.

Referente a essas colocações, temos a afirmação de Frago (1995), que considera que o espaço físico escolar não é apenas um “cenário” onde se desenvolve a educação, mas sim “uma forma silenciosa de ensino” (p. 69). Segundo Lima (2001, p.16): “o espaço é muito importante para a criança pequena, pois muitas das aprendizagens que ela realizará em seus primeiros anos de vida estão ligadas aos espaços disponíveis e/ou acessíveis a ela”.

Sabendo disso e considerando que o espaço é considerado o terceiro educador, e que é da responsabilidade dos diretores e dos professores a organização deste espaço, Luck (2009, p. 19) indicou que “é o diretor responsável pela organização da escola, desde a infraestrutura às relações humanas desse ambiente, que têm como objetivo o ensino”.

A Diretora 5, por exemplo, questionou: como falar de “ambientes educativos se a gente teve que retirar muitos brinquedos, suspender o uso do parque, por exemplo?”, referindo-se às orientações contidas no protocolo que diz que “Materiais e brinquedos de uso coletivo deverão ser interditados ou retirados” (SME, 2021b, p. 39).

Para outra profissional:

[...] em relação aos brinquedos do parque, por enquanto eles ainda estão isolados, mas estou pensando em liberar, criar um protocolo para liberar também, porque as crianças também necessitam, precisam desse momento e... gente, é difícil, mas aqui do lado, tem um parquinho, lá eles brincam no parquinho da comunidade, aqui do lado (DIRETORA 1).

De acordo com o conceito de Brito, citado por Assis (2006, p. 40), “um parque infantil é uma área destinada à recreação e à atividade lúdica infantil, onde existe um conjunto de aparelhos fixos, móveis ou semimóveis, que facilitam a educação sensorial, cognitiva, motora, psicológica, afetiva e social das crianças”. Nesses espaços, geralmente, as crianças têm a possibilidade de serem protagonistas de suas próprias histórias (mesmo que a escola não tenha esta concepção), consumidora e produtora de culturas, farão pesquisas e descobertas.

Para a Diretora 9, que relatou certa angústia nos primeiros meses, pois “a creche estava completamente feia, pobre, porque a gente tirou tudo também, os brinquedos da sala [...], desmontamos o parque e foi um terror esse primeiro mês, estava tudo muito feio o que estávamos oferecendo”.

Já a Diretora 7 indicou não ver significado no não uso do parque, ela diz: “aqui a gente também recolheu os brinquedos e nas salas a gente também tem essas dificuldades, a gente tem os kits, mas a gente fica nesse questionamento mesmo, né; porque não liberar os brinquedos para as crianças se eles vão pegar esses kits?”

Os kits aos quais a Diretora 7 se refere estão nas indicações que constam nos protocolos da prefeitura, para que cada criança tenha seus brinquedos separados para que não haja compartilhamento. Neste sentido, o protocolo orienta:

Decidir pela oferta de kits individuais, organizados em caixas plásticas ou potes (como de sorvete), pensando na viabilidade de higienizá-los ao final de cada dia, ou no início do dia seguinte, e até mesmo procurando saber o período no qual os materiais ficariam em quarentena para evitar a propagação do vírus (SÃO PAULO, 2021b p. 34).

Já as Diretoras 2 e 4 relataram que já flexibilizaram o protocolo. Para elas, os protocolos permitem uma outra interpretação. Segundo tais diretoras, a reflexão e mudança se deu após os mesmos questionamentos relatados anteriormente pela Diretora 7.

Percebe-se que as diretoras das UE do mesmo município, que seguem os mesmos protocolos e as mesmas normativas, traduzem e interpretam (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016) de forma diferente as leis. Neste contexto, elas oportunizam diferentes espaços de aprendizagem. Para Malaguzzi (1999), por exemplo, o ambiente é visto como algo que educa a criança. Para este autor, tudo o que cerca as pessoas na escola e aquilo que usam, os objetos, os materiais e as estruturas, não são vistos como elementos passivos, mas pelo contrário, são elementos que condicionam e são condicionados pelas ações dos indivíduos que agem nela. Neste sentido, a infraestrutura escolar é fundamental para as crianças se desenvolverem.

Garcia (2014, p. 139) caracterizou a infraestrutura da seguinte forma: “[...] um sistema de elementos estruturais, inter-relacionados, que inclui o edifício escolar, as instalações, os equipamentos e os serviços necessários para garantir o funcionamento da escola e impulsionar a aprendizagem do aluno.”

Posto desta forma, a infraestrutura é um dos elementos da qualidade. Dito de outra forma, os ambientes de aprendizagem para as crianças são tributários da infraestrutura escolar. De fato, Garcia, Garrido e Marconi (2017) indicaram que a infraestrutura escolar é fundamental, pois apoia e possibilita a criação e a organização de ambientes escolares de aprendizagem. Ou seja, sua ausência dificulta ou limita o desenvolvimento das crianças.

Os autores mostraram que existia grande variabilidade na infraestrutura escolar entre as escolas e, o mais agravante, dentro do mesmo município, indicando que crianças de um mesmo município tinham acesso e oportunidades de aprendizagem, a partir da construção e organização de ambiente de aprendizagens diferentes (GARCIA; GARRIDO; MARCONI, 2017, p. 151).

Para os autores, melhorar a infraestrutura escolar pode ajudar a atenuar as desigualdades sociais, oportunizando para as crianças de nível socioeconômico mais baixo situações de aprendizagem, utilizando e manuseando materiais e equipamentos que não seriam possíveis em suas realidades sociais.

Todas as diretoras que participaram deste presente estudo demonstraram reconhecer a importância de um ambiente preparado, aconchegante e desafiador, o

que não combina com o uso de kits individuais ou uso restrito de materiais, espaços e até interações.

Desta forma, garantir e usar a infraestrutura já existente e de forma adequada se constituiu em outro desafio para as diretoras das escolas conveniadas, buscando conciliar os protocolos e a realidade escolar.

5.4.1.7 Qualidade e os protocolos

Os protocolos elaborados para o retorno às aulas foram citados muitas vezes pelas diretoras, pois eles funcionaram como diretrizes que normatizam, de certa forma, o trabalho a ser feito em tempos de pandemia. De fato, eles foram necessários para uma escola que reabre quase um ano depois e com aumento de casos e mortes por Covid -19.

O documento, como foi visto nas análises dos documentos em seção anterior, é baseado em quatro diretrizes fundamentais, que são linhas mestras para nortear ações e condutas: segurança dos profissionais e crianças, orientação e comunicação, organização dos tempos e espaços e, por último, garantia de direitos de aprendizagem.

Na discussão sobre os protocolos, a Diretora 5 relaciona a qualidade da escola com a possibilidade de seguir os protocolos, para ela: “qualidade também é quando você pensa nas ações que você vai ofertar, seguindo esses protocolos”. De fato, ao assegurar as diretrizes contidas nos protocolos, busca-se a segurança de todos e a qualidade dos serviços.

Porém, foi unânime entre as diretoras que o ato de planejar é bem diferente do de executar. Todas relataram tentativas de distanciamento entre profissionais e crianças, entre os profissionais e outros profissionais, entre crianças e crianças. Contudo, elas relataram várias dificuldades para realizar tal distanciamento, em virtude, muitas vezes, das próprias pessoas.

A Diretora 4, por exemplo, contou a experiência do primeiro dia de atendimento, ilustrando a questão do distanciamento. Ela disse que uma criança ao chegar na

escola chorou, não querendo se despedir da família. Como de praxe foi ofertado o colo à criança, uma tentativa de acolhê-la. Todavia, nesta movimentação de acolhimento, o *face-shield* e a máscara do colaborador saíram da posição, alterando, de certa forma, o protocolo que prevê o distanciamento e o uso correto de equipamento de proteção individual.

Outra profissional (Diretora 1), que dirige uma creche com mais de 400 crianças indicou que,

[...] por exemplo, eu nem consegui pensar em kits individuais, nem no primeiro momento, pelo número de criança, porque quantos kits individuais eu terei que ter para cada coisa, para massinha, para pintura, para desenho, para encaixe, para casinha, e a gente já sabia que as crianças iam interagir porque eles se locomovem nas salas e tudo mais. (DIRETORA 1).

Esta profissional estava se referindo à indicação que consta nos protocolos, na sessão organização dos espaços:

Decidir pela oferta de kits individuais organizados em caixas plásticas ou potes (como de sorvete), pensando na viabilidade de higienizá-los ao final de cada dia, ou no início do dia seguinte, e até mesmo procurando saber o período no qual os materiais ficariam em quarentena para evitar a propagação do vírus (SME, 2021b, p. 34).

Para este item, as demais diretoras contaram suas estratégias para atender à recomendação. A Diretora 4 sinalizou que em sua unidade os kits individuais não funcionaram, pois segundo ela, as crianças socializam até o que é igual. Na semana seguinte, ela teve de alterar a estratégia, utilizando brinquedos do dia da semana, isto é, todas as salas montaram cinco caixas de brinquedos, sendo um para segunda-feira, outra para terça-feira, até completar a semana.

Já a Diretora 2 relatou que havia suspenso os kits, porém estava retomando com as crianças de berçário. O que a impulsionou a introduzir novamente os kits individuais foi o fato de as crianças que frequentam o berçário em sua unidade foram infectadas por uma doença viral conhecida como mão-pé-boca¹⁰, doença esta que se espalha rapidamente quando se tem o contato direto com um contaminado. Quando tal diretora se percebeu enfrentando um surto de uma doença diferente da que causou

¹⁰ A doença mão-pé-boca é uma enfermidade contagiosa causada pelo vírus *Coxsackie* da família dos enterovírus que habitam normalmente o sistema digestivo. A transmissão se dá pela via fecal/oral, através do contato direto entre as pessoas ou com as fezes, saliva e outras secreções, ou então através de alimentos e de objetos contaminados.

a pandemia, porém com forma de contágio semelhante, ela se viu apreensiva e concluiu que havia fragilidade nos protocolos vivenciados para o enfrentamento da Covid19; na fala dela: “porque eu pensei: se tem doença de mão-pé-boca, imagina só o Covid, então eu comecei a pensar, preciso mudar isso”.

Além do kit individualizado, o distanciamento entre as crianças e outras recomendações constantes no protocolo também foram geradores de inseguranças, incerteza e medos. Todas as diretoras levantavam dificuldades de atender tudo que é solicitado e demonstraram preocupação, pois elas se sentem responsáveis pela saúde e segurança de todos.

De fato, não cabe ao diretor somente a passividade no cumprimento das leis e das normativas, afirmam Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), cabe-lhe também a reflexão sobre elas para ter autonomia de gerir o espaço escolar.

A fala da Diretora 1 é reveladora, indicando a necessidade de reflexão dos diretores:

[...] o protocolo cada um tem uma realidade e vai conseguir fazer de um jeito, o protocolo é uma orientação de cuidado, só que nem sempre dá para seguir, olha quantas realidades diferentes nós temos aqui, nem sempre, por exemplo, o que uma consegue a outra vai conseguir [...] então a gente está fazendo o melhor, como a diretora 6 falou, não é os 100% do protocolo que a gente não consegue mesmo, mas a gente tá tendo um baita esforço de todo mundo para conseguir fazer o melhor.

De fato, ao diretor tem de ser reservado o direito, sobretudo em tempos de pandemia, de olhar para sua realidade, ouvir sua comunidade, e juntos adequar as diretrizes com a realidade educativa.

Outra profissional, a Diretora 4, indicou que algumas vezes, “a gente já flexibilizou o protocolo”, a partir de reflexões sobre nossa escola, os espaços e a comunidade. Trata-se de um trabalho de buscar adequar os protocolos às necessidades das crianças e professores.

A Diretora 9 indicou que realizou todos os esforços para seguir os protocolos, da melhor forma, e conscientizar os funcionários, inclusive sobre a importância da vacinação. Para a Diretora 8, os protocolos são orientações que norteiam as demandas da escola. Para ela, “você faz, você refaz, você inventa, reinventa”, para que os protocolos sejam atendidos, garantindo a segurança de todos, porém, em

algumas vezes, fica difícil conciliar as orientações e as propostas educativas para o desenvolvimento das crianças.

Para a Diretora 5, os protocolos foram orientações de saúde e segurança em relação à proteção das pessoas contra a Covid-19, que podem ser adequados de acordo com a realidade escolar.

O diretor que passivamente, sem a realização de reflexões sobre as leis, aceita e faz cumprir a lei pela lei, sem olhar a escola e seus estudantes, retira a possibilidade de os atores da escola agirem e participarem.

Neste contexto, não se está afirmando que a lei não é importante e não deve ser cumprida, ao contrário disso, a lei tem o papel de indicar caminhos para a qualidade. Todavia, é preciso adaptá-las às condições locais.

Em um sentido geral, pode-se afirmar que as indicações dos protocolos se tornaram desafios para as diretoras no contexto da creche conveniada, em virtude das diferenças de vivências, experiências e formações, mas também por causa da realidade da escola, incluindo as questões de infraestrutura.

5.4.1.8 Qualidade e multiplicidade de tarefas do diretor escolar

Para Boccia (2013, p. 21), o diretor é um dos profissionais chave na articulação dos elementos integrantes da escola. Ele é o líder que deve apresentar traços de inteligência, perspicácia, autoconfiança, coerência, firmeza, sinceridade e consideração.

A Diretora 9 indicou que ao longo da pandemia houve uma intensificação muito grande do trabalho. Ela sinalizou que, nesta multiplicidade de tarefas, paulatinamente:

Fomos chamando o grupo aos poucos e conversando sobre como estava o emocional de cada um, porque a gente via choro aqui ali, os funcionários estavam explodindo de tensões de coisas pessoais, aí a gente foi chamando por grupinhos [...] para algumas pessoas, só contar como estava o emocional já foi dando conta, para outros a gente foi sugerindo, vai no posto, procura uma terapia, procura um psiquiatra nas mais várias procuras, porque tinha gente que tinha parado de tomar remédio da depressão e não poderia e voltou a tomar, então a gente teve que parar tudo e cuidar um pouco desse grupo de funcionário. (DIRETORA 9).

Pode-se verificar, no depoimento desta profissional, um tipo de trabalho atrelado às demandas emocionais daqueles que atuavam na escola. De fato, parar tudo o que está fazendo para cuidar do emocional da equipe é, sem dúvida, uma forma de cuidar da qualidade, pois não adianta ter boas propostas se não se tem uma equipe para realizar.

A Diretora 2 indicou, sobre a intensificação do trabalho, que:

[...] é um mar com vários barcos; então o que consigo enxergar um mar com o barco das boas ações, de um bom acolhimento, da construção, um barquinho da democracia, o barquinho do currículo, o barquinho da troca, o barquinho com os elementos que a gente vai avaliando, um barquinho da gestão, da cultura, barquinho da visão do mundo e esse vai constituindo o nosso mar e a gente vai nadando nele, pegamos nosso barquinho e não podemos parar, porque se a gente parar daí a gente não vai encontrar a qualidade que é relacionada realmente às ações, a uma gestão democrática, a um PPP eficaz, vivo e que aconteça, uma organização de espaço cuidadosa com o outro. (DIRETORA 2).

Utilizando a metáfora dos “barcos ou barquinhos”, a diretora ilustra a multiplicidade de tarefas a serem realizadas na escola, no contexto da pandemia. A intensificação do trabalho já havia sido identificada, não no cenário do Covid-19, e relacionada aos docentes (APPLE, 1995).

Algumas vezes elas foram chamadas por pesquisadores de sobrecarga de atividades (FULLAN; HARGREAVES, 2000). Mas sabe-se que esses elementos têm incidência sobre a saúde dos professores (CODD, 1999).

Agora passamos a observar também esta intensificação do trabalho na atuação dos diretores.

Neste sentido, a Diretora 9 indicou que o gestor pode ser considerado um “marinheiro”, só que de muitos barcos. Para alcançar qualidades, e “construir um grupo, ele precisa escolher um “barquinho” para gerenciar de cada vez, pois são muitas as demandas que surgiram depois da pandemia. Por muitas vezes, temos de atuar para além de nosso horário de trabalho e com demandas novas que acabam gerando maior estresse, insegurança e incertezas.

Esta profissional relata:

Quando eu cheguei aqui, tinha tanta coisa, eu queria mudar tudo, queria fazer tudo, e tudo não dá! Então assim, o que meu barquinho esse ano me permite? Ai a gente vai navegando por aqui, o que o ano que vem eu acrescento? Eu acho que quando a gente vai tendo essa calma, essa maturidade de enxergar que tem um monte de coisa mas tudo eu não consigo mudar ao mesmo tempo, eu acho que a gente vai conseguindo construir esse trabalho que é de formiguinha, que é um pouquinho por vez, mas que ao mesmo tempo vai

dando tanto prazer, quando a gente vai enxergando que algumas coisas, algumas práticas vão mudando e tudo mais. (DIRETORA 9).

Para as diretoras, em geral, o contexto da pandemia trouxe múltiplas novas tarefas, incluindo leitura de protocolos, adequação deles ao contexto escolar, elaboração de relatórios, atendimentos com tempo reduzido às famílias, além de uma atuação no cuidado da saúde emocional dos profissionais que atuavam na escola.

Para a Diretora 2, o trabalho mais que dobrou em relação, por exemplo, aos relatórios, ao controle da frequência diária, à conferência do sistema (oferta de vagas), ainda temos a busca ativa das crianças que não estão frequentando.

Há ainda, segundo esta profissional, a realização de relatórios relacionados aos serviços prestados e às questões de organização da escola para receber as crianças. Neste contexto, ela indicou que também foram realizados vários estudos em relação ao retorno para o atendimento presencial ou para a família que optou por permanecer com o atendimento remoto. Outros relatórios estavam associados à alimentação: refeições servidas, relatório de estoque. Outros ainda ao registro do “ponto”, apontamentos e ocorrências sobre os profissionais (saídas antecipadas, chegadas tardias, faltas), entre outros.

Todas essas demandas trouxeram grande intensificação do trabalho, em virtude da pandemia. São atividades que vão muito além do trabalho pedagógico. De fato, Rosa e Pereira (2020) indicaram que a carga horária de trabalho, na pandemia, aumentou muito.

Sobre esta intensificação das tarefas realizadas pelo diretor, Roggero *et al.* (2020) corrobora dizendo que o diretor precisou empregar mais energia em sua rotina diária, pois além das tarefas usuais “para garantir o cumprimento das leis, normas e todas as exigências cotidianas” que não foram suspensas devido a pandemia, ainda se somatizaram com novas demandas sociais, foram acrescentadas tarefas relacionadas, como por exemplo:

[...] distribuição de cestas básicas e cartões de alimentação, posto da assistência social (encaminhando famílias e atendendo vítimas de violência), unidade básica de saúde (encaminhando os problemas de saúde dos estudantes às UBS's), unidade de segurança pública (quando atende os problemas das famílias e encaminha às delegacias) entre outras.(Roggero *et al.*, p.40, 2020).

Neste contexto, a escola tem se transformado numa agência multifuncional, não apenas como espaço físico ou prédio público que pode ser utilizado por outras áreas, mas na atuação de seus profissionais, especialmente o diretor de escola” (ROGGERO *et al.*, 2021, p. 41).

Autores como Apple (1995), Fullan e Hargreaves (2000) e Oliveira (2004), entre outros indicaram que a intensificação do trabalho tem origem nas reformas (OLIVEIRA, 2004). Fullan e Hargreaves (2000) sinalizaram que o fenômeno tem raízes nos problemas sociais, nas novas Leis, na inclusão de novas culturas na escola, na pluralidade de inovações, nas novas tecnologias, na inclusão de alunos especiais nas salas de aula normal, dentre outros.

Pode-se dizer que as mudanças na sociedade, em geral, têm realmente causado sobrecarga para o trabalho dos professores e dos diretores. Mas, o caso da pandemia, por se tratar de um fenômeno novo e ter implicações para a vida das pessoas, aumentou a sobrecarga, de acordo com as evidências coletadas. De fato, a multiplicidade de atividades a serem realizadas foi um dos maiores desafios enfrentados pelas diretoras que participaram da pesquisa.

6 PRODUTO

A partir dos dados encontrados neste presente estudo, advindos das análises dos desafios enfrentados pelos diretores para assegurar a qualidade do atendimento em creches conveniadas, na prefeitura de São Paulo, pretende-se elaborar um E-book, cujo conteúdo pode ser levado àqueles que atuam em creches.

As seguintes etapas serão utilizadas para construir o E-book:

Etapa 1. Discussão com o orientador para definição dos aspectos de relevância a serem abordados no livro.

Etapa 2. Análise da dissertação para seleção do conteúdo que dialoga com os aspectos relevantes definidos na etapa 1.

Etapa 3. Elaboração do E-book, seguindo as diretrizes deste tipo de material.

Etapa 4. Apresentação do E-book.

Etapa 5. Disponibilização do E-book na internet.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo analisou os desafios enfrentados pelos diretores para assegurar a qualidade no atendimento das crianças em creches conveniadas do município de São Paulo, em Tempos de Pandemia.

Trata-se de uma pesquisa realizada em um momento histórico para o mundo, com inúmeras controvérsias, falta e, às vezes, excesso de informação, desinformação, elementos de *Fake News*, disputas políticas, negacionismo, muito de “achismo”, entre outras questões.

Dados das análises dos documentos e das sessões reflexivas, os elementos empíricos levantados e analisados, colaboraram para responder ao objetivo deste presente estudo: compreender os desafios enfrentados pelos diretores para assegurar a qualidade no atendimento.

Os dados advindos da análise dos documentos mostram que o período de pandemia foi marcado por muitos desafios para os diretores, que foram provenientes de constantes recomeços originados e direcionados por vários Decretos e Instruções Normativas, publicadas pela Secretaria de Educação.

Neste contexto, marcado por várias documentações seguidas, foram identificados vários elementos de apressamento e de aligeiramento, entre os desafios vividos pelos diretores, que inclusive desestruturaram, entre outras questões, alguns processos da gestão democrática.

As sessões reflexivas trouxeram evidências, ainda mais fortes, sobre os desafios enfrentados pelos diretores para assegurar a qualidade no atendimento das crianças. Eles estavam atrelados às percepções dos diretores sobre qualidade, às mudanças na rotina escolar, à ansiedade e saúde das equipes, às condições de trabalho, à burocracia, à infraestrutura escolar, aos protocolos e à uma multiplicidade de tarefas a serem realizadas.

O primeiro desafio das diretoras para garantir a qualidade no atendimento foi o próprio entendimento sobre o que é qualidade. Foram identificadas visões mais intuitivas, que podem ser associadas mais ao senso comum do que a uma compreensão sólida sobre o tema. Não havia um projeto sistematizado para melhorar a qualidade vinculado ao PPP da escola.

O segundo desafio foi constituído pela questão da rotina escolar, que foi fortemente alterada pelos acontecimentos da Covid19. Tais mudanças contribuíram para o aumento da ansiedade dos profissionais e da diretora para reorganizar a escola e para assegurar um atendimento de qualidade e de segurança para as crianças.

O terceiro desafio, um duplo desafio, está associado à ansiedade e à insegurança das equipes de profissionais da escola, o que, de fato, ficou evidente nas sessões reflexivas. A sequência de novos acontecimentos que ocorriam, frequentemente, geravam angústias nas diretoras e, em geral, nos profissionais da escola.

Condições de trabalho e formação continuada compõem o quarto desafio apontado pelas diretoras. A falta de um espaço dentro da rotina para refletir sobre suas práticas, trocar ideias, dialogar com seus pares, entre outras questões. Um fato que talvez tenha sido agravado por falta de uma política de formação que contemple os funcionários, em particular, os gestores das creches conveniadas.

O quinto desafio está relacionado ao aumento da burocracia, marcada pelo aumento de “papeladas” (documentos) ou ações que precisavam ser realizadas, urgentemente, por causa do contexto pandêmico. Algumas ações desprovidas de sentido e que “roubavam” o tempo do diretor para a realização de outras atividades para assegurar a qualidade.

As questões ligadas à infraestrutura também se tornaram desafios a serem superados. No contexto de pandemia, essas questões foram intensificadas para além das habituais dificuldades. Exigências do distanciamento social e a “proibição” do compartilhamento de objetos, brinquedos e espaços tornaram o aspecto pedagógico ainda mais desafiador.

A interpretação e o uso dos protocolos no contexto das creches conveniadas também se tornaram um desafio. Algumas vezes, tais documentos estavam distantes da realidade pedagógica e/ou educacional, outras do contexto escolar, de suas diferenças, particularidades e singularidades.

O oitavo desafio, multiplicidade de tarefas a serem realizadas, enfrentado pelas diretoras, vai ao encontro de que a escola tem se tornado uma agência multifuncional. A diretora de escola, em particular a de creche conveniada, tem muitas demandas

para conciliar em sua rotina, porém o cenário pandêmico trouxe ainda mais tarefas para serem realizadas, tudo isso carregado de sentimentos de angústia, medo e insegurança.

Os dados deste presente estudo podem contribuir com discussões e debates no contexto das secretarias de educação e nas universidades, sejam elas públicas ou privadas.

REFERÊNCIAS

- ALCADIPANI, R. *et al.* Street-level bureaucrats under Covid-19: police officers' responses in constrained settings. **Administrative Theory and Praxis**, Armonk, v. 42, n. 3, p. 394-403, 2020. DOI 10.1080/10841806.2020.1771906.
- ALEXANDER, K. L.; ENTWISLE, D. R.; OLSON, L. S. (2007). Lasting consequences of the summer learning gap. **American Sociological Review**, 72(2), 167-180.
- APPLE, M. W. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Porto alegre: Artmed, 1995.
- ATTEBERRY, A.; MCEACHIN, A.; BLOODWORTH, A. (2016). **School's out**: Summer learning loss across grade levels and school contexts in the US today. The summer slide: What we know and can do about summer learning loss, 35-54.
- ARAÚJO, T. M.; CARVALHO, F. M. **Condições de trabalho docente e saúde na Bahia**: estudos epidemiológicos. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 107, p. 427-449, maio/ago. 2009.
- ASSIS, A. M. P. **A criança e o espaço público lúdico: estudo de caso dos parques infantis da Zona Ocidental de Lisboa e da sua apreciação pelas crianças dos 7 aos 11 anos**. Coimbra : [s.n.], 2006.
- BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2016
- BARDIN, L.(2011). **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70.
- BELINE, H.V. J. **A liderança como aliada da Gestão Participativa**. São Paulo: Biblioteca Unesp, 2017 Disponível em <http://unesp.edu.br/sites/biblioteca/revistas/20170411124322.pdf> . Acesso 30 out 2021.
- BOBBIO, N. **O futuro da democracia**. Trad. Marco Aurélio Nogueira. – 13ª Edição. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

BOCCIA, M. B. (2011). **Os papéis assumidos pelos diretores de escola**. Jundiaí: Paco Editorial e Pulsar.

BOCCIA, M.B; DABUL, M. R.; LACERDA, S. C. (org.). **Gestão Escolar em destaque** (Pedagogia de A a Z: v. 5). Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2013.

BONDIOLI, A. **O projeto pedagógico da creche e sua avaliação**: a qualidade negociada. Campinas: Autores Associados. 2004

BONDIOLI, A.; SAVIO, D. (org). **Participação e Qualidade em Educação da Infância**: percursos de compartilhamento reflexivo em contextos educativos. Tradução de: FRITOLI, L. E. Curitiba: Ed. UFPR, 2013.

BONFIM, R.J.de; SÍVERES, L. **Um estudo interativo acerca da teoria walloniana**. Brasília, Universidade Católica de Brasília, 2019

BORDIGNON, G.; GRACINDO, R. V. **Gestão da educação**: o município e a escola. In. FERREIRA. N. S. C.; AGUIAR. M. A. da S. (org.). p: impasses, perspectivas e compromissos, São Paulo, Cortez,2006.

BRASIL. **Coleção PROINFANTIL**: módulo III, volume 2, unidade 5. MEC: Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/mod_iii_vol2unid5.pdf Acesso em: 09 abr. 2021.

BRASIL. **Constituição de 1988. Capítulo III: Da Educação, Da cultura e do Desporto, Seção I, Da educação**. República Federativa do Brasil. Brasília, DF. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais da educação básica. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral**. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.542p.

BRASIL. **Emenda Constitucional Nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm Acesso em: 21 jul. 2020.

BRASIL. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil** / Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, DF, dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 12 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Dados do Censo Escolar.** Disponível em: <http://INEP.gov.br/microdados>. Acesso em 15 jan. 2021.

BRASIL. **Lei Federal 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 nºs 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) Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13019.htm Acesso em 30 mar 2021.

BRASIL. **LEI Nº 8.666. DE 21 DE JUNHO DE 1993.** Regulamenta o art. 37, inciso XXI, da Constituição Federal, institui normas para licitações e contratos da Administração Pública e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8666cons.htm Acesso em 30 mar 2021.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE. Secretaria de Educação Fundamental. **Critérios para um atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças.** Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de julho de 2010.** Brasília: MEC, CNE, CEB. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 13 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 7, de dezembro de 2010.** Brasília: MEC, CNE, CEB. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5367-pceb007-10&Itemid=30192 Acesso em: 13 jan. 2021

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular-Educação Infantil.** Brasília: MEC/ Secretaria de Educação 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf Acesso em 13 jan 2021

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 343**, de 17 de março de 2020. Brasília, DF, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 345**, de 19 de março de 2020. Brasília, DF, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 356**, de 20 de março de 2020. Brasília, DF, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 473**, de 12 de maio de 2020. Brasília, DF, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Contribuições para a Política Nacional: a avaliação em Educação Infantil a partir da avaliação de contexto**. Brasília, MEC/SEB/COEDI, 2015, 104p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil**. V. 1 Brasília: MEC/SEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil**. V. 2 Brasília: MEC/SEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infraestrutura pra instituições de Educação Infantil**. Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara De Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil. Resolução CNE/CEB 5/2009**. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de Dezembro de 2009, Seção 1, p. 18.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília-DF, Senado Federal, 2001.
BRASIL, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 5 de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298

[-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192](#) Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 13.005/2014. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014> Acesso em: 20 jun.2020.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para Educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998, volumes 1,2 e 3.

BOCCIA, M. B. **Os papéis assumidos pelos Diretores de escola**. (Coleção Escritos acadêmicos). Jundiaí, SP: Paco Editorial e Pulsar Edições, 2011.

CAMPOS, M.M. et al. A gestão da Educação Infantil no Brasil. **Estudos e Pesquisas Educacionais**, v.3, p. 29-102, 2012

CAMPOS, M.M. Gestão na educação infantil. Revista Pátio: Educação Infantil, [s.l.], ano 13, n.43, n.p., 2015.

CAMPOS, M.M. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças** / Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg. – 6.ed. Brasília : MEC, SEB, 2009. 44 p. : il. ISBN 978-85-7783-019-0 1. Creche. 2. Critérios de avaliação. I. Campos, Maria Malta. II. Rosemberg, Fúlvia. III. Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. IV. Título. CDU 373.22

CIRILO, P. R. **As políticas de valorização docente no estado de Minas Gerais**. 2012. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

CODO, Wanderley. Educação: carinho e trabalho. Petrópolis: Vozes, 1999.

COOPER, H. M. (2003). **Summer learning loss**: The problem and some solutions. Champaign, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.

CORRÊA, B.C. Considerações sobre a qualidade na Educação Infantil **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, julho p. 85-112, julho/ 2003. DOI doi.org/10.1590/S0100-15742003000200005 Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742003000200005 Acesso em: 10 abr. 2021.

CORRÊA, B.C. **Democratização da gestão escolar na Educação Infantil**: um caso e seus múltiplos significados. São Paulo, 2006. Tese de doutorado, FE-USP.

CRAIDY, Carmen Maria. A educação da criança de 0 a 6 anos: o embate assistência e educação na conjuntura nacional e internacional. In: Maria Lúcia de A. Machado (org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

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

CUNHA, P.A. **A pandemia e os impactos irreversíveis na educação**. 2020. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2020/04/15/pandemia-educacao-impactos/>. Acesso em: 26/10/2020.

CURY, C. R. J. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S.l.], v. 18, n. 2, jul/dez. 2002. ISSN 2447-4193. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/25486/14810>. Acesso em: 01 maio 2021. doi:<https://doi.org/10.21573/vol18n22002.25486>

DAHLBERG, G.; MOSS, P., PENCE, A. **Qualidade na Educação da Primeira Infância** – perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Penso, 2019.264 p.

DENSYN, N. K.; Lincoln, YS. **O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. São Paulo: Artmed.

DUNLOP, Adrian *et al.* Challenges in maintaining treatment services for people who use drugs during the Covid-19 pandemic. **Harm Reduction Journal**, [Online] v. 17, n. 1, p. 1-7, 2020. DOI 10.1186/s12954-020-00370-7.

ESTRADA, A.A Burocracia e educação: considerações preliminares **Revista Iberoamericana de Educación** / Revista Ibero-americana de Educação ISSN: 1681-5653 n.º 60/2 – 15/10/12 Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI-CAEU)

EYNG, A. M. Currículo e avaliação: duas faces da mesma moeda na garantia do direito à educação de qualidade social. **Rev. Diálogo Educ**, Curitiba, v. 15, n.44, p. 133-155, jan./abr. 2015. DOI 10.7213/dialogo.educ.15.044.DS06. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/5080>. Acesso em: 08 abr. 2021.

FARIA, A. L. G. **Direito à infância: Mário de Andrade e os parques infantis para as crianças de famílias operárias na cidade de São Paulo (1935-1938)**. São Paulo.

1993. 175 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

FERNANDEZ, M. V.; GUIMARÃES, N. C. Caminhos teórico metodológicos para a análise da burocracia de nível de rua. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 32, p. 283-322, 2020. DOI 10.1590/0103-335220203208.

FERREIRA, L. **Possibilidades e desafios para a melhoria da qualidade do berçário**: a percepção de diretoras de creche do município de Santo André. Dissertação (mestrado) – USCS, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, 2020. 113 f. Orientador: Paulo Sérgio Garcia.

FERREIRA FILHO, J. **A Escola Pública e a Formação do Diretor**: uma narrativa autobiográfica. Presidente Prudente: [s.n.], Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual Paulista, FCT-Unesp, 2016.

FERREIRA, M.S.; IBIAPINA, I. M. **A pesquisa colaborativa na perspectiva sócio-histórica**. Revista linguagens, educação e sociedade, Teresina, PI, n.12, p. 26-38, jan./jun. 2005.

FILGUEIRAS, F.; ARANHA, A. L. M. **Controle da corrupção e burocracia da linha de frente**: regras, discricionariedade e reformas no Brasil. Dados: Rio de Janeiro. v. 54. p. 349-387. 2011.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLICK, U. **Introdução à Metodologia da Pesquisa**. Porto Alegre: Penso, 2013.

FRAGO, A. V. **Sistemas educativos, culturas escolares y reformas**. Espanha: Morata, 1995.

FRANCISCO, I. J. "A atuação do diretor de escola pública: determinações administrativas e pedagógicas do cotidiano escolar." PUC/RS (2006).

FRANCO, D.S. **Gestão de creches para além da assistência social – Transição e percurso na prefeitura de São Paulo de 2001 a 2004**. 200, 160 p. Dissertação (Mestrado em educação) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

FRANCO, D.S. **As creches na educação paulistana: 2002 a 2012**. Tese. (Doutorado

em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

FREITAS, L. C. **Qualidade negociada: avaliação e contraregulação na escola pública.** Educação e Sociedade, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 911-933, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a10.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2020.

FULLAN, M. **Stratosphere: Integrating Technology, Pedagogy, and Change Knowledge.** Toronto: Pearson. 2013

FULLAN, M. **The principal: Maximizing impact.** San Francisco: Jossey-Bass 2014

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente. Buscando uma educação de qualidade.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

GALEANO, E. **As palavras andantes.** 3.ed. Porto Alegre: L&PM, 1997. 316 p.

GARCIA, P. S. Um estudo de caso analisando a infraestrutura das escolas de ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional** (Curitiba. Online), v. 9, p. 153-175, 2014.

GARCIA, P. S.; GARRIDO, É. L.; MARCONI, J. **Um estudo sobre da infraestrutura da educação infantil da região do grande ABC Paulista.** *HOLOS* (Natal. Online), v. 1, p. 139-154, 2017.

GARCIA, P. S.; MIRANDA, N. A. de. A gestão escolar e a formação docente: um estudo em escolas de um município paulista. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 4, p. 2210–2230, 2017. DOI: 10.21723/riaee.v12.n4.out./dez.2017.9283. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9283>. Acesso em: 1 maio. 2021.

IBGE- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA Censo Demográfico 2010, Área territorial brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sp/sao-paulo.html> Acesso em: 15 jan. 2021

IBGE- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA **Cidades e Estados Histórico** Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/sao-paulo/historico> Acesso em: 15 jan. 2021.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA **Cidades e Estados Panorama** Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/sao-paulo/panorama>. Acesso em: 19 jun. 2020.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais, **Estimativas da população** residente com data de referência 1o de julho de 2019. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sp/sao-paulo.html> Acesso em: 15 jan. 2021.

IBGE- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA **Índice de Desenvolvimento Humano** Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/sao-paulo/pesquisa/37/30255> Acesso em: 15 jan. 2021.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA **Notícias** Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/30522-internet-chega-a-88-1-dos-estudantes-mas-4-1-milhoes-da-rede-publica-nao-tinham-acesso-em-2019> Acesso em: 02 maio 2021.

IBIAPINA, I. M. L. de M.; LOUREIRO JR, E.; BRITO, F. C. **O espelho da prática: reflexividade e videoformação**. In: IBIAPINA, I. M. L. de M. (org.) Formação de Professores: texto e contexto. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 35 – 58.

IBIAPINA, Ivani Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimento**. Brasília: Liber Livros Editora, 2008.

INSTITUTO PENÍNSULA. **Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do Coronavírus no Brasil**. São Paulo: Instituto Península, mar. 2020. Disponível em: https://institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2020/05/Pulso-Covid-19_-Instituto-Pen%C3%ADnsula.pdf. Acesso em 02 maio 2021.

KIM, J. S. & QUINN, D. M. (2013). The effects of summer reading on low-income children's literacy achievement from kindergarten to grade 8: A meta-analysis of classroom and home interventions. **Review of Educational Research**, 83(3), 386-431.

KIRCHNER, E.A. **Vivenciando os desafios da educação em tempos de pandemia**. Cruz Alta: Ilustração, 2020.

LIBÂNEO, J.C. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 5. ed. rev. e ampl. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, J.C; OLIVEIRA, J.F; TOSCHI, M.S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. Educação Escolar: políticas, estrutura e organização. 10.ed. ver.ampl.São Paulo: Cortez, 2012.

LIBERALI, F. C. As linguagens das reflexões. In: MAGALHÃES, M. C. C. (org.) **A Formação do Professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 63 – 85

LIMA, E. S. **Como a criança pequena se desenvolve**. São Paulo: Sobradinho, 2001.

LIPSKY, M. **Street-level bureaucracy: dilemmas of the individual in public service**. 3. ed. New York: Russell Sage Foundation, 2010.

LOTTA, G. **Teorias e análises sobre implementação de políticas públicas no Brasil**. Brasília: Enap, 2019.

LÜCK, H. **Concepções e Processos Democráticos de Gestão Educacional**. Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 2012

LÜCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009

LÜCK, H.; Freitas, K. S.; Girling, R.; Keit, S. (2012). **A Escola Participativa- O trabalho do gestor** (10 ed.). Petrópolis: Vozes.

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

MALAGUZZI, L. Histórias, 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**. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999. Malaguzzi (1991) História, ideias e filosofia básica. In Edwards, Gandini e Forman (1991) **As Cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Ed. Artmed.

MALHOTRA, N.; ROCHA, I.; LAUDISIO, M.C. **Introdução à Pesquisa de Marketing**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2005.

MANTAGUTE, E.L.L. **Rotinas na Educação Infantil**. Disponível em: http://200.195.151.86/sites/educacao/images/stories/elisangelarotinas_na_educacao_infantil.pdf. Acesso em 03 jul de 2020

MAYNARD-MOODY, Steven; MUSHENO, Michael. **Cops, teachers, counselors: stores from the front lines of public service**. Michigan: University of Michigan Press, 2003. DOI 10.3998/mpub.11924.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOTTA, F.C.P; BRESSER-PEREIRA, L.C. **Introdução à Organização Burocrática**. São Paulo: Pioneira, 2004.

MONÇÃO, M.A.G. **Gestão democrática na Educação Infantil: o compartilhamento da educação da criança pequena**. São Paulo, 2013. Tese de doutorado, FE-USP.

MOSS, P. **Para além do problema com qualidade**. São Paulo. Cortez. 2002

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa – características, uso e possibilidades. **Cadernos de pesquisa em administração**, São Paulo. V. 1, nº 3, 2ºsem. 1996

OLIVEIRA-FORMOZINHO, Júlia. A visão de qualidade da associação criança: contributos para uma definição. In: OLIVEIRA-FORMOZINHO, Júlia; FORMOSINHO, João (Org.) **Associação criança: um contexto de formação em contexto**. Braga: Livraria do Minho, 2001.

OLIVEIRA, Z. de M.R. de; FERREIRA, M.C.R. **Propostas para o atendimento em creches no município de São Paulo: histórico de uma realidade – São Paulo**, Cadernos de Pesquisa FCC, nº 56, páginas: 39-65, fevereiro, 1986.

OLIVEIRA, D. A. **As políticas de formação e a crise da profissionalização docente: por onde passa a valorização? Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46, n. 32, p. 51-74, maio/ago. 2013.

OLIVEIRA, D. A.; ASSUNÇÃO, A. A. **Condições de trabalho docente**. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. F. Dicionário: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/ UFMG, 2010. 1 CD-ROM.

OLIVEIRA, Z. de M. R. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. Cortez Editora, 2002.

OLIVEIRA, D. A. Restructuring the teaching profession: precarization and fl exibilization. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.25, n.89, p.1127-1144, 2004.

ORLANDI, E. P. (1996). A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso. São Paulo: Pontes.

ORLANDI, E. P. (2001). Análise De Discurso-Princípios & Procedimentos (3 ed.). Campinas: Pontes.

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

PARO, V.H. Formação de gestores escolares: a atualidade de José Querino Ribeiro. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.30, n.107, p. 125-139, jan./abr. 2009

PARO, V. **Gestão Compartilhada da escola pública**. 4. ed., São Paulo: Cortez, 2016.

PARO, V. J. Q. R. e o paradoxo da Administração Escolar. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [s.l.], v. 23, n. 3, p. 561-570, 2007 Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19150/11153>. Acesso em: 11 maio 2021.

PASCHOAL, J. D.; BRANDÃO, C. da F. A contribuição da legislação para a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil brasileira. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 15, n. 66, p. 196–210, 2016. DOI: 10.20396/rho.v15i66.8643710. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8643710>. Acesso em: 2 maio. 2021.

PEIXOTO, E. M.; ARAÚJO, V. C. de. Educação de qualidade na Educação Infantil: quanto custará aos municípios capixabas esse direito a partir do PNE 2014-2024? **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico editado pela ANPAE, [S.l.], v. 33, n. 1, p. 241 - 259, abr. 2017. ISSN 2447-4193. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol33n12017.67484>. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/67484>. Acesso em: 10 mar. 2021.

PENN, H. **Quality in early childhood services: an international perspective**. Columbus: Mcraw Hill, Open University Press, 2011.

PNUD- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **IDHM MUNICÍPIOS 2010**. Disponível em: <http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0/rankings/idhm-municipios-2010.html> Acesso em: 31 mar. 2021.

RIBEIRO, J. M. C. A jornada de trabalho dos professores da escola pública em contexto de políticas de valorização docente e qualidade da educação. Tese doutorado **Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2014**

Disponível em <http://hdl.handle.net/10183/102316> Acesso em: 12 set de 2021

RIBEIRO, M.P.; CLÍMACO, F.C. **Impactos da Pandemia n a Educação Infantil: a pandemia acelerou a necessidade de se problematizar a questão digital na Educação Infantil?** *Pedagogia em Ação*, Belo Horizonte, v. 13, n. 1 (1 sem. 2020).

RIOS, T.A. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ROGGERO, R.; PEREIRA KUBO, G. .; WEISS DE ALMEIDA, S. C. . Ser diretor de escola em tempos de pandemia e seu papel gerencialista na escola como agência multifuncional. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 33–52, 2021. DOI: 10.34024/olhares.2021.v9.11409. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/11409>. Acesso em: 13 jan. 2022.

ROSA, S. S. da; PEREIRA, R.; (Coords). **Políticas e estratégias dos sistemas municipais de ensino do ABC paulista durante a pandemia de covid-19. Relatórios I e II Universidade Municipal de São Caetano**, 2020. Disponível em: <https://www.uscs.edu.br/noticias/ppge-pesquisa-pandemia> Acesso em: 25 nov. 2020.

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

SANTANA, A.V.AP. **C A formação das professoras da rede parceira da Educação Infantil no município de São Paulo**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Nove de Julho – UNINOVE, São Paulo, 2019 – Orientadora: Profª Drª Patricia Aparecida Biotto Cavalcanti.

SANTOS, S. Z. M. **A Transferência de Recursos Públicos no Município de São Paulo para a Rede Parceira da Educação Infantil e a Visibilidade desta movimentação junto às Mídias**. 2019. 148 folhas]. Dissertação(Educacao) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo.

SÃO PAULO (SP). Conselho Municipal de Educação. **INDICAÇÃO CME Nº 07/98**, [S. l.], 10 dez. 1998. Disponível em: <https://www.sinesp.org.br/index.php/quem-somos/legis/351-conselhos/3200-indicacao-cme-n-07-98-aprovada-em-10-12-1998-autonomia-e-gestao-da-escola-publica>. Acesso em: 1 mar. 2021.

SÃO PAULO. Prefeitura do município de São Paulo: **Conheça a rede**. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/escolaaberta/conheca-a-rede> Acesso em: 26 mar. 2021.

SÃO PAULO. Prefeitura do município de São Paulo. **Dados abertos**. Disponível em: <http://dados.prefeitura.sp.gov.br/dataset/cadastro-de-escolas-municipais-conveniadas-e-privadas> Acesso em 26 de mar de 2021

SÃO PAULO. Prefeitura do município de São Paulo. **Decreto de nº54.453 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.

SÃO PAULO. Prefeitura do município de São Paulo. **Decreto nº 47.155, de 30 de março de 2006**. Regulamenta a Lei nº 14.127, de 5 de janeiro de 2006, que dispõe sobre a criação do Programa de Informação sobre demanda por acesso e permanência de crianças, jovens e adultos na Rede Municipal de Ensino. São Paulo, 2006.

SÃO PAULO. Prefeitura do município de São Paulo **Decreto nº 57.575, de 29 de dezembro de 2016**. Dispõe sobre a aplicação, no âmbito da Administração Direta e Indireta do Município, da Lei Federal nº 13.019, de 31 de julho de 2014, alterada pela Lei nº 13.204, de 14 de dezembro de 2015, que estabelece o regime jurídico das parcerias com organizações da sociedade civil. São Paulo, 2016.

SÃO PAULO. Prefeitura do município de São Paulo **Decreto nº 60.058, de 27 de janeiro de 2021**. Regulamenta a retomada das atividades presenciais dos estabelecimentos de ensino na Cidade de São Paulo, nas condições que especifica.

SÃO PAULO. Prefeitura do município de São Paulo **Decreto nº 60.389, de 20 de julho de 2021**. Regulamenta a ampliação das atividades presenciais dos estabelecimentos de ensino na Cidade de São Paulo, nas condições que especifica. REVOGAÇÃO: Decreto nº 60.058, de 27 de janeiro de 2021.

SÃO PAULO. (SP). Secretaria Municipal de Educação: **Demanda escolar**. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/acesso-a-informacao/demanda-escolar/> Acesso em: 26 mar. 2021

SÃO PAULO. Prefeitura do município de São Paulo. **História da Educação Infantil Paulista**. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/24988.pdf> Acesso em 13 jan de 2021.

SÃO PAULO. Prefeitura do município de São Paulo . **Legislação Municipal nº 13.326 de 13 de fevereiro de 2002**. Define requisitos necessários para que o programa de integração das creches no sistema municipal de ensino atenda ao Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/lei-13326-de-13-de-fevereiro-de-2002/> Acesso em 08 jul de 2021

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulista**. – São Paulo: SME / DOT, 2016.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação **Instrução Normativa – IN.SME nº 36 de 15 de outubro de 2020**. Dispõe sobre diretrizes, procedimentos e períodos para a realização de matrículas – 2021 na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos – EJA da Rede Municipal de Ensino e nas Instituições Privadas de Educação Infantil da Rede Parceira, e dá outras providências. São Paulo, 2020.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação **Instrução Normativa – IN.SME nº29 de 21 de julho de 2021**. Dispõe sobre a reorganização e replanejamento do trabalho educacional no segundo semestre letivo de 2021 nas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino e dá outras providências. São Paulo, 2021.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação **Instrução Normativa – IN.SME nº35 de 1 de setembro de 2021**. Altera a Instrução normativa SME nº 29, de 21 de julho de 2021, que dispõe sobre a reorganização e replanejamento do trabalho educacional no segundo semestre letivo de 2021 nas unidades educacionais da rede municipal de ensino e dá outras providências. São Paulo, 2021.

SÃO PAULO. Prefeitura do município de São Paulo. **Nota técnica 01/2017/CIEDU/COGED**. Publicação dos dados de Demanda por vagas na Rede Municipal de Educação. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/44752.pdf> Acesso em: 30 mar 2021.

SÃO PAULO. (SP). Secretaria Municipal de Educação: **Noticias**: Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/prefeitura-de-sao-paulo-zera-fila-de-creche-pela-primeira-vez-na-historia/> Acesso em: 14 mar. 2021.

SÃO PAULO. Prefeitura do município de São Paulo. **Portaria de nº 4.548 de 19 de maio de 2017**. Estabelece normas para a celebração e o acompanhamento de termos de colaboração entre a SME e organizações da sociedade civil visando a manutenção em regime de mutua cooperação de centros de Educação Infantil CEI 0 a 3 anos. São Paulo, 2017.

SÃO PAULO. Prefeitura do município de São Paulo. **Portaria de nº 4.549, de 19 de maio de 2017**. Dispõe sobre critérios e procedimentos para o credenciamento de organizações da sociedade civil com atuação na área da educação, interessadas em celebrar e manter parcerias com a secretaria municipal de educação. São Paulo, 2017.

SÃO PAULO. Prefeitura do município de São Paulo **Portaria SME nº 5.737 DE 18 DE JULHO DE 2019**. Atualiza o valor do “per capita” e adicional berçário para os centros de Educação Infantil/ creches da rede parceira da cidade de são paulo. São Paulo, 2019.

SÃO PAULO. Prefeitura do município de São Paulo **TEG- Transporte Escolar Gratuito**. Disponível em: <http://tegsp.com.br/dres.html> Acesso em: 15 jan. de 2021

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade**: Educação Infantil. São Paulo: SME/COPED, 2019.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Protocolo volta às aulas**, versão II São Paulo: SME42/ 2021. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp->

content/uploads/2021/03/Protocolo_SME_versaoll_2021.pdf Acesso em 13 de jan de 2021.

SILVA, E. L. da; MENEZES, E. M. Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação. 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2005. 138 p. Disponível em: https://tccbiblio.paginas.ufsc.br/files/2010/09/024_Metodologia_de_pesquisa_e_elaboracao_de_teses_e_dissertacoes1.pdf. Acesso em: 04 maio. 2020.

SOUSA, K. G.; BARBOSA, Miria Faria; SILVA, Rosa Jussara Bonfim: **O Processo De Ensino Aprendizagem Na Educação Infantil Em Tempos De Pandemia**: Um artigo original. Anais do 3º Simpósio de TCC, das faculdades FINOM e Tecsoma. 2020; 1396- 1412

STAKE, R. E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Penso, (2011).

TODOS PELA EDUCAÇÃO (2021). **2º Relatório Anual de Acompanhamento do Educação Já!** Edição. Todos Pela Educação: São Paulo. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/02/2o-Relatorio-Anual-de-Acompanhamento-do-Educacao-Ja_final.pdf Acesso em 02 maio de 2021.

VEIGA, I. P. A. **Educação básica e educação superior**: projeto político pedagógico. 3. ed., Campinas: Papirus, 2004.

ZABALZA, M. A.; CERDEIRIÑÃ, M. A. Z. A escola infantil como contexto de vida e de aprendizagens. **Revista Pátio: Educação Infantil**, ano 13, n. 43, 2015.

WOLPE, J. Deconditioning and ad hoc uses of relaxation: an overview. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, v.15, n.4, p. 299-304, 1984

APÊNDICE 1: ENTREVISTA COM GESTORES DE CRECHES PARCEIRAS



UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO
CAETANO DO SUL



Prezada (o) Gestora (o):

As informações prestadas neste questionário visam subsidiar a pesquisa de Mestrado na área de Educação, cujo objetivo está atrelado a analisar as ações dos diretores que podem assegurar a qualidade das práticas pedagógicas em creches conveniadas do município de São Paulo em tempos de pandemia, a partir de uma pesquisa ação crítica colaborativa, dentro de uma abordagem qualitativa.

I – INFORMAÇÕES PESSOAIS

1. Sexo: () Feminino () Masculino
2. Idade: _____
3. Raça/cor: _____
4. Cidade em que mora: _____
5. Cidade em que trabalha: _____

II – INFORMAÇÕES DE FORMAÇÃO ACADÊMICA

6. Formação: _____
7. Tem outra graduação: _____

8. Se sim, qual: _____
9. Há quanto tempo você obteve o nível de escolaridade para desenvolver sua função hoje: _____
10. Tipo de instituição você fez seu curso superior: _____
11. O curso foi presencial, semi, a distância? _____
12. Possui pós-graduação? _____
13. Se sim, qual? _____

III – INFORMAÇÕES SOBRE A CARREIRA

14. Há quanto tempo está como diretor? _____
15. Há quanto tempo está nesta unidade? _____
16. Já foi professor: _____
17. Se sim, quanto tempo de sala de aula? _____
18. Já foi Coordenador Pedagógico? _____
19. Se sim, quantos anos? _____

IV – INFORMAÇÕES SOBRE A ESCOLA EM QUE ATUA

20. () Prédio da prefeitura – CEI Indireto
() Alugado () Entidade mantenedora - CEI Parceiro
21. Atende quantas crianças? _____
22. Quantos alunos esta no atendimento presencial? _____
23. Quantos professores? _____
24. Possui auxiliar administrativo? () Sim () Não

25. Total de funcionários? _____



APÊNDICE 2: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(Elaborado de acordo com a Resolução 466/2012-CNS/CONEP)**

Convidamos V.Sa. a participar da pesquisa sobre **DESAFIOS PARA ASSEGURAR A QUALIDADE NO RETORNO PRESENCIAL DAS CRECHES PARCEIRAS DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO NA PERCEPÇÃO DOS GESTORES**, sob responsabilidade da pesquisadora Gislaine Pires Gomes e orientada pelo Professor Dr. Paulo Sérgio Garcia, tendo por objetivo analisar as ações dos diretores que podem assegurar a qualidade das práticas pedagógicas, em creches conveniadas do município de São Paulo em tempos de pandemia.

Para realização deste trabalho usaremos o(s) seguinte(s) método(s): pesquisa ação crítica colaborativa, dentro de uma abordagem qualitativa, a ser desenvolvida em 2 fases, sendo a primeira análise documental, e a segunda sendo sessões reflexivas com os diretores das creches parceiras do município de São Paulo.

Esclarecemos que manteremos em anonimato, sob sigilo absoluto, durante e após o término do estudo, todos os dados que identifiquem o sujeito da pesquisa usando apenas, para divulgação, os dados inerentes ao desenvolvimento do estudo.

A presente pesquisa não apresenta riscos. O benefício esperado com o resultado desta pesquisa será a produção de um e-book e elaboração de um curso sobre: Dialogando sobre qualidade na creche em tempos desafiadores.

A (o) senhor (a) terá os seguintes direitos: a garantia de esclarecimento e resposta a qualquer pergunta; a liberdade de abandonar a pesquisa a qualquer momento sem prejuízo para si ou para seu tratamento (se for o caso); a garantia de que, caso haja algum dano a sua pessoa (ou o dependente), os prejuízos serão assumidos pelos pesquisadores ou pela instituição responsável, inclusive acompanhamento médico e hospitalar (se for o caso). Caso haja gastos adicionais, os mesmos serão absorvidos pela pesquisadora.

Nos casos de dúvidas e esclarecimentos o (a) senhor (a) deve procurar a pesquisadora Gislaine Pires Gomes – tel. (11) 96599-2040 ou seu orientador o Prof. Dr. Paulo Sérgio Garcia – tel. (11) 97221-2271.

Caso suas dúvidas não sejam resolvidas pelos pesquisadores ou seus direitos sejam negados, favor recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), localizado na R. Santo Antônio, 50 – Centro, Campus Centro da USCS, São Caetano do Sul. Fone (11) 4239.3217 ou ainda através do e-mail: cep.uscs@uscs.edu.br

Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, _____, após ter recebido todos os esclarecimentos e ciente dos meus direitos, concordo em participar desta pesquisa, bem como autorizo a divulgação e a publicação de toda informação por mim transmitida, exceto dados pessoais, em publicações e eventos de caráter científico. Desta forma, assino este termo, juntamente com o pesquisador, em duas vias de igual teor, ficando uma via sob meu poder e outra em poder do(s) pesquisador(es).

Local:

Data: __/__/__

Assinatura do Sujeito (ou responsável)

Assinatura da pesquisadora

Para menores de 18 anos a autorização é assinada pelo Pai ou responsável

ATENÇÃO:

1º Em casos de pesquisa com menores ou população vulnerável, usar o texto abaixo:

Eu (nome completo do responsável), responsável pelo(a) menor (nome completo do menor),

2º Em casos de pesquisa com menores, além do TCLE, deve se feito um Termo de Assentimento.

APÊNDICE 3: TRANSCRIÇÕES

Sessão 1: 29/06/2021 – duração 1 hora e 34 minutos

A pesquisadora deu início na primeira sessão, agradecendo a presença e explicando a proposta. Após a abertura, pediu autorização para iniciar a gravação e deu a palavra para às participantes.

Diretora 9: Achei bastante interessante o que você trouxe, acho que é muito bom a gente poder refletir sobre as nossas práticas, porque a gente tá desde que voltou a gente está fazendo, fazendo fazendo e não para pra pensar né. E acho que está claro, acho que no transcorrer do processo, vão surgindo as dúvidas, mas está claro.

Diretora 5: Pediu a palavra. Bom, primeiramente quero agradecer pela oportunidade porque eu acredito que não será um conhecimento individual, mas no coletivo, quando a gente para pra analisar nossas ações, nossa posição enquanto gestores educacional, eu acredito que analisar os protocolos eu acredito que tudo que você colocou agora para gente será muito enriquecedor, muitas vezes a gente se coloca mesmo se questionando sobre nossas práticas, mas aí você socializar no coletivo e receber outras orientações um outro modo de ver isso acaba que contribuindo muito para nosso crescimento, então esse trabalho não será um trabalho de conhecimento individual, mas eu acredito que muitas de nós levaremos muitas coisas assim para agregar nas nossas ações diárias. E muito obrigada mais uma vez por essa partilha.

Diretora 4: A ideia é a gente construir mesmo, eu me encontro geralmente no campo dos questionamentos, o que estou fazendo, como estou fazendo, porque estou fazendo, acho que construir um trabalho junto com os diretores que também pensam sobre isso, porque a gente sempre, acho, está pensando e avaliando nossas práticas, vai ser muito bom então é uma coisa que eu vou pesquisar vocês, na verdade a gente vai conversar sobre aquilo que está fazendo e acho é uma forma de dividir angústias, porque a gente sempre fala que nosso cargo é solitário, que a gente sofre (Diretora 5 concorda) e que não tem pares para compartilhar, por mais que a gente se encontre

enquanto parceiras, amigas, mas é difícil a gente parar um tempo na rotina para pensar, como eu vou sugerir agora para a gente pensar o que é qualidade, o que a gente entende por isso, então ouvir o que vocês pensam sobre qualidade, como norte se a gente busca tanto por ela será que a gente já parou para pensar o que é a qualidade o que a gente entende por isso?

Diretora 6: Bom, qualidade nesse momento para mim está sendo acolher essas crianças de uma forma afetuosa, acolher esses funcionários que estão com medo, que estão angustiados também, adoecendo com frequência e tendo que atender todas essas demandas burocráticas, essas demandas diárias que a gente está tendo em questão de doença, questão de síndrome gripal, questão de vacina, então a qualidade fica meio perdida aí, então se eu puder garantir pelo menos esse acolhimento com afeto, olhar um pouco mais para essa criança para no final do dia entregar é, não digo 100%, mas entregar com um pouco mais de qualidade de relação, eu acho que já está de bom tamanho, porque está complicado, está puxado.

Diretora 4: Eu concordo, acho que qualidade hoje, não dá para gente falar de qualidade sem pensar na questão do acolhimento, e acho que ele em todas as suas vertentes, e como eu acolho, e como eu me sinto acolhida, como que eu faço essas ponte entre acolher e se sentir acolhida, para tudo isso, nem sei se há como, será que há?

Diretora 2: Quando a gente pensa na qualidade, porque antes a gente poderia reverter nossos pensamentos assim só numa questão mais pontual que qualidade é o currículo, é o direito à cultura, é respeitar o direito à infância, era mais isso só que isso já não dá mais para a gente não investir em pensar em acolher, não investir na questão do cuidado de coração também com essa criança né; então desvinculou não desvinculou mas também agregou essa questão de um olhar mais diferenciado e mais específico para esse acolhimento também. E sai um pouco só dessa vertente de mais currículo de mais cultura, são vários caminhos agora, tem que investir também no acolhimento, tem que investir em outras questões que antes não eram talvez não fossem tão fortes quanto agora.

Diretora 9 Posso falar um pouquinho?

Quando a gente teve que fazer a carta de intenção lá atrás, a gente não sabia nem o que ia acontecer a gente nem sabia se as aulas iam voltar e tal e eu coloquei na minha carta assim: que meu objetivo era salvar vidas, então assim eu tentei todos os esforços para a gente seguir os protocolos da melhor forma, e conscientizar os funcionários a importância da vacinação; eu tenho um grupo que tem bastante uma característica, eu sou velha, meu grupo é velho também, tinha bastante gente de 47, com comorbidade, tanto que a gente foi vacinando e depois fizemos uma ponte com o posto de saúde próximo e quem não foi vacinado foi vacinado na xepa, então quando liberaram a vacina para Educação, a gente no recanto já estava todo mundo vacinado então a gente foi fazendo um esforço muito grande assim para as pessoas irem se vacinando, então foi isso mais os protocolos aí então as crianças surpreendente foram se adaptando ao distanciamento; é claro que tem momentos que eles brincam junto, mas eles estão brincando muito bem nos individuais também eles já conseguem fazer uma socialização cada um sentado ali no seuquinho e aí a gente foi descobrindo muitas outras coisas, por exemplo teve momento que eu e a Andreia fomos chamando o grupo aos poucos e conversando sobre como estava o emocional de cada um, porque a gente via choro aqui ali, os funcionários estavam explodindo de tensões de coisas pessoais, aí a gente foi chamando por grupinhos como a diretora 4 falou, para algumas pessoas só contar como estava o emocional já foi dando conta para outros a gente foi sugerindo, vai no posto, procura uma terapia, procura um psiquiatra nas mais várias procuras, porque tinha gente que tinha parado de tomar remédio da depressão e não poderia e voltou a tomar então a gente teve que parar tudo e cuidar um pouco desse grupo de funcionário e depois nós fomos fazendo algumas reflexões, como estava pobre o ambiente, então como a gente podia, mesmo para poucas crianças, melhorar aquilo então as meninas começou a colocar chita atrás da atividade, por um colorido a mais nesses lugares individuais; então hoje eu acho que gente tá no processo, mas eu consigo visualizar um pouco porque eu lembro dos nossos discussões lá trás dos protocolos e aí a Gi falava isso, não pode ficar junto. Então ficava na minha cabeça: como a gente vai fazer uma escola da infância que não pode ficar junto, sabe quando não cabe, não cabe e aí assim, tá sendo um aprendizado o que a gente tem procurado garantir também E eu tô com 4 funcionária a menos no quadro, 2 com comorbidade que estão fazendo o ensino remoto de casa, então a gente tá justinho, não tenho volante cada um em uma sala e uma auxiliar de berçário que acaba auxiliando todo mundo, então a gente está nessa busca como

garantir tudo isso com uma certa sanidade para funcionários, acolhimento para as crianças e ainda ganhos cognitivos nessa escola tão diferente. Enfim então é um questionamento todo dia é encontrar um caminho aqui outro ali e acho que o caminho é a gente estar junto com o grupo e chamando para refletir e enfim e além assim o que me incomoda muito é a gente ter as milhões de coisas burocráticas porque a impressão que eu tenho é que eles acham que a gente não tá trabalhando, então a gente tem que fazer plano de retorno , plano de da busca ativa , o plano de não sei o que. Uma Atividade para família distância que não tem muito significado, uma avaliação de indicadores de famílias que ainda nem nos conhece; enfim, acho que o mais difícil tá sendo conciliar todo esse dia a dia com essas mudanças e burocracias que a gente tem que dar conta.

Diretora 2: O dia a dia dentro de um centro de educação infantil já é bastante burocrático, em tempos de pandemia, então, isso praticamente dobrou. Além do corriqueiro que nos dedicamos a fazer utilizando papeladas, como exemplo a frequência diária, conferência do sistema (oferta de vagas), ainda temos a busca ativa das crianças que não estão frequentando ou que estão no atendimento on-line ou até mesmo aquelas que estão com contato escasso com o CEI. Além disso, ainda temos relatórios relacionados ao serviço prestado, este feito a cada 3 meses, mas que nos consome bastante tempo e dedicação. Dentro do contexto pandêmico ainda tivemos mudanças pontuais no atendimento que nos fazia pensar por horas em como organizar as crianças dentro do CEI e de qual maneira recebê-las e liberar para o seu retorno para casa, com isso também tivemos que realizar o estudo daqueles que retornam para o atendimento presencial ou os que a família optam por permanecer sendo atendimento remotamente, mais um relatório, mais um estudo! Esses são exemplos de questões corriqueiras do dia a dia. No entanto, ainda contamos com os relatórios que devemos alimentar o sistema EOL, como por exemplo: refeições servidas, relatório de estoque. Relatórios relacionados aos recursos humanos, por exemplo, ponto e apontamentos e ocorrências (saída antecipadas, chegadas tardias, faltas entre outros) ainda relacionados aos recursos humanos, temos um relatório mensal onde apontamos os dados dos funcionários que estiveram ou ainda estão afastados por mais de 5 dias.

Diretora 8 : Pegando o gancho da Diretora 9, acho que entender um pouco sobre essa qualidade é sustentar ela, né... nesse momento porque é um desafio, né...

por mais que a gente entenda e tem aí todos os parâmetros que norteiam a qualidade na educação infantil hoje, dentro de uma unidade educacional, dentro da pandemia, com esses protocolos, sustentar a qualidade tem sido um desafio, porque a gente caminha e aí volta atrás a todo momento para reorganizar tudo aquilo que a gente discutiu. Então eu entro muito nessa questão que a Diretora 9 colocou de rotina de funcionário, né... de ter que se colocar também no lugar dele de como que eles estão que acabam trazendo coisas externas, né... de casa, da família, e aí como que a gente sustenta isso, né. Então até hoje é um desafio porque eu já fiz e refiz vários protocolos, várias maneiras de reorganizar esse trabalho visando essa qualidade; então, sustentar essa qualidade de hoje para mim pelo menos tem sido um grande desafio na gestão.

Diretora 4: uma pergunta. Daí depois eu abro pra você, tá Diretora 7, que você pediu só para não perder, para a gente falar aqui que qualidade é essa que a gente quer sustentar; de qual qualidade estamos falando, né... porque a gente pensa sobre isso mas eu já volto nessa mas para a gente já ir pensando sobre, para a gente definir o que esse grupo, nós que estamos aqui a gente tá entendendo por qualidade e que qualidade é essa que a gente quer sustentar, que qualidade é esta que estamos falando, o que que é isso?

Pode falar Diretora 7

Diretora 7: Eu pelo menos sempre me pego assim, me perguntando se realmente eu estou, né... dentro dessas qualidades, se estou fazendo meu trabalho com qualidade, porque cada dia realmente é um desafio que nem pensando em acolhimento, um ponto de partida que eu comecei porque assim a gente tem que ser psicólogo né mesmo, porque tinha aquela volta, todo mundo te chamando no WhatsApp, aquele desespero e aquele choro, aquela angústia, os funcionários perdendo familiares aí eu falei , meu Deus o que eu vou fazer, como eu vou acolher esse grupo para eles estarem preparados a acolher essas famílias, acolher essas crianças, então ai eu conversando com uma amiga psicóloga, né... ela até me falou, ela falou assim: me leva para eu conversar com esse grupo; aí eu falei: poxa, que bacana, né! Aí eu fiz um uma chamadinha, né... assim uma reunião online aonde ela participou. Então eu acho que ficou esse retorno mais leve para eles, eles se sentiram acolhido que ela conversou; aí, todo mundo conversou e depois ficou até uma

conversa chamaram ela... então, acho que isso foi um ponto bem positivo... assim...para o meu retorno com os funcionários, essa participação dessa colega, conversando com esse grupo, né... porque eu me peguei perdida... que eu falei: como que eu vou acolher esse grupo se eu também precisava desse acolhimento, porque a gente precisa ser acolhida. Então é o que você falou, né... a gente acolhe, mas quem nos acolhe que é muito difícil, né... a gente tem que estar forte ali que a gente tá frente então precisamos estar forte para acolher esse grupo, essa questão protocolos, você faz, refaz, você inventa, reinventa... aí tem a Diretora 5, que é de Guaianazes, que a gente tá mais próximo, algumas colegas a gente conversa: e aí, que que você tá fazendo com isso aí? Tô fazendo assim. Então, a gente vai tentando mudar algumas coisas para ver se a gente alcança essa qualidade porque realmente não está sendo fácil e vem toda a parte burocrática, né... que realmente é uma loucura... a gente... essa busca ativa de verdade até agora eu tô, fico meio perdida né... de como fazer, de como preencher, de como atender essas coisas que eles nos solicitam, né... porque é bem difícil, é desafiador.

Acho que a Diretora 2 quer falar, mas antes Diretora 3, seja bem-vinda. A gente começou apresentando como que está o meu projeto de pesquisa e agora a gente está falando sobre qualidade; o que a gente entende por qualidade, pode se sentir à vontade, porque a pesquisa são essas sessões, é importante dizer que ela é colaborativa, que na verdade é uma conversa, ninguém tá avaliando aqui quem tá fazendo certo, quem tá fazendo errado, é mais uma conversa pra gente entender o que a gente pensa sobre, para depois que a gente tiver todas essas conversas eu fazer procurar teórico que fale sobre isso, para a gente entender, para responder o meu projeto de pesquisa. Depois, até posso mandar os slides para vocês, que é como nós gestores podemos assegurar a qualidade de creches conveniadas no município de São Paulo nesse contexto pandêmico, porque essa pergunta eu me faço todos os dias; eu não tenho a resposta, né... como assegurar... então, na verdade, é fazer um levantamento que ações que nós estamos tendo, fazendo para garantir essa qualidade, porque o nosso papel, do diretor, para cada um aqui é esse, né... a gente busca a qualidade educacional. Então, é refletir, parar um pouco na nossa rotina mesmo de trabalho para pensar o que é, neste momento, na sessão de agora, é pensar o que é qualidade, definir o que é isso para a gente entender e pensar o que fazer para assegurar aquilo que eu digo que é qualidade, só para te colocar a par no

que a gente já começou a conversar nesses minutinhos... Diretora 2 quer falar, fica à vontade.

Diretora 2: Eu quero, a gente vai anotando, né... porque desde o início, né... isso vai ser um aprendizado para todo mundo... essa conversa, né... que o primeiro objetivo era ajudar uma amiga na sua pesquisa, mas isso vai ser muito valioso, né... então a gente já vai achar um lugar na nossa caixinha, no nosso baú de tesouros para essa discussão, essa conversa, né...então a gente vai anotando e vai começando as nossas próximas reflexões e quando a Gi ta falando que qualidade é essa que a gente ta falando, eu estava justamente escrevendo tudo isso: que hoje a qualidade, o que a gente tem que pensar por qualidade é todo e qualquer ação que dê certo e que demonstre cuidado com o outro, isso já é qualidade, toda e qualquer ação que a gente tiver de cuidado, de carinho, de olhar para o outro com proximidade é qualidade. Então, muitas vezes a gente se pega numa condição, numa incerteza de o que tá fazendo aqui diariamente, será que eu tô correndo pelo certo, será que eu tô fazendo da maneira correta, será que eu tô ofertando qualidade? Mas espera aí, eu tô fazendo, tô fazendo isso, tô fazendo aquilo, então espera, eu também preciso pensar que se eu tô fazendo com um olhar bom, cuidadoso, eu tô ofertando qualidade, então isso para mim, já penso que é uma qualidade, um diagnóstico de qualidade, é cuidar e olhar de maneira especial

Diretora 4: Que tá bem encaixado com que a Diretora 6 começou já dizendo né, sobre acolhimento, legal. A Diretora 5 quer falar!

Diretora 5: Pegando a fala de todas, mas... né... a gente se questiona muitas vezes... que eu acho que a posição com que a gente se encontra desde quando a gente era professor até agora é de questionamento, né... de refletir sobre a nossa prática e assim, quando a gente fala na questão do acolhimento e das nossas ações, né... para que a gente chegue no ideal, que não é 100%, mas de qualidade, eu mesmo falo assim não tá dando certo, tá vindo retorno positivo, ufa! Graças a Deus, né... que tá dando certo, e assim pegando um pouco da fala de vocês na questão de acolher os funcionários, a gente tem aqui uma prática no CEI 5, que quinzenalmente a gente faz chamada de vídeo com as crianças. Então, no início dessa pandemia o que acontecia... a gente não recebia as crianças, a gente recebia os pais, porque eles vinham para ligar o celular, colocar na vídeo chamada para as crianças, eles

acabavam; então, a gente tava nesse posicionamento também de psicólogo de escuta, né... aonde a gente escutava esses pais que vinham contando, ou morreu alguém, ou estou angustiado, o que que eu faço com meu filho, então assim, entra nessa questão da qualidade, né... de fortalecimento de vínculo, né? Nós iniciamos aqui em 2019, fechamos 2019, já começamos 2020, tivemos pouco tempo para ofertar para esses pais o que a gente idealiza de qualidade na educação infantil, porque nós estamos inseridos numa sociedade e principalmente aqui nessa comunidade e assim... sem querer falar um pouco, mas o padrão de qualidade que eles ofertavam aqui para as crianças não era o ideal, né... aonde as crianças não tinha nem alimentos, né... então, assim...quando a gente começou a mostrar esse trabalho para os pais, né... de orientar os pais, de convidar eles para participarem do PPP para gente entender um pouquinho mais essa sociedade, dessa comunidade, foi quando aconteceu a pandemia. Então, esses momentos online quinzenal, eles foram cruciais para a gente construir vínculos com esses pais, porque querendo ou não, nós recebemos todo ano cento e poucas famílias, né... então, a gente teve que construir e fortalecer as famílias que na qual a gente já tinha o contato aonde a gente teve que ouvir e cuidar bem do nosso psicológico, porque eu acho que isso é crucial né, para um gestor, antes mesmo de pandemia, lidar com essas energias externa na qual a gente é colocado e aí a gente vem pensando também nessa questão dos funcionários né, quando a gente fala: procura uma ajuda! E aí às vezes você se questiona: será que eu também não preciso de uma ajuda, será que eu também não preciso ser ouvida, acolhida? Então, aí a gente aciona aquele o amor ao próximo, né? E a gente também tem que saber o limite de tudo isso. E aí, quando a gente fala dos protocolos, de estudar esses protocolos de acordo com a nossa realidade, não foi o que foi proposto na cartilha, né? Cada uma tem uma realidade, mas o tanto que isso é desafiador diariamente, dentro das unidades educacionais, aonde você tem aqueles funcionários comprometidos e aqueles que não fazem porque acham que não é necessário e aonde você sempre tem que estar fazendo semanalmente reuniões aonde você fala “Olha o distanciamento!”, principalmente agora com a maioria vacinado aonde muitos concretizaram que não pegam mais, e não é isso, né... e reforça bem esses protocolos para que a gente não tenha uma contaminação, porque isso também envolve a qualidade a segurança de todos

Diretora 9: Eu também senti isso... que depois de todo mundo vacinado, o grupo deu uma relaxada, a gente precisou chamar de novo e reafirmar esse distanciamento, eu sou aquela chata que corrige uma máscara mesmo que um monte de gente com a máscara frouxa. Então, tempo todo a gente tem que falar disso. Então, é bem difícil. Não sei se eu posso compartilhar uma experiência de ontem porque... assim... eu ainda to muito tomada, a gente tá com um pai de uma criança que está com covid, descobriu na sexta-feira, aí a mãe mandou mensagem e tudo, aí ontem eu liguei para essa mãe para conversar, aí ela disse que está vivendo um inferno, porque o marido que está contaminado é negacionista, então ele ainda não acredita no vírus, mesmo ele estando com todos os sintomas e o teste deu positivo e tudo mais, e ele não aceita ficar no quarto isolado... então... ela tá com duas crianças, então ela pede para ele ficar no quarto e ele não fica aí ele fica sem máscara dentro de casa, colocando toda a família em risco: ela e as duas crianças. Então, eles também já apresentaram sintomas, então ela e as crianças vão fazer o teste, aí na verdade meu sentimento é de muita raiva, sabe... e eu sei que eu preciso lidar com isso, até pra não sei de que maneira ajudar essa família. Mas eu fico com raiva do que a gente está vivendo nesse país, porque isso é um espelho do nosso presidente, e aí quantos Bolsonaro a gente convive no dia a dia, e como lidar com tudo isso, então assim ainda não tinha chegado nenhum caso de negacionismo tão próximo de mim, uma pessoa que está contaminada, é pai da creche e está pondo toda a família e todo mundo em risco, né... então como lidar com essa situação também é uma coisa de se pensar nessa qualidade, nessa qualidade de ser humano de qualidade, e como eu posso, enquanto gestora, eu posso ajudar nisso se eu, enquanto gestora, estou tomada de raiva por tudo isso que a gente tá vivendo. Então, não sei como vocês pensam nisso, mas são situações que vão aparecendo todos os dias.

Diretora 4: E eu fico bem tocada porque quando a gente pensa na creche e no nosso papel, quando a gente tá falando de qualidade, na nossa fala, pelo menos nesses 40 minutos, 30 minutos, a gente não tá falando de práticas para atividades com as crianças, nem sei se vocês usam esse termo, aqui a gente fala proposta, a gente não tá falando de propostas pedagógicas, né... a gente tá falando de qualidade no setor mais sensível que é do emocional, do acolhimento, da escuta o do fortalecimento de vínculos, de construir vínculos, a gente tá falando de alimentação na fala da Diretora 5, né... do cuidado com a saúde, da qualidade de ser humano,

então para mim, tá ficando cada vez mais claro, pelo menos da nossa conversa de agora, pelo menos para, a qualidade, está lá na BNCC quando fala de cuidar de si, do outro, eu acho que uma qualidade na creche... a gente conseguir aprender a cuidar de si, a cuidar do outro e toda essa sua fala, Diretora 9, me faz pensar como a gente cuida desse outro, né... que tem visões políticas diferentes da nossa, como que a gente informa, como a gente cuida e como a gente acolhe, então só fico com perguntas; lógico que não tenho respostas, né... mas penso que pelo menos para mim nessa conversa a qualidade é no setor emocional, né... como cuidar disso, como acolher tudo isso e como ensinar o outro a cuidar do outro, porque ele pode negar tudo, mas como ele tá cuidando desse próximo, como que eu ensino essas crianças, né... que independente da ideologia das suas crenças, a gente precisa cuidar e respeitar, acho que é um tema tão vivo hoje, né? Nem sei se caberia eu, ainda mais no papel que estou, mas ontem comemorou-se o amar a todos, é esse respeito; eu acho também que entra nessa fala, né... não sei... me fez pensar um pouco sobre isso que a gente precisa ensinar sobre amar e respeitar o próximo...

Diretora 2: Antes da gente começar eu tinha, eu escrevi aqui, né... que é preciso ter uma clareza e uma reflexão dos seus próprios valores e posicionamento sobre a vida e o mundo todo, porque sem reflexão sobre o que você acredita sobre a vida e o mundo é impossível instituir possibilidade de qualidade, tá escrito aqui. Antes da nossa conversa ,como é real isso né, se você tem clareza do que você acredita de qual que é o seu papel e o que que você acredita para o outro das relações, se você refletir nisso você consegue constituir qualidade, se você não pensar nisso não vai rolar.

Diretora 6: É, Gi... você começou a abrir um espaço que todos nós estávamos sedentos e agora a gente vai cair com tudo para falar dessas angústias, essas emoções que estava aqui dentro, entalado, e muitas vezes a gente não tem espaço, então é uma necessidade colocar tudo isso para fora, porque realmente não cabe BNCC, não cabe currículo, porque a gente tá em questões muito mais delicadas nesse momento, né? Mesmo quando a gente tem que escrever relatório, fazer plano de ação, a gente até faz, mas a gente volta e é aquela sensação assim como quem é que vai estar cuidando da gente, até quando a gente vai ser forte porque, é uma situação a cada dia, uma situação séria, né? São afastamentos longos... como é que a gente

equilibra a casa, como é que a gente equilibra o grupo de famílias? Então...assim... é bem-vindo esse espaço mesmo, mas o norte que isso vai tomar, não temos controle.

Diretora 4: É verdade. É um grande projeto que a gente vai estar vivendo agora, é o que a Maria da Graça Horn fala, né... sobre projetos, então é isso, projeto a gente começa a montar, o que vai ser construído disso não se sabe mas só o que é importante esse movimento de construção, isso que é o legal, isso que é o bacana, isso que pode talvez promover mudanças. Mudanças para gente mesmo enquanto gestoras enquanto pessoas. Mais que isso, né... essa é a tal da pesquisa colaborativa que a gente vai falando e vai construindo juntos. Estou aprendendo sobre ela, é a primeira vez que eu escutei a falar e me encontrei, porque é o que gosto mesmo de conversar sobre as coisas, porque quando a gente fala e escuta...

Diretora 6: Só de colocar pra fora já dá uma amenizada.

Diretora 4: Daí, não sei se a gente quer... alguém quer falar o que que entende, né... o que que é para você a qualidade, mas não do que a gente já pontuou, a gente trouxe que é acolhimento, que é escuta... que mais, né... a gente pode colocar nessa nossa listinha aí de qualidade... não sei se é uma lista, qualidade no ser humano

Diretora 7: Eu acho que já responde, mas é essa questão, né... a gente tá sempre se colocando no lugar do outro, né? Que enquanto a gente consegue se colocar no lugar do outro, olhar refletir, aí também a gente pensa em qualidade, né... que já tá também dentro do acolhimento.

Diretora 4: Eu coloquei uma outra pergunta para a gente pensar. Eu acho que estava pensando aqui, nossa conversa para o outro caminho mais uma dessas perguntas do próximo slide é como e por quem a qualidade foi definida, vocês já pensaram sobre isso?

Diretora 5: Poxa, vai ser definida pelo nosso grupo (risos), juntas.

Diretora 4: E lá no espaço creche, onde nós estamos, que qualidade é essa? Quem definiu que aquilo é qualidade, acho que uma das falas da Diretora 2, ela falava sobre isso. Quem falou sobre isso, é nosso, é dos livros, quem definiu o que é ou não qualidade?

Diretora 2: Um complemento, o que faz a gente acreditar que é qualidade, que do outro é qualidade e o nosso nem tanto. Muitas vezes, porque qualidade, as caraminholas da cabeça começam...

Diretora 6: Uma resposta é como que a gente gosta de ser tratado. Se a gente é bem tratado em algum lugar, a gente quer voltar, a gente indica, a gente quer elogiar. Então, assim... as famílias também faz a gente pensar no que é qualidade, esse retorno que ele nos dão se estão sendo bem atendido, se eles estão sendo esclarecidos em suas dúvidas, se eles não são deixados de lado por alguma questão, que seja isso no nosso dia a dia, nas nossas relações também, né... como é que somos escutados, como é que é encaminhado essa relação dentro do CEI. Eu acho que eu e a Andreia, que é a coordenadora, a gente conversa muito sobre isso, aí vai na equipe. A equipe também dá esse retorno para a gente: eu gostaria que fosse assim, fosse assado. O que é possível, como a Diretora 9 falou, sempre trazendo o grupo, ouvindo porque sozinho a gente não resolve nada e para termos uma boa convivência também, nesse espaço de 10 horas, a gente tem que cuidar desse pessoal o tempo todo, claro naquilo que é possível, né? A gente tem uma entidade acima da gente também, mas naquilo que é possível, aonde a gente pode atender, então é construído muito no dia a dia com a comunidade e com as funcionárias.

Diretora 9: Eu concordo, mas acho que a gente não pode desprezar um conhecimento acumulado do que é uma gestão democrática, do que é uma criança protagonista, porque a gente não pode relativizar tudo, eu acho, claro as relações são fundamentais o acolhimento é fundamental, mas também a gente não pode esquecer e por tudo no mesmo barco, a gente tem conhecimento como a educação infantil... a Diretora 4 falou que depois vai até falar um pouco disso de como ela evoluiu e de quanto ela era uma coisa preparatória, ou era uma coisa que não tinha importância em si e hoje a gente vê toda riqueza de conhecimento construído sobre a educação infantil e a história que a gente vai fazendo e participando dessa evolução. Então, acho que tem que ter um equilíbrio entre uma coisa e outra; uma coisa é essa do dia a dia que a gente vai acolhendo e vai vivendo, e outra que a gente não pode perder de vista que é um pouco que a Diretora 2 trouxe também, o que a gente acredita? O que a gente acredita como visão de mundo? O que que a gente acredita como visão de cultura? O que a gente acredita como uma boa educação. Então acho que tem uma coisa aí que a gente vai equilibrando os pratos no dia a dia.

Diretora 4: não sei né... se a gente consegue falar o que para nós é isso, toda hora tô puxando a gente para pensar e falar sobre o que que é qualidade, o que é qualidade para esse grupo. Para nosso grupo não, para cada uma de vocês, né? O que você entende Diretora 2, por qualidade quando você olha para o espaço e ali encontra qualidade, é o que, o que você encontra Diretora 9? A Diretora 6 falou, né... ela começou dizendo que é também o retorno das famílias. Então, quando tem retorno positivo, para ela é qualidade. Que mais será que a gente pode elencar aí?

Diretora 9: Eu acho que é também a criança descobrindo, Criança protagonista, que elementos se tá oferecendo para essa criança, tanto estético quanto... Qual o planejamento, como ele é pensado, que vão fazer com que essa criança construa conhecimento, que ela viva no grupo, que ela compartilhe, que ela aprenda, que ela ensine. Então... assim... que elementos estamos oferecendo para criança? Então, é aquele espaço que você vê o tempo todo a cara da criança ou é um espaço estereotipado, com Mickey com a figura do sol com carinha? Acho que isso vai revelando a qualidade, então assim, existe uma gestão democrática de fato? A gente consegue fazer coisa juntos? Os funcionários se sentem participativos de fato? A gente tá trazendo outras referências culturais para esse grupo de funcionários e crianças que não seja o que a mídia tráz aquilo que tá exposto na sociedade, então... acho que são alguns indicadores que pra mim vão constituindo, se aquele espaço tem uma qualidade, tem uma reflexão e eles estão apontando nessa direção ou não, ou tá sendo descolado daquela escola tradicional que a gente tinha. Então... para mim, a qualidade vai nesse sentido.

Diretora 7: Então, pensando nesse retorno, nessa qualidade do nosso trabalho, eu vejo também assim, que mesmo as crianças, mesmo com as propostas ofertadas, neste momento limitadas, mas você vê o prazer deles estarem aqui, porque muitas crianças a gente vê que tá feliz, sabe? Assim... você sente eles felizes dentro do espaço, então o que a gente tava ofertando mesmo limitado, esse eu acho que é um retorno de qualidade, né... de você ver que estão felizes, que eles gostam de estar aqui, que eles vêm e aí você vê outras famílias, mesmo que estão remoto, aí começa a ver esse trabalho compartilhado, quer também voltar e infelizmente a gente não pode atender e aqui eu tenho muito isso, né... perguntam se podem voltar, dizem pode voltar eu quero voltar, porque eles estão vendo nosso trabalho, né... que nós estamos compartilhando remotamente, então eles querem estar aqui e também tem a

questão, né... de muitos também às vezes vem atrás de uma vaga e vem com aquela indicação, né... eu quero aí porque o meu sobrinho estudou, a minha vizinha... Aí quer porque gosta, então eu acho que é a qualidade do nosso trabalho também, né? Porque se procura você e quer... E só de ver essa criança feliz, aí eu já penso também é uma boa qualidade.

Diretora 8: Eu concordo muito com que a Diretora 9 trouxe, né... e me fez aqui pensar um pouco sobre essa questão da qualidade e não provocar a formação continuada, né... desses profissionais, porque a gente tá aqui na ponta e acaba meio que sobrecarregando essa responsabilidade enquanto gestor, claro, é total nossa, mas a gente também não faz nada sozinhos, né? Então, a partir do momento que você cria condições para esse profissional, à medida que o trabalho vai evoluindo, as coisas vão acontecendo, a gente vai vendo a qualidade construindo, né... a partir daquilo que a criança reflete, a partir dos espaços que a gente vai dando, né... condições para essa criança ser protagonistas, então acho que trazer um pouco essa provocação reflexiva, né... aos profissionais isso é muito importante. Eu, é o que eu gosto muito particularmente, que é a formação, né? De provocar mesmo esse professor, esse educador, né... qual é o real significado dele, né... o que ele pensa sobre a prática dele, o que, quando ele chega aqui, qual que é a intencionalidade dele, né... então acho que essa provocação, essa formação continuada nessa questão da qualidade, eu acho que é bem bacana, bem pertinente, aí para gente começar a ver outros tipos de qualidade dentro da unidade educacional.

Diretora 5: Isso, e quando a gente para pra pensar, a questão da formação, não somente com os professores, né... mas, com a equipe da cozinha, da limpeza (Diretora 8 diz: Geral , geral) quando você for ver, todos nós somos educadores, né? De qualquer forma, seja ocultamente, todos estão ensinando e aprendendo (Diretora 8: Exatamente, independente de diploma) eu costumo dizer assim: a gente acha que tá olhando igual, no meu caso eu tenho 68 crianças presenciais e 25 adultos mas, é ao contrário, né? Eu tenho duas vezes mais esses olhares para mim, então minha criança também, o professor acha que ele tá cuidando de oito e tá observando oito, mas ao contrário, ele tem 16 observando as ações do professor e quando esse professor é questionador ele tá na busca de se qualificar, seja com uma pós ou com um curso, ele vem modificando totalmente as suas ações e isso se torna lá na frente

uma qualidade a mais, né... que é algo que você tem que trabalhar, mas não preciso de um aprofundamento.

Diretora 9: E quando vocês trazem a questão da formação do grupo, eu acho que é essencial, e acho que é isso que vai formando o grupo e tudo mais, quando a gente olha pra esse calendário e que tiraram todas as reuniões pedagógica, dá vontade de pular do décimo andar, porque assim é uma falta de sensibilidade (Diretora 8 e Diretora 5: concordam) Tem live toda semana falando da importância, né? O que adianta a gente ter uma jornada pedagógica no horário onde todos os professores estão com suas salas, então não podem assistir. Então assim é uma angústia tão grande que vai dando, porque qual o olhar dessa secretaria que está aí olhando para essa formação, para esse calendário...e a gente fica muito angustiada.

Diretora 5: E sabe o que acontece aqui no CEI 5, não tô dizendo que não aconteça no de vocês tá, tô só socializando a nossa prática, aqui até um auxiliar de manutenção participa dos teatros, então as crianças amam, né... porque todos nós somos educadores e às vezes ele fica olhando, ah, um rapaz tá pintando, o rapaz também é educador ele também tá ensinando, né... a gente fez uma teatro sobre o Covid e ele estava representando uma criança com os cuidados, né... brincando ali com os brinquedos e aquilo ali é de suma importância, né... para aquelas crianças, de saber, olha realmente ele tá ali mas olha só, ele tá ensinando algo para gente, então todos participam e eu acho que isso é de suma importância para o desenvolvimento de todos, até mesmo para ele que achava que ele nunca seria professor, né?

Diretora 2: Daí a gente estava falando da questão do que é qualidade pra gente, eu e a Diretora 9, fiquei assim... gente, eu desenho muito mal, mas inspirada no que a Diretora 9 estava falando, né... quando a gente vai pesquisar o que é a qualidade relacionada à educação infantil, até falei isso no início também, que a gente vê, a questão de garantir a cultura, garantir um bom PPP, garantir boas ações e tal, mas daí é um mar com vários barcos, então o que consigo enxergar? Um mar com o barco das boas ações, de um bom acolhimento, da construção, um barquinho com os elementos que a gente vai avaliando, um barquinho da gestão democrática, o barquinho do currículo, o barquinho da troca, o barquinho da cultura, barquinho da visão do mundo e esse vai constituindo o nosso mar e a gente vai nadando nele, pegamos nosso barquinho e não podemos parar, porque se a gente parar, daí a gente

não vai encontrar a qualidade que é relacionada realmente às ações, a uma gestão democrática, a um PPP eficaz, vivo e que aconteça, uma organização de espaço cuidadosa com o outro, o fato de você colocar os seus talheres, dos seus funcionários embalado em saquinhos, é cuidado, é organização, isso é qualidade, é formação, é reflexão, pensando poxa, aqui não tá um pouco apagado, o que a gente pode fazer para gerar mais qualidade ainda, então eu acho que realmente é isso, um mar de mundo de uma, de vários barquinhos...

Diretora 4: Está poética ela, né? Mas eu vejo isso mesmo que você está dizendo Diretora 2.

Diretora 9: E Diretora 2, acho que é isso, construir um grupo é ir escolhendo um barquinho por vez, que eu vejo a trajetória do CEI 9. Quando eu cheguei, antes tinha tanta coisa, eu quero mudar tudo, quero fazer tudo e tudo, não dá. Então assim, o que meu barquinho esse ano me permite? Aí a gente vai navegando por aqui, o que o ano que vem eu acrescento? Eu acho que quando a gente vai tendo essa calma, essa maturidade de enxergar que tem um monte de coisas, mas tudo eu não consigo mudar ao mesmo tempo, eu acho que a gente vai conseguindo construir esse trabalho que é de formiguinha, que é um pouquinho por vez, mas que ao mesmo tempo vai dando tanto prazer, quando a gente vai enxergando que algumas coisas, né... algumas práticas vão mudando e tudo mais e assim, tinha um monte de prática que era constituída na questão da gente aglomerar, da gente fazer junto...então... nesse momento vou contar rapidamente, a gente tinha uma prática lá no CEI 9 e em certo momento a gente foi refletindo, a gente tinha uma semana da criança lotada de coisa, então de manhã, fazia cineminha de tarde, fazia oficina de artes e tal, num certo momento a gente pensou: porque a gente não faz uma atividade coletiva por mês ao invés de ficar enchendo uma semana de atividade coletiva? E a gente passou a fazer isso de uns anos pra cá e tem um setor que é responsável por organizar aquela atividade. Quando a Diretora 5 também traz que os funcionários também participam, então vai ter atividades de arte; então, no começo do ano começou a planejar, então em fevereiro vai ser artes, quem vai ser o responsável por organizar? Podia ser professores de sala, ou podia ser a limpeza, ou podia ser a cozinha ou podia ser a gestão... e a gente foi organizando todas as atividades coletivas assim e aí o que a gente cresceu enquanto grupo, né...de todo mundo poder pesquisar e propor. No primeiro ano, por exemplo, o pessoal da limpeza organizou a atividade de oficina de

artes e mudou totalmente aquela queixa que as professoras deixam tudo sujo, quando elas tiveram a oportunidade de propor uma atividade para todo mundo, essa visão mudou e N coisas que a gente foi fazendo e tudo mais e então, nesse ano, a gente está tendo que reaprender tudo isso, como uma gestão democrática, onde todo mundo participa, onde não é possível fazer atividades coletivas, onde não é possível a gente ajuntar todo mundo, porque sempre a nossa prática foi no sentido de juntar todo mundo e agora tá sendo diferente, é um aprendizado todo novo também de como lidar com tudo isso nessa época de pandemia. Então, muitas coisas que eram muito ricas ali agora elas não podem acontecer, então agora a gente tem que inventar outras coisas, outras práticas.

Então a Diretora 9 falou sobre esse equilíbrio, sobre escolher um barco de cada vez, então quais são as nossas ações para estar juntando esses barcos? Eu tinha colocado uma pergunta que é: que ações o diretor deve ter e fazer pra promover a qualidade educacional? Então a gente entendeu que a qualidade está em vários barquinhos. Será que dá pra juntar então quais são as ações que a gente pode fazer promover pra alcançar essa qualidade que a gente tá falando no dia de hoje? Que é mais que qualidade nas atividades pedagógicas a gente nem colocou isso no nosso rol, né? A gente está falando sobre outras coisas, então quais são as nossas ações?

Diretora 6: Eu ouvindo a Diretora 9 falar, eu concordo plenamente que uma das ações é respirar e elencar e ir pelo formiguinha porque senão a gente pira, não consegue resolver nenhuma questão e aí a gente fica com uma frustração enorme e achando que não fez nada. Então eu acho que temos que primeiro realmente dá prioridade no que é mais urgente e promover ações estratégicas em cima dessa ação pra que a gente possa dizer: Ufa conquistei! Então...ver ganhos na equipe, ver ganhos nas crianças e aí a gente vai dando passinhos além, né? Vai galgando um pouquinho mais. Então... eu acho que isso é fundamental. Desculpa, eu tô fechando a câmera toda hora porque eu tô tendo que colocar eu tô fazendo no celular porque tá tendo reunião de pais na minha sala, então eu tô fechando a câmera para colocar o celular no meu ouvido, tá? Desculpa.

Diretora 4: Então... muito legal isso que você está falando, né Diretora 6... sobre o foco, a gente quer. Não sei vocês, né? Mas eu, enquanto diretora, às vezes me encontro bem ansiosa, querendo tudo mesmo e esses dias é o que eu tenho mais

falado, não adianta a gente falar de Marte, de Plutão, se eu não tô falando que a criança tá sentindo aqui, né? Quais sentimentos que ela tá mostrando? Esse interesse a gente quer ir muito longe e às vezes o que tá perto, está relacionado com a estética, né? Não é ir lá falar sobre conteúdos: a criança saber sobre a fotossíntese, mas nunca plantou nada, não colocou essa mão na terra, né? Isso é para gente também. A gente quer às vezes tudo e acaba não conseguindo juntar esses barquinhos, tá cada barquinhos navegando, Diretora 2. Eu tô imaginando seu desenho, em cada um bem distante no mar, que a gente é esse marinheiro tentando ajustar a vela, tentando trazer todos esses barcos para perto, essa bagunça de coisa. Então acho que pelo menos o que eu tenho pensado e conversado também bastante quanto diretora com a minha CP é de ter esse foco, de escolher e de ver algo mais micro porque a gente quer o macro porque a gente pensa, lê, estuda e quer tudo, mas a gente tem que pensar enquanto gestores... pelo menos eu penso, era essa minha discussão, não é nem trabalho de agora, né... mas esse micro para a gente saturar esse micro, acho que uma das lives , uma live que foi a única que eu assisti, falava sobre essa prioridade, vou até tentar encontrar onde escrevi, porque era algo bem legal e tem a ver com o que a Diretora 6 estava falando “menos variedade e mais profundidade”. Para mim, isso foi muito marcante, tá marcante na fala da Diretora 6, que está falando justamente isso, tá também na fala da Diretora 9, sobre isso acho que uma das ações, né... que eu estou tentando é essa menos variedade e mais profundidade. Não sei vocês, assim que vocês tão pensando sobre isso, mas desde o ano passado na verdade, tenho pensado cada vez mais nisso, sobre menos variedades e mais aprofundamento em tudo, enquanto diretora é isso, mas os meus barquinhos estão soltos...

Diretora 6: É porque a gente esta vivendo situações...Parece que a gente tá navegando e não chega na ilha nunca, mas é porque a gente não está se aprofundando.

Diretora 6: Essa frase, Gi que você colocou, né... menos variedade e mais profundidade, ela é tão necessária nesse momento porque a gente não consegue planejar nada a longo prazo; é tudo muito pequenininho.

Diretora 5: Falei que a sua frase, né... menos variedade mais profundidade quando a gente elege a prioridade, ela é tão necessária nesse momento porque a gente não consegue planejar nada a longo prazo, porque cada dia vem uma avalanche

de novas situações que se a gente escolher muitas coisas, a gente vai se perder e vai realmente morrer afogado. Aí não vai ter nem barquinho para salvar.

Diretora 4: Verdade. E quando eu escutava sobre isso eu pensava, sobre esse desacelerar, né! A gente está nesse processo completamente aceleradas para conquistar e fazer tudo de um calendário como bem a Diretora 9 lembrou, e talvez de uma política que não quer que a gente faça, né? Pode ser isso, eu penso por esse viés: quanto menos saber, quanto menos refletir, é melhor para eles. Então quanto menos espaços, eu falo de escuta e de diálogo, mas eu não proporciono mais isso. Então penso que é uma política já, né... para dismantelar.

Diretora 6: Lembrando do que a diretora 9 falou sobre a jornada pedagógica, é muito revoltante, eu assisti algumas *lives*, não deu para assistir completo, mas falar de livros que as diretoras receberam e a parceira não, aquilo é de uma humilhação terrível, né? Que nível de formação é essa que deixa a gente sempre abaixo. Eles usam o livro, vão falando na *live* com toda propriedade, a gente nem desse livro sabe, né!

Diretora 4: nós representamos mais de 80% do atendimento das crianças da cidade de São Paulo. Então, por isso quando eu foco nessa rede conveniada, olho para nós e quero conversar sobre isso, é porque a gente representa o maior número de atendimento e como será que estão olhando para esse maior número se a gente tá falando de qualidade...

Diretora 6: Quando a gente tá falando de qualidade, lembrei de uma reunião que tivemos a semana passada, se não me engano, e aí no grupo que eu estava, era diretora regional que estava na liderança da reunião, uma diretora coloca que na busca ativa ela barganha com a família, que vai oferecer pirulito para as crianças que acionarem o Google *classroom*, isso também é vergonhoso ouvir sabe, então como é que a gente quer colocar qualidade ou então quer ser vista como uma profissional realmente competente, se tem diretor que fala isso numa reunião com mais de 50 pessoas...É triste!

Diretora 9: O mais vergonhoso é que quem está fazendo a reunião deixar essa fala passar, estava a diretora regional o pessoal de DIPED e tudo. A diretora falou e passou e não teve nenhuma crítica sobre isso.

Diretora 4: É triste porque envolve muitas coisas, né? Envolve consciência de classe, um olhar para o outro, questão de vulnerabilidade, acesso à internet... tem tantas coisas por de trás dessa fala que daí eu volto a pensar no meu papel enquanto diretora, se eu proporciono para as crianças momentos para que elas sejam capazes de pensar por si, né? Porque acho que tudo isso envolve, né... quando a gente vê esses adultos talvez pensando... não é nenhuma crítica a essa forma de pensar, mas uma reflexão sobre isso, né... porque eu conversei com o pessoal que a gente tá dentro de uma sociedade que faz com que a gente pare de pensar quando a gente recebe esse monte de legislações e de instrução normativa de mudança de calendário. Eles estão querendo que a gente pare de pensar; que quando a gente para de pensar, para de refletir. A gente tem que o eles desejam da educação, né... que sejam todos colocados na forma e eu acho que hoje pelo que eu tô entendendo da nossa fala, a gente tá falando de uma outra forma, a gente está falando de sensibilidade, de emoção... então, fico feliz com a nossa fala, mas de novo eu volto os meus pensamentos políticos, né? É bem complicado.

Diretora 4: Então tudo que a gente está falando o mais importante: menos variedade, mais aprofundamento, o desacelerar e a importância da constância. Então, quando a gente fala das nossas ações é pelo menos o que está ficando pra mim agora a gente ter essa constância, porque se a gente desiste, acabou, né? É a constância que vai fazer a gente alcançar talvez aquilo que a gente está falando, pregando, pensando, acreditando ser a tal da qualidade.

Diretora 9: A constância é não perder o horizonte, né, Gi? Onde a gente quer chegar eu acho que a gente nunca vai chegar lá... que é a questão da utopia, você rema, rema, rema, mas nunca vai chegar lá, mas não pode perder onde você se inspira, o que você imagina de mundo, o que você quer transformar, e aí é indo, né? Acho que isso é o que move a gente.

Diretora 4: Então, não sei se vocês tem mais um tempinho, todas as reflexões que a gente está fazendo, e uma se encaixa na outra e a gente já começou a dizer sobre isso que era quais os desafios que dificultam a promoção da qualidade pra gente, quais os desafios que dificultam, a gente já falou que pelo menos na nossa fala de agora, falamos sobre a política que olha pra conveniência diferente, que vê a direta de uma forma, manda o material e não manda para nós, uma política que tira os

nossos direitos de hora de estudo coletivo. O coletivo de verdade, né? Não coletivo que tá lá no calendário dizendo que tem formação coletiva com atendimento de crianças, as crianças vão estar nesse processo assistidas, né? Então, não sei quais são, né... outras dificuldades que a gente tem esbarrado para em busca da qualidade. Tem outras?

Diretora 9: Eu acho que assim meu grupo tá muito justo e ainda tem as saída ao médico que se intensificaram muito nesse ano, acho que sociedade tá doente e só não pode ficar doente a CP e a diretora, o resto todo mundo fica essa coisa do pessoal mesmo.

Diretora 9: Acho que Isso que a gente tá fazendo seria fundamental se a gente tivesse institucionalizado esse encontro com os gestores. Pra gente poder trocar um pouquinho que hoje a gente não tem nem via DRE, nem via entidade, então assim, encontros que nos forme ou que pelo menos a gente possa trocar um pouco, então isso tudo dificulta a gente lá no dia a dia, as nossas ações do dia a dia que deveriam ser mais ricas.

Diretora 6: Eu endosso o que a Diretora 9 está falando. Ainda ontem estava falando sobre isso o quanto faz falta uma formação nossa, esse espaço além de crescimento profissional, crescimento pessoal e um local que a gente possa falar das nossas angustias, porque é muito importante, tem que ter encaminhamentos e não pode ser a queixa pela queixa, a gente procura resolver de alguma forma, mas assim é tão mais gratificante quando eu falo assim: olha, tem um autor que vai ajudar a falar sobre isso, tem um texto, uma live que seja que vai dar uma clareada, vai dar uma luz para você conseguir ver novos horizontes. Então, formação é fundamental.

Diretora 9: Ou um colega dizer: olha, eu tentei desse jeito e deu certo pra mim. Não é que você vai fazer igual, porque às vezes não vai dar certo para você, mas você vai ampliando as possibilidades.

Diretora 4: Eu concordo. Eu costumo dizer que assim... às vezes não é o que eu li, que que eu tô fazendo mas é a porta que aquilo que eu li abriu, que me fez pensar em uma outra coisa que me deu a saída, então vejo a conversa também dessa forma, né? Às vezes não é aquele todo daquela fala, mas aquela fala, uma palavra, me levou para uma outra área que nem foi aquilo que a pessoa falou, mas foi o que

me fez pensar sobre e ajuda a gente a pensar, a melhorar nossas práticas, né? A refletir de forma diferente. Eu também digo assim porque só um tempo que a gente para na rotina para falar, ele por si só já é um formador, né?

Diretora 2: Gatilho positivo, às vezes o mínimo, mas é um gatilho bom!

Diretora 5: E quando a gente para pra pensar, muitos questionamentos sobre o que idealizam de qualidade, mas porque é muito oculto, porque ninguém socializa suas práticas, né? Então, quando você parar para pensar você vê muitas *lives*, muitas reuniões, muitos encontros de professores, mas, você não vê de gestoras, né? Eu não sei se há uma dificuldade de socializar suas práticas com medo de achar acharem que está errado, né? Ou é alguma coisa que a gente precisa pensar muito de dar espaço. É igual eu falo socializar minha prática não tem problema nenhum, porque aí eu vou tá socializando, vou tá convidando outras pessoas a refletir junto comigo, para que se torne o melhor, né? Então, assim a gente vê muitas pessoas com aquela visão ainda de julgamentos, né? De “pontuamentos” então assim quando a gente parte para educação infantil a gente vê que nós não estamos... como que eu posso dizer, enquanto professoras, nós acreditamos nessas crianças potentes, nessas crianças protagonizando sua própria história e nós como diretores não acreditamos umas nas outras, sem generalizar entendeu? Não sei por que não socializar as práticas, o porquê não colocar a mesa e falar: pense junto comigo, o que que você fez que deu certo? Olha eu fiz isso e deu errado, por que não, né? E quando você parar para pensar será que a gente desconstruiu algumas partes da gente para a gente olhar para essa criança e vê potencialidades, ela ter autonomia; então, quando a gente for ver a gente peca em algumas situações. O quanto que a gente ainda precisa melhorar e quanto a gente ainda precisa convidar, né? E nós, como professores, não devemos convidar as crianças? Colocar as crianças em situações desafiadoras? E o espaço a qual elas estão inseridas tem que proporcionar para elas um desenvolvimento pleno? E por que enquanto gestor não faço isso com meus pares? Levando o adulto a refletir. Por que a gente tem tanta dificuldade? Esses dias eu recebi a assessora pedagógica da mantenedora e ela falou assim: se a gente colocar, se fossemos convidados para desenhar a família, muitos desenhariam os bonequinhos de mão ou uma casinha, porque ali foi a parte que você parou de desenhar, então qual foi a parte que a gente parou de socializar nossas práticas, não é verdade? Quando é que falaram não para gente de forma oculta, porque ninguém vai dizer pra gente “sua prática não é legal”,

mas aquele olhar, aquele gesto, aquela expressão corporal, então porque não socializar porque não passar por cima dessa barreira, dizer estou aqui vamos pensar juntas em diferentes contextos.

Diretora 2: Eu tinha colocado competição, política equivocada, competição, mas a Diretora 5 fala de forma bem aprofundada mesmo que é real. A gente fica nessa incerteza se a gente tá fazendo correto, entre aspas, se o que a gente tá fazendo é bom mesmo ou ruim porque há competição, porque não há troca, porque não há espaço de escuta, porque a gente fica com as questões das saídas, dos atestados médicos, da falta de olhar pra equipe gestora, então tudo isso...É o desafio que gera incerteza o maior desafio para mim é a incerteza que está relacionado a tudo isso à competição, a essa questão da política equivocada. Se eu acredito mesmo na minha própria potência ou se só acredito na potência do outro. Exatamente por essa competição que existe.

Diretora 4: Achei essa conversa bem potente, já ajuda por si só.

Diretora 9: Acho que isso é o que a Gi falou da questão política, tudo isso é fruto do que nós vivemos da ditadura que nosso país sofreu. Então, assim...a gente foi formado para não pensar, não falar, não trocar, fingir que está tudo bem, mostrar só meu lado bom, não as minhas dúvidas, não as minhas angústias. Isso é fruto de uma política e agora eu acho especialmente esse momento que estamos vivendo nesse país é realmente cada um ficar no seu quadrado e não pensar e retroceder , retroceder em todas as áreas, então mais do que nunca é o momento que a gente precisa estar junto, remando contra essa maré, porque senão a gente vai ser engolido mesmo, porque é isso que está posto nessa sociedade. Então, você fica quieta no seu canto, não pense, vamos voltar pra cartilha, sem saúde mental, todos os retrocessos possíveis, então é isso, temos que quebrar essa barreira, como a Diretora 5 falou de peito aberto, podemos errar, se a gente não acredita que podemos errar, a gente não acredita que o professor pode errar, que a criança pode errar e acertar porque é assim que a gente aprende, então acho fundamental a fala de vocês , tudo muito bonito e verdadeiro o que a gente tá vivendo.

Diretora 4: E como é legal a questão dos ciclos. A conversa que tivemos aqui na creche naquela semana que tivemos de formação de organização, uma das

minhas falas era justamente sobre a competição, porque que a gente compete uma com as outras porque a gente ensina as crianças a competirem, na educação não tem ganhadores, então tem muito a ver com qualidade se a gente está pensando em qualidade, não tem disputa né? Não teria, está indo pra uma outra área, uma outra avaliação porque eu avalio a criança por ela mesmo, pelas conquistas delas, né? Não tem um currículo falando que ela tem que aprender, a não ser que eu queira colocar em um determinado lugar, este determinado lugar é como por exemplo...sei lá... um operário não faço ela pensar que ela pode ser o que ela quiser ser, mas para isso ela precisa ter contato, precisa pensar, refletir e não tá colocando toda hora dentro de uma forminha. Meninas as horas avançaram demais! Eu acho que a gente tem muita ânsia, né... de falar. Foi bem gostoso eu só vou finalizando mostrando para vocês os slides e o final que eu coloco alguns autores que falam sobre a qualidade.

Diretora 4: Apresentação dos slides e pergunta se alguém quer completar com algo.

Diretora 6 apenas agradecer...

Diretora 4: Imagina! Eu que agradeço a disponibilidade de todas vocês e pela partilha do dia de hoje... Então para sintetizar, a gente percorreu por essas perguntas no dia de hoje:

- O que você diretora entende por qualidade na / da creche e por quê?
- Como e por quem a qualidade foi definida?
- Que ações o diretor deve ter e fazer que podem promover a qualidade educacional na creche?
- Quais são os desafios que dificultam a promoção de qualidade educacional na creche? E em tempos de pandemia?

2 SESSÃO: 14/07/2021 - Duração:1h36min

Antes de iniciarmos a gravação, fomos recebendo os participantes, e a Diretora 1, que não pode participar da primeira sessão, se interessou por saber como havia se

dado o primeiro encontro e sentimos falta de uma apresentação, então demos início à gravação do encontro com a apresentação dos participantes

Sou a diretora 1 do CEI 1, um CEI bastante grande, né...que atende 496 crianças, mas eu estou nessa entidade há muito tempo, desde 93. Esse ano completo 28 anos, eu comecei como coordenadora, fiquei 11 anos como CP, foi uma experiência muito importante na minha vida profissional e que me ajuda bastante como diretora. Agora também estou aqui já bastante tempo, mais tempo diretora do que coordenadora e vamos que vamos...

Eu sou Diretora 6, diretora do CEI 6. É um CEI relativamente pequeno o convênio é pra 102 crianças. É um CEI indireto; nós ocupamos um espaço da prefeitura e eu estou aqui como diretora há 11 anos. Também tem uma caminhada. Trabalhei em outra mantenedora por 15 anos e aí vim para cá, sempre como diretora.

Eu sou a Diretora 9. Eu também estou há bastante tempo, há 20 anos. Eu acabei de fazer a conta aqui, porque a Diretora 1 falou. Também fiquei 3 anos como coordenadora pedagógica de outro CEI da mesma entidade, aí eu vim pro CEI 9 como diretora e já estou há um bom tempo aqui, é uma creche em Pinheiros e a gente atende 140 crianças.

Meu nome é Diretora 2. Estou na Cruzada há 10 anos. Já fui CP da Diretora 4 por sete anos e ela é minha maior inspiração e foi quem me ensinou tudo porque eu vim da rede particular, não conhecia nada de mundo de creche, né! E a gente foi construído esse conhecimento juntas até que em 2018 tive a oportunidade de vir aqui para o CEI 2 que fica no Jaraguá já como diretora e esse ano a gente completou 10 anos nessa jornada, nessa mantenedora.

Sou a diretora 3. Naquela semana não deu tempo, né! E também tava difícil de interagir com vocês, eu sou diretora do CEI 3, há 3 anos mas já passei por algumas outras instituições na área de gestão, direção já 10 anos, assim como a Diretora 2, eu vim da rede particular eu fiquei alguns anos lá como diretora, como coordenadora, como professora, como auxiliar de classe. Eu já passei todas as áreas e também já trabalhei muito em ONG, eu vim conhecer o mundo de CEI, confesso que fiquei apaixonada, no início foi um susto, foi um choque, né! Mas tô aqui, sou apaixonada

pelo que faço, gosto muito, me entrego, assim quase que de corpo e alma. Eu adoro fazer isso aqui e é isso.

Diretora: Legal, foi bom te conhecer um pouquinho...

Diretora 3: Na verdade a gente fazia curso no DIPED mesmo, na mesma turma, eu acho que tem mais uma aqui falou, não decorei o nome dela, ela também.

Meninas, meu nome é Diretora 5. Como vocês já sabem, eu tô nessa entidade vai fazer dois anos. Eu trabalho na área de educação desde 2012. Antes eu trabalhava em confecção, cheguei até mesmo ser auxiliar de estilo. Desenho a roupa, gosto de desenhar, gosto de costurar roupa, mas aí eu passei em todos os setores... eu não me pertencia àquela área, né... que eu sempre fui uma pessoa que eu gosto de desafios. Então, quando eu cheguei para auxiliar de estilo para fazer até mesmo a faculdade de moda eu não me encontrei, não era aquilo que eu queria para minha vida, foi quando eu fui de novo convidada para fazer pedagogia porque quando eu estava no ensino médio ganhei uma bolsa de estudo para fazer pedagogia e eu falava não, não quero ser professora eu quero ser auxiliar, eu quero ser administradora de empresas para trabalhar em banco e aí eu falo que a pedagogia me escolheu e hoje sou uma pessoa realizada. Não é pelo cargo que ocupo, mas é porque eu trabalho naquilo que eu gosto. Só de proporcionar esses momentos para as crianças e ver a felicidade delas é muito rico. Então eu falo que hoje em dia a pedagogia me escolheu pela segunda vez e eu sou grata a Deus pela oportunidade, né... de trabalhar naquilo que eu gosto.

Sou eu agora, bom dia, cheguei atrasada. Desculpa, viu, Gi, é que foi um imprevisto aí consegui chegar agora, meu nome é Diretora 7. Eu sou aqui da zona Leste, também no Itaim Paulista. Eu estou aqui há seis anos eu sou da instituição antiga que perdeu o convênio, mas aí graças a Deus e a Dona Ana¹¹, que conversou comigo e com a CP e ela ficou conosco, nos deu a oportunidade de continuar o nosso trabalho, né... porque realmente é uma coisa que nós não tivemos culpa, né... do que se ocorreu e não tínhamos acesso a isso, então ela nos deu essa oportunidade. Eu também, no tempo de escola, ainda porque eu já sou um pouquinho mais velhinha eu

¹¹ Nome fictício a superintendente da mantenedora.

fiz o magistério, mas aí eu acabei engravidando, tudo interrompi, né! E aí depois que eu fui fazer a pedagogia; e também gosto muito do que eu faço, mas antes disso eu só tinha trabalhado mesmo em empresa, em RH, administrativo, mas nunca havia exercido mesmo, então eu passei pouco tempo na sala, aí depois já passei para gestão, mas gosto muito também, né... e é uma grande oportunidade, esse momento de reflexão, né! Mesmo que seja um momento pra te ajudar com sua pesquisa, é muito importante para gente, né... que a gente tá sempre aprendendo e é isso, obrigada.

O Gi, eu posso fazer uma retificação, eu vou apresentar minha creche. Eu fui mal educada, queria me apresentar, né! Eu acho que essa semana como ela é uma semana pedagógica e a gente vem trabalhando o motivacional com a equipe, eu acho que ainda estou no motivacional, tipo a gente vem trabalhando, a gente, né... porque a gente precisa trabalhar internamente para depois a gente querer que o outro seja modificado e assim, vamos lá. Eu atendo 195 criança, estamos localizados aqui na no Jardim São Paulo, em Guaianases, e eu amo todas, né... é um lugar que a gente foi colocado como desafio, porque querendo ou não, você assumir uma creche denunciada é um desafio muito grande. Então, hoje a gente vai aprendendo, né? Que aprender a lidar com outro, aprendendo a ofertar o melhor e isso também acredito que depois eu fui lá, eu voltei lá para os meus estudos quando a, quando eu fiz uma aula da MBA que fala sobre a qualidade, né...e aí me remeteu a leitura que eu já tinha passado o que seria a qualidade, né...o que que a gente idealiza e eu falo assim para vocês que graças a Deus a gente tá chegando, não 100% mas a gente já passou de 50 na questão de qualidade, né...porque assumir uma creche denunciada é um desafio muito grande. Você entra numa briga política, você entra numa briga de gente grande que você é um peixinho, mas nós estamos de pé.

Diretora 4: Diretora 5, você está fazendo o meu percurso, porque aqui a gente também veio para cá 10 anos atrás, assumimos essa creche, que era de outra instituição também, que foi denunciada e fizeram numa sexta-feira parada pedagógica e eu já estava aqui dentro com a equipe contratando e demitindo, segunda-feira com as crianças, então sei o que que vocês passaram, estão passando e acho que foi até mais desafio porque ainda parou um ano, né? Ficou ausente do espaço, foram para o remoto como todas nós, mas já estava de uma situação difícil. Então compartilho angústias também nesse sentido, que a gente viveu tudo isso aí a gente pegou vários várias coisas que a gente nem imaginava que existia desde limpar o bumbum da

criança com buchinha, acho que isso foi o mais chocante para mim, acontecia aqui dentro e pra mudar tudo isso... isso foi rápido, né! Mas a gente viu e ouviu aqui coisas inacreditáveis e eu tinha vindo de uma de uma instituição que era brilhante, assim... tinha suas questões políticas, mas o cuidado para criança era excelente, a formação com os profissionais também, então aquilo me chocava muito, cada vez que a gente vai descobrindo, alguns que ficaram te contando e a família depois vão percebendo algumas coisas, vão contando a diferença. Então compartilho com vocês nesse momento de transição então, sofremos muito, então... acho que é por isso que eu e a Diretora 2 viramos irmãs, porque foram anos sofridos, a gente trabalhava das 6h00 da manhã às vezes até 8h00 da noite, a gente trabalhou muito, demais, demais e isso só fortaleceu nossa parceria, eu não conhecia a Diretora 2, a gente começou numa sexta-feira. Eu diretora e ela CP e ali nasceu uma parceira, depois amizade e agora irmandade, viramos carne unha, porque o sofrimento também une, obrigada Diretora 2, por ter passado isso comigo.

Sou a Diretora 4: estou aqui no CEI 4 desde 2011, já fazem 10 anos também. A Diretora 2 já contou um pouquinho da história. Sou diretora desde 2008, me tornei diretora com 21 anos, bem novinha, lá na outra instituição. Aqui a gente atende hoje 229 crianças, mas amanhã já não sei, porque eu já fiz três aditamento esse ano, mudando toda hora, mas por ora é isso.

Há uma pausa para explicar para Diretora 1 como foi o primeiro encontro.

Diretora 4: Então, o encontro de hoje é sobre o que a gente tá fazendo para assegurar a qualidade, tá aparecendo meninas?

Então, o objetivo de hoje é dialogar, compartilhar, questionar, refletir sobre o que nós estamos fazendo para assegurar a qualidade no atendimento em tempos de pandemia. Uma outra parte que a gente vai conversar é quais são as nossas percepções referente a qualidade do atendimento em contexto pandêmico. Então basicamente vai passar por essas duas perguntas e eu trouxe algumas falas da gente da reunião passada, para aquecer... para entrarmos em sintonia com a proposta de hoje...

- “Então, nesse ano a gente está tendo que reaprender”

- “Há uma dificuldade de socializar suas práticas com medo de acharem que está errado ... não sei porque não socializar as práticas, o porquê não colocar a mesa e falar: pense junto comigo o que que você fez que deu certo? Olha eu fiz isso e deu errado, eu tentei desse jeito e deu certo pra mim” ...

- “Qualidade é todo e qualquer ação que dê certo”

Então, a proposta para nossa manhã é para a gente começar a refletir, dizer, né... que o que estamos fazendo para assegurar a qualidade em tempos de pandemia?

Alguém quer começar a falar?

Diretora 5: Eu estava pensando, né... que foi um tema que me chamou muita atenção na qualidade que seria qualidade na educação infantil principalmente, e aí me remeteu os protocolos quando a gente fala de ambientes educativos, né... que a gente teve que retirar muitos brinquedos, suspender o uso de algum brinquedos, da motoca, eu tenho aqui um brinquedo chamado *poly play*, enorme, que pega metade do espaço da creche na área que a gente tem designada para o parque. Então, assim... eu acho que uma qualidade também é quando você pensa, né... nas ações que você vai ofertar, seguindo esses protocolos também de higienização né? O porquê de retirar isso se você vai ofertar, cada um tem que ter o seu kit né? Então, assim... diante de uma pandemia, eu acredito que pensar nessas ações até mesmo antes da minuta é também uma qualidade né?

Aqui é uma laje enorme, para chegar no telhado eu acredito que dá um metro, então a gente desmontou, cobriu com um saco preto e aí subimos ele para o telhado que é para laje que a gente fala, então tá tudo naquela laje, porque é uma creche pequena, nós temos 10 salas, 11 turmas porque tem uma sala que são duas professoras, e a gente não tem espaço nenhum, aqui a gente não tem sala para enfermeira, para coordenação, aqui a diretora divide sala com a adm e com a coordenação, (daí ela mostra pelo vídeo a sala que ela divide com a CP, auxiliar administrativo e auxiliar de enfermagem).

E também isso é qualidade, quando a gente para pra pensar nos ambiente físico escolar e aí eu não tenho muitas dessa qualidade por que a gente dividir o

mesmo espaço todo mundo, então até mesmo para você fazer, para você conseguir conversar com o funcionário ou para acolhê-lo ou acolher uma família, você não tem privacidade, que nessa parte da minha qualidade é um pouco deficiente, mas aí a gente usa esse espaço que a gente tem lá em cima que a gente achou, então a gente coloca tudo lá, tudo que a gente tinha que tirar da creche, a gente tirou e colocamos nesse telhado.

Diretora 4: Então todos seus brinquedos as crianças não estão mais usando, é isso?

Diretora 5: As crianças estão usando pequenos cestos, né... eu tenho aqui sala com oito crianças, com quatro crianças, que depende da medida da sala, né? Então assim, nós montamos pequenos cestos, aqueles de banheiro mesmo básico, furadinho, então o brinquedo daquela criança tá naquele cesto, porque a gente também não tem armários nas salas, é uma sala lisa, entendeu? Então assim, como que a gente pode fazer para que não tenha a contaminação no espaço, né? E também assim as meninas entram para higienizar a sala e se é uma sala com muitos cestos, com muitas coisas, a gente teve que tirar muitas coisas, né... para que conseguisse fazer essa higienização porque também, querendo ou não, eu estava com 2 auxiliares de limpeza esse ano, e aí ficava... tem o térreo e tem o primeiro andar, são cinco salas em cima e cinco salas embaixo, aí tem a cozinha no final com o refeitório também, é muito pequeno, então a gente começa o almoço 10h30 e termina quase meio-dia para que todos passem pelo refeitório, porque tem 5 mesas só, é um refeitório muito pequenininho.

Diretora 6: Aqui eu também precisei isolar os meus, né... tirei os brinquedos, o solário é grande, que é a parte de cima da creche que fica no 3 andar, também é uma creche com um espaço pequeno, também não tenho sala, e eu não tenho administrativo, né... então eu tô aqui mas parece as coisa... mas hoje eu conversei com a Dona Ana e ela vai liberar um auxiliar administrativo para mim, porque é difícil, são três andares e fica eu e a CP, então é aquela corrida, aí atende e tudo e fica até mal educada, peço desculpas até para vocês na reunião, mas é bem complicado assim, de fazer as coisas.

Mas aqui a gente também recolheu os brinquedos e nas salas a gente também tem essas dificuldade, a gente tem os kits, mas a gente fica nesse questionamento mesmo, né... porque não liberar os brinquedos para as crianças se eles vão pegar esses kits, tudo bem que tem a higienização, mas não sei se vocês também entendem dessa forma, mas é muito difícil esse distanciamento para as crianças, acaba não acontecendo, não adianta, tem as demarcações, tem criança que respeita, tem criança que já vem de casa, tem criança que não quer tirar a máscara, mas aí é da criança, porque é da família, que tem, né? Mas, quando chega aqui, na hora de juntar de sala, eles mesmo se misturam e é difícil você tá ali toda hora correndo, separando. Então por que que eles não brincarem? E eu fico preocupada agora com a questão, vai liberar mais, parece que 20%, como que vai acontecer mais 20% do espaço que nós temos, que já está limitado, né... que a supervisora vem aí ela e fala 35%, não, nessa sala você só pode atender 4, não, nessa sala você só pode atender 6, então como que você pega mais essa porcentagem para gente atender e atender dentro dos protocolos, então é um desafio muito grande, é complicado!

Diretora 5: Eu acho que eu sou a única creche que trabalha com Infantil 2...

Diretora 9: Primeiro eu vou situar o momento que a gente está de recanto. Eu tenho um grupo que ele era bastante... Eu quase não tenho troca de funcionário, aí quando foi ano retrasado, a minha CP assumiu a direção de uma outra creche, aí eu fiquei muito na dúvida se eu pegava um professor pra ser CP, porque meu grupo é um grupo que já tá junto há muito tempo, tinha a ideia de se pegar alguém do grupo seria muito difícil, eu tinha até selecionado uma outra pessoa que desistiu, no fim peguei uma professora que era de Berçário e foi ótimo, ela tá muito bem, estudou bastante, ela já estudava antes e acho que ano passado também foi um ganho pra ela e para o grupo estudar, então teve muitas *lives*, formação e tal e deu tudo certo. Aí o ano passado também eu propus pra Ana e eu promovi duas professoras para ser diretora e CP de uma outra creche da nossa mantenedora, então assim, ainda não chegaram pessoas novas, então estamos com 2 pessoas a menos no quadro, tem 2 em teletrabalho por comorbidade, então a gente tá com um grupo bem enxuto e pra uma fase diferente, às vezes fico pensando, tava tudo tão redondinho no grupo... agora mexeu, mas eu acredito que as pessoas também tem que ser promovida, ir para outros lugares ensinar o que aprenderam e enfim...

Eu lembro assim quando a gente começou com os protocolos, eu achava que seria uma coisa completamente impossível das crianças ficarem com seus kits e tal, eu não conseguia conceber, aí quando a gente começou em fevereiro, antes daquela primeira parada, foi bem difícil programar tudo, a creche estava completamente feia, pobre, porque a gente tirou tudo também, os brinquedos da sala, colocamos na sala de professores que a gente tem, desmontamos o parque e foi um terror esse primeiro mês, a gente teve uma funcionária com Covid, duas crianças com Covid, daí afastava, afastava o grupo, aí junto com a auxiliar administrativo que teve Covid, aí ela dividia a sala com a auxiliar de enfermagem. Então ficamos sem auxiliar de enfermagem, sem auxiliar administrativo e tudo se adaptando, foi bem difícil. Aí depois, quando a gente voltou daquele recesso, não tivemos nenhum caso confirmado. Teve algumas crianças com suspeita tudo, mas foi mais tranquilo essa questão é daí também tinha bastante formação do Cristiano e tal falando da estética, aí minha CP foi questionando o grupo, que estava tudo muito feio o que estávamos oferecendo, aí as meninas foram usando chita, usando algumas coisas e hoje as atividades estão muito legais e claro que os professores propõe os kits e os espaços individuais, mas não quer dizer que as crianças não vão se misturar nunca, eles acabam se misturando e voltam, mas pelo menos a proposta tá cada um com seu lugar, enfim. A gente está com os horários intercalados de entrada e de saída, e ocupa muito tempo porque é 1h30 de entrada e 1h30 de saída os pais não estão entrando na creche, então tem toda uma logística a gente, eu só tenho uma professora para cada grupo do jeito que tá então não tenho volante, não tenho nada. Então só tenho uma auxiliar de berçário; então é uma logística toda para a gente não misturar, eu tive dia que tive professor com uma só criança numa sala, mas tudo bem. Não pode misturar, estamos caminhando...

Agora eu tô apavorada com o aumento de criança porque aí eu não consigo visualizar como a gente vai fazer.

Uma coisa assim, máximo que eu tive de criança foi 40, mas quando tinha as suspeitas, às vezes o não chegava nem a 20.

Agora se eu tiver 70, como eu vou pegar a criança do portão, levar para sua sala e manter o distanciamento...

Então tudo que a gente demorou um tempão para se adaptar e agora tá funcionando depois de meses, eu não sei como vai ser a partir de agosto com esse aumento de criança, então eu já tô muito angustiada com tudo isso, enfim mas é mais ou menos por aí.

Diretora 4: Diretora 9, você está usando o brinquedo de parque?

Diretora 9: Não, a gente está às vezes liberando as motocas, porque as crianças estão vendo, a gente tem um cercado onde a gente guarda. Aí uma criança falou para professora: a gente não pode usar? A gente não mistura as motocas, então a gente tá liberando, aí depois que usa higieniza, enfim, mas não estão usando os brinquedos de parque não.

O que elas estão montando são esses kits individuais, esses espaços, e uma coisa que cresceu bastante foi com essas *lives* do ano passado e tudo foi o uso das coisas da natureza, porque minha creche é completamente urbana. Eu tenho um gramadinho só, e um solário lá em cima que é um espaço. Então elas tem trazido, então as crianças tem usado pedra folha, terra, areia, borra de café e tal; então elas tem montado esses espaços para as crianças e tem ficado muito interessante, bonitos, convidativo e tal. Então é isso que elas levam pra o espaço externo; eu também não tenho um espaço externo grande, mas a gente organizou de um jeito que eles tem ficado bastante no espaço externo.

Diretora 4: São as professoras que estão trazendo esses materiais da natureza?

Diretora 9: Sim, elas trazem de casa...

Diretora 4: Quer contar mais sobre a rotina, o que tem feito?

Diretora 9: Olha, a minha entrada tem pessoas pra levar a criança até a sala, a gente fez assim, a entrada das 7h00 às 7h30 MGII- 7h30 às 8h00 MGI, e das 8h00 às 8h30 B2 e não estou atendendo B1. E na saída a gente faz das 3h00 às 3h30 - B2. O B2 é o que fica menos tempo. Eles entram mais tarde e saem mais cedo, depois é o MGI, depois o MG2.

Então fica lá fora a auxiliar de enfermagem de manhã e auxiliar administrativo à tarde. Eu ou a Andreia ajudando aí fica a auxiliar de berçário borrifando álcool nas mochilas das crianças e aí a gente fez uma logística lá que ficou dois ou três professores ajudando na entrada e na saída. Então fica bem apertadinho.

Diretora 4: Alguém gostaria de compartilhar o que tem feito?

Diretora 6: Eu vou começar de fevereiro porque eu estava sem supervisor escolar, aí nós recebemos na primeira semana aqui, retornando, duas técnicas da DRE Butantã e aí ainda tava tudo bagunçado. Não tinha nada de nada ainda e elas deram um prazo de dois dias ou três dias, parece, para voltar e retornar na sexta-feira para dizer se nós estávamos aptos a receber as crianças na segunda, então foi aquela correria teve que tirar tudo, tudo da sala, ela só permitiu uma mesa de apoio, pra colocar jarra de água, copo de leite. O parque, nós temos um quintal pequenininho também. Ele aqui também é bem urbano como o da Diretora 9, eu só tenho esse espaço pequeno no pátio, tinha algumas casinhas, tinha 3 casinhas montadas, e as professoras pegavam, dependendo do dia, gangorras que são aqueles jacarés ou motoca. Então, tudo isso, eu tenho um corredor, tá tudo lá no corredor. Inclusive, ela não permitiu que os colchonetes ficassem na sala, todo dia sobe colchonete higienizado, desce colchonete, tem uma escada aqui e a gente tem pedido para o manutenção fazer isso para nós, eu também estou com duas professoras a menos, e o que ficou para mim mais complicado é que minha enfermeira, graças a Deus que era um sonho que ela tinha, mas ela ficou gestante esse ano eu vou ficar sem ela por um ano, então tá bem complicado aqui e mais uma situação que aconteceu esse mês, né... compartilho com vocês: eu estou sem as minhas três da cozinha, eu tô trabalhando por um período de 9 dias com uma auxiliar emprestado da Diretora 9 e uma de outra colega, para a creche não fechar, foi a sugestão que a DRE deu, comentei com a Dona Ana e estou aqui com duas auxiliares na cozinha para dar conta do trabalho. É extremamente preocupante, a cozinheira, pelo teste de farmácia, acusou Covid e no dia 15 ela retorna na UBS para saber o resultado do exame e uma avaliação se ela está apta a retornar, mas as duas contactantes, uma fez o teste e está tudo bem, a outra ainda não foi revelado também.

Mas foi o que deu para fazer... E com essa falta que também tinha, porque a enfermeira fazia a entrada de manhã com uma professora para higienizar a mochila,

quem tá fazendo agora a entrada é uma professora ou eu, eu higienizo mochila ou eu recebo, então eu tenho que dar o suporte de manhã, porque eu tô abrindo todo dia, eu chego pela manhã por volta das 6h30, eu vou, passo álcool nas bancadas, no refeitório, nas mesas do refeitório, nas mesas dos funcionários, eu abro toda a creche para 7h00 a gente dar início.

À tarde minha coordenadora faz o fechamento da casa, junto com o auxiliar de manutenção, então a gente tá segurando na unha, porque eu tô tendo muito atestado médico de professores, graças a Deus todos estão vacinados, mas assim, tossiu, tem coriza, vai pro médico.

Na segunda feira uma professora retornou do feriado do final de semana, com tosse e coriza, foi no médico, 10 dias de atestado, então fecha sala, é extremamente complicado. Graças a Deus eu tenho uma boa CP que dá um suporte muito grande pra mim e as questões da sala, o que a gente tem feito, agora no dia da família, nós colocamos como recebimento de material de largo alcance, então a gente está recebendo, cones. Deixa eu pegar um exemplo aqui pra vocês, esses cones de linhas que os pais às vezes trabalham com costura, cones de papelão que a gente também tem em casa e a gente tem adquirido esses carretéis, nós mesmos temos adquirido isso daqui, porque as crianças gostam de empilhar, fazer torres, e quando eu vou para o sítio, eu trago folha, um pouco de madeira. A CP vai na feira, pega casca de coco, pede para o manutenção lixar, limpar, vai montando kits para salas, então é o que ta dando para fazer e os brinquedos são lavados a tarde ou por uma professora, ou por uma auxiliar de limpeza. A gente vai fazendo um remanejamento no final do dia quando tem.

Eu também faço horário escalonado como a Diretora 9, então conforme as crianças estão indo embora, o professor sai para lavar seus brinquedos e deixar higienizado, e deixa em quarentena os livros, situações assim, como garantir a qualidade, a gente não tem como garantir nada, a gente está tentando fazer o que pode ser feito o que dá pra fazer, e garantido nosso melhor, mas garantir 100% a gente não tem como, nessa situação não tem como.

Os kits são assim, por exemplo, eu tenho a sala que a gente chama de ateliê, que fica os kits lá, então o professor vai lá, pega o kit pra sala e fica o dia inteiro com

aqueles brinquedos que ela escolheu, não é cada criança tem um kit individual, a criança tem a massinha no seu potinho, os kits não ficam assim, ficam só naquela sala com aquela turma, eu também tenho sala de tamanho variados, tenho sala com 4, sala com 8, tenho sala com 3, então varia bastante as metragens . Aqui também tem 7 salas e 10 turmas nem todas são 2 por sala, eu tenho somente duas salas com 2, que é o MGI e B2. Que é uma sala para 25 crianças, então nessa sala fica 2 professoras.

Diretora 9: A gente lá, usa os kits, minha supervisora, no início do ano, havia pedido para gente comprar caixas plásticas aí falei com a Ana, ela quase me matou, ai a gente fez naqueles sacos de congelamento da cozinha então a gente tem feito os kits das crianças ali nos saquinhos...

Diretora 1: Ah, eu posso falar um pouco Gi. Então, nós não fazemos kits individuais, a gente tem kits de brinquedos, então temos os blocos de encaixe, enfim vários tipos de brinquedos em cada caixa ai a professora planeja a brincadeira e leva para sala e distribui entre as crianças, eles brincam e depois a gente higieniza tudo e volta para sala limpa para outra turma, Então, a gente está trabalhando dessa forma. É o que vejo, as professoras são muito criativas, graças a Deus, elas fazem muitas propostas interessantes com materiais não estruturados, da natureza, com arte e as crianças se concentram muito individualmente nas atividades de artes, então elas conseguem bastante esse trabalho individualizado junto com o grupo, mas a gente sabe que as crianças interagem.

Por exemplo, os brinquedos de parque, no momento nossos brinquedos estão isolados, tá isolado imaginariamente, as crianças não vão lá , porque sabem que não podem ir lá, as nossas barreiras se quebraram, as nossas fitas e eles não vão, então o que acontece, elas fazem muitas atividades diferentes no parque. Então isso é um ganho, não é o brinquedo, mas elas se esforçam para contar uma história, cantar música, fazer uma brincadeira, outra atividade que só fazia na sala, agora passa a fazer no parque, então eu acho que teve esse ganho grande, mas que aqui são muitas crianças, né... a minha frequência média, são 100 crianças, quando a Diretora 9 falou dos 70, eu fico e os 200, 300, os 400? Porque nós somos 496, eu acho gente que vai ter que flexibilizar alguns protocolos porque eu acho que é impossível a gente atender mais crianças e acho que alguns vão se manter e podem se manter, por exemplo, a

entrada, aferição de temperatura, higienizar as mãos, o álcool em gel, substituindo a água e o sabão, não sei, mas outros eu acho que a gente não consegue, essa questão do distanciamento, a gente discutiu bastante no protocolo, é impossível na EI as crianças interagem sim entre elas, as professoras interagem sim com as crianças, então a gente está fazendo o melhor, como a Diretora 6 falou, não é os 100% do protocolo que a gente não consegue mesmo, mas a gente tá tendo um baita esforço de todo mundo para conseguir fazer o melhor, então dos brinquedos é isso: a gente trabalha com kits, a gente tem uma sala organizada com todos os kits limpos, higienizados e as professoras pegam e a gente tem um outro espaço que é dos brinquedos sujos, que é para onde vão esses brinquedos que não é nesse mesmo lugar, e tem professoras que higienizam, é uma logística enorme, então às vezes aquela sala fica cheia de brinquedos para lavar, passar álcool, então é um trabalho em equipe muito grande, um mutirão para dar certo.

Agora assim com relação aos brinquedos tem mais alguma coisa da rotina que vocês falaram, da entrada, né... para 100 crianças que você falou, né, Diretora 9 de 70. Nós temos 2 portões, então em um portão entra os MG2 e o Berçário e no outro entra o MGI e o transporte escolar, que eles também vêm no transporte juntos, o transporte também os protocolos não são seguidos a risca, a gente vê, a gente conversa tudo, mas as crianças estão dentro de um transporte, assim como a gente anda de ônibus está também, então é bem complicado. Eu tenho um transporte que vem com criança. Então a gente consegue fazer com que pelos menos 50, 40 crianças em cada entrada, aí tem pessoas responsáveis para aferir temperatura e pessoa responsável para higienizar mochila, professora responsável para higienizar a mão então é uma logística a cada momento da rotina; é uma logística imensa, mas tem sido tranquilo assim na medida do possível. A entrada, não está tendo aglomeração e as crianças estão entrando com calma. O MGI já entra lavando a mãozinha e indo para o refeitório tomar café. O MGII também tava mas aí a gente viu que o refeitório tava aglomerando, não que na mesa eles ficavam grudados, eles ficavam 4 na mesa que é oitavada, então há distanciamento entre eles da mesa, mas o refeitório é muito grande.

Agora a gente tá fazendo assim, só o MGI tá tomando café da manhã na entrada e o MG2 está indo para sala é e aí eles estão tomando o café no segundo momento e no começo tava dando certo porque a frequência estava baixa, né... a

gente tinha 40, 50, estava dando, mas agora nos últimos tempos não, então quando a Gi falou que a gente faz para garantir a qualidade, antes de vocês começarem a falar, já que é uma sessão reflexiva, eu fiquei pensando numa coisa tão simplesinha, basiquinha, que assim, simples que eu falo é porque vocês trouxeram coisas diferentes do que eu estava pensando para esquentar a cabeça. Eu estava pensando o seguinte: que a gente reaprende acompanhando, a gente sabe que é obvio que a gente tem que acompanhar o trabalho, tem que está vendo para poder ajudar a equipe para pensar junto, a gente tem que tá junto, eles não podem estar sozinhos porque se não a gente não vai conseguir ajudar, não vai conseguir mudar nada, então eu fiquei pensando, a gente tem que reaprender acompanhando, olhando, vendo a cada momento, cada dia, se não a gente também não aguenta, então assim, achei legal você perguntar, como você está fazendo, porque o protocolo cada um tem uma realidade e vai conseguir fazer de um jeito, o protocolo é uma orientação de cuidado, só que nem sempre, olha quantas realidades diferentes nós temos aqui, nem sempre, por exemplo, o que uma consegue a outra vai conseguir, por exemplo, eu nem consegui pensar em kits individuais, nem no primeiro momento, pelo número de criança, porque quantos kits individuais eu terei que ter para cada coisa, para massinha, para pintura, para desenho, para encaixe, para casinha, e a gente já sabia que as crianças iam interagir porque eles se locomovem nas salas e tudo mais. Em relação aos brinquedos do parque, por enquanto eles ainda estão isolados, mas estou pensando em liberar, ter um protocolo para liberar também, porque as crianças também necessitam, precisam desse momento e gente, é difícil, mas aqui do lado, tem um parquinho e eles brincam no parquinho da comunidade aqui do lado, eles estão passeando, eles estão brincando, só que é claro, aqui a gente vai ter que pensar o seguinte, uma turma brincou eu vou ter que higienizar, ai eu tenho que pensar num tempo bom para eles brincarem, um tempo que todos possam passar e eu tenho que ter um mutirão de pessoas que higienizem com uma solução clorada por exemplo, eu também tenho que pensar, né... o que fazer para liberar, mas por enquanto é um desejo meu, uma vontade minha de liberar e fazer um protocolo diferente, porque até quando eu vou ficar com esse protocolo, fico pensando, porque tá todo mundo isolado, eu não sei se está todo mundo isolado e sabe, a gente fica pensando umas coisas, ai não sei se ajudei, é um pouco por ai que eu tenho pensado...

Diretora 2: Meninas, vou contar um pouco dos kits, porque me peguei pensando nos kits, o que aconteceu, vou contar um pouco do meu processo também.

A entrada a gente consegue fazer assim, eu tenho a entrada e no meu refeitório tem uma porta que dá para garagem, então as famílias entram, deixa a criança no refeitório, que é recebido por uma professora, ou por mim ou pela CP, adm, e ai já lava a mão, vai para sala, sai pela porta do refeitório e pela garagem, então eles fazem como se fosse um drive thru, deixando no refeitório e vai saindo...

Eu não tenho kits de brinquedos individuais, mas essa semana eu fiz os individuais para o berçário 2, como um teste, porque na verdade aconteceu que as crianças começaram pegar pé mão e boca e isso me deixou assustada porque eu pensei se tem pé mão e boca imagina só o Covid, então eu comecei a pensar, preciso mudar isso, então eu comecei a fazer o teste-piloto com os kits individuais, o meu parque eles estão utilizando e nós separamos agora por territórios, então a gente fez divisão de ambientes. Antes eles estavam, eles iam divididos para o parque, mas haviam momentos que eles se encontravam e usavam o brinquedo, então a gente agora, eu troquei com a Gi, ai eu pensei agora vou fazer os territórios, a gente começou a fazer essa semana, então a gente dividiu o parque em pequenos territórios, e também a gente tem um outro problema, porque agora a gente tem um território exatamente pensando nas questões da natureza e tal, e ai agora as famílias estão retomando com as reclamações da roupa suja novamente, acho que ficaram mal acostumadas de utilizar uma roupa só durante a semana em casa e ai acabou que a gente tá tendo essa reclamação, mas a gente está lutando novamente contra isso, quando eu falo que qualquer ação é qualidade, eu penso também, por exemplo, na hora do almoço dos funcionários, a gente separa os talheres dos funcionários, coloca no saquinho, no saquinho dele já tem o guardanapo, ai isso faz com que a gente tenha qualidade também nesse olhar para o funcionário, eu tenho bastante funcionários, mas eu estou tendo muita gente faltando, eu tenho uma com 60 dias de atestado, outra com 30 dias, ai eu tenho mais 3 ou 4 que estão nessa situação de 10 15 dias, esperando para retomar, e está indo assim, mas as questões pedagógicas estão no pé que, no berçário 2 eu fiz os kits individuais que foi a turma-piloto e o parque está sendo utilizado agora com as separação de ambientes..

Diretora 4: Aqui também a gente começou, na verdade a gente já flexibilizou o protocolo, porque a gente começou com os kits individuais, os kits individuais já foram misturados no primeiro dia, separou e eles já brincaram, então comecei a pensar e dividir com a coordenadora, então eu concordo com a Diretora 1, que assegurar a qualidade e você estar indo lá no espaço, olhando para pensar, ver o que está acontecendo, nunca foi da nossa mesa descobrir, mas acho que agora mais do que nunca, estar lá olhando e sentindo o que está acontecendo, e eu comecei a ver que aquilo não estava dando certo, mas as professoras diziam que estava, mas quando eu estava olhando nas salas eu via claramente que não estava, então a gente foi para um segundo passo, se as crianças estão pegando nos mesmos lugares no mesmo chão na mesma parede, elas vão pegar no mesmo brinquedo, então a gente começou a colocar os brinquedos por dia, então eu tenho os brinquedos da segunda, da terça, da quarta, quinta e sexta feira, então elas fazem uma seleção de materiais pra deixar nessa caixa, bastante brinquedo e esse material depois que as crianças brincam, elas borrifam o álcool e ele entra em quarentena, porque vai dar uma semana para cada um, então a gente entendeu, na nossa cabeça, que ele está de quarentena, o vírus morreu, então na outra segunda feira se a gente só borrifou o álcool e não limpou um por um, mas ele já está lá, tranquilo para as crianças brincarem.

O parque começou lacrado, primeiro com tecido, as crianças pintaram, usamos aquele espaço como forma de interação de forma diferente, mas fiquei no pé, como que a Diretora 1 está agora, muito incomodada com a questão do brinquedo por eles não estarem utilizando aquilo, mas ainda os professores não tinham me pedido e eu estava ansiando por isso, eu queria que eles me pedissem para sermos corresponsáveis por aquilo. Se todos querem, vamos juntos garantir a higienização, mas isso não ocorreu, o pedido dos professores não vieram e eu fiquei aguardando, tentando, daí a gente deixou só com fitas, as crianças respeitavam e tal, mas eu ainda queria muito os brinquedos, daí eu dividi por territórios e fiz de novo o horário de parque separado, mas aqui eu tenho um espaço que é maravilhoso, ele me favorece muito, então eu dividi toda a minha área externa em 8 ambientes delimitado, então quem usa um espaço de manhã, de tarde utiliza outro e quando é o horário que as crianças estão dormindo eu garanto que o pessoal de apoio faça a higienização, então eles limpam todo esse parque para que o pessoal da tarde possa usar, então o brinquedos esta liberado e estão sendo limpos, mas a gente sabe que quanto mais a

gente dá, mais o pessoal quer e mais reclamação tem, sempre é assim, e elas acharam pouco só aquele espaço de manhã, então a gente falou: se vocês forem lá e limparem aquele espaço que foi utilizado pela outra turma, daí você vai lá usar. Então elas fazem assim, quando elas querem usar determinado espaço, uma vai lá borrifa a solução clorada e depois utiliza, não está acontecendo muito, mas quando acontece é dessa forma, tá nesse pé a questão dos brinquedos...

A minha entrada, eu também estou com o mesmo problema de vocês, falta gente, tento garantir que uma professora não fique substituindo a outra, porque se eu tiver um caso tenho que afastar todo mundo...Então eu fico nessa logística, acho que a gente tem apreendido, a vida inteira eu trabalhei na área administrativa, então eu tenho utilizado muito isso, de pensar como que a gente vai fazer, de não misturar professor, porque se acontece com uma criança, aquele professor também tem que ser afastado então eu perco muito tempo e energia do meu dia pensando em Covid, pensando em protocolo, pensando em fazer o certo, e na minha entrada sempre coloco uma musiquinha para receber as famílias, então recebo as famílias com música. Sempre tem ficado a enfermeira, eu também fico, eu borrifo a solução clorada porque tenho falta de materiais aqui, não tenho o suficiente para fazer do jeito que eu queira, então eu faço a solução clorada, porque eu consigo diluir a cândida e utilizar, porque meu álcool acaba não sendo o suficiente porque são muitas mochilas, então eu borrifo solução clorada, como não evapora eu tenho que passar um papelzinho naquela parte de plástico, mas a gente faz tudo isso na entrada, afiro a temperatura e passo álcool, daí as crianças vão para sala. Então o meu café da manhã que sempre foi na entrada, hoje não acontece mais, eu tinha uma qualidade pedagógica pensando nisso, agora a qualidade pensando na segurança das crianças para não se misturarem e tal. Meu almoço, eu percebi também em um dia de acompanhamento também que a gente deixa alguém para limpar as mesas e cadeiras para que venha a outra turma e sente e para mim todo mundo dizia que estava tudo certo e que ninguém sentava em um espaço sujo, conforme eu fui acompanhando, eu vi que as crianças sentaram em mesas que não haviam sido limpas, mas a equipe dizendo que estava tudo limpo, mas quando eu fiquei lá por alguns dias vi que isso se repetia, que as crianças chegavam e já se sentavam, então eu lembrei da churrascaria, quando a gente vai na churrascaria deixa verde e vermelho, então eu pensei: precisamos de algo assim para sinalizar. Eu só dei essa ideia que eu precisava que fosse sinalizado

de alguma forma e as meninas fizeram com cd, com capa de colchão, então quando as crianças vão sentar na mesa, elas já viram pra cor vermelha, dizendo que aquilo já foi ocupado e está sujo; então se eles saírem e chegar alguém, ninguém mais senta porque eles estão vendo que lá está vermelho e não pode, daí quando o pessoal limpa, eles viram para o verde, dizendo que está limpo, então essa foi a estratégia que a gente encontrou para o horário das refeições.

Meu horário também era escalonado, eu atendo 80 crianças, mas a frequência é de 60, 70. Eu comecei escalonada, a equipe pediu para fazer de acordo com o protocolo mesmo, ele fala para ser escalonado, eu achava que não era necessária, mas a equipe pontuou que era melhor para não ter aglomeração, mas conforme foi passando o tempo, não fazia sentido, porque são poucas crianças e desde então eu não tenho tido problema, eu imaginava em fevereiro quando a gente começou que iria fazer fila na calçada, que eu ficaria bem louca, não aconteceu, então deixei liberado das 7h00 às 7h40, porque eu tinha pai que tinha criança no MGI e B2, então ele tinha que esperar, então eu não iria gostar de ficar esperando se eu fosse essa família, então eu flexibilizaria só esse aluno? Então eu decidi junto com a coordenadora e os professoras representantes que a entrada passaria a ser das 7h00 às 7h40, e as famílias vão chegando nos seus horários, e eu pensei se antes eu tinha o café assim que eles chegavam era tranquilo, mesmo com a chegada da perua que eu pensei que pudesse ser um problema, até hoje a entrada está tranquilo, não sei quando mudar a porcentagem do atendimento, mas aqui a gente tenta pensar como a Diretora 9 disse: um dia de cada vez e a gente vai mudando as coisas...

Acho que aqui é isso, o que eu tenho tentado para assegurar a qualidade é isso, de ser um espaço, mas eu comecei a fazer uma interpretação que não sei se é certa, eu pensei assim: se eu tenho que garantir o distanciamento, eu vou entender que o distanciamento está dentro do número 35%, porque dentro da minha sala eu não consigo, porque eles estão na mesma sala, vão brincar, então ao invés de eu ter 12 crianças agora, eu tenho 4. Então, eu fiz essa interpretação, comecei a pensar: já é muito triste uma sala com 4 crianças. Você vê que é diferente, as professoras até disseram que eles se interessam menos tempo pelas propostas, porque quando eles vão construindo, quando tem mais crianças vai mais tempo, tem menos crianças vai menos tempo, segundo elas era uma coisa que eu também tinha que acompanhar mas ainda não fiz isso eu não consegui ter uma percepção minha, de olhar e saber se

é isso mesmo, então eles estão brincando juntos, mas não mistura com as outras turmas, dos funcionários. A Diretora 5 falou que tá trabalhando o motivacional, a gente não fez nada motivacional, mas a gente tenta trazer textos para ler, discutir, repensar, mas tá bem difícil aqui, a Diretora 9 falou que tá legal, que a equipe aprendeu bastante, mas minha equipe tinha demonstrado que tinha aprendido muito, mas eu estou sofrendo bastante, parece que eles são outras pessoas quando voltaram, não sei de garantir essa qualidade com os funcionários, não estou conseguindo, eles estão me desgastando na verdade, porque se vê mal caratismo, coça nariz, tosse, daí já fala que tá com coriza, ah não sei, elas ficam transferindo pra gente coisas que só me deixam angustiada, eu afasto e tal mas não tá sendo tranquilo, (Diretora 6 concorda) não sei como está sendo pra vocês.

Diretora 6: Concordo com você, a questão de caráter, como você mencionou, muitas vezes a gente sabe que são atestados vendidos, vai em clínica de dr. consulta, vem com atestado de 10 dias, não faz a coleta de Covid, a gente precisa encaminhar para UBS porque precisa fazer o teste, se a gente suspende uma sala a gente precisa finalizar esse protocolo, foi preenchido uma planilha para DRE, é onde a gente esbarra mesmo na personalidade de cada um, como há abusos nessa questão também.

Diretora 4: Queria saber como estamos fazendo a comunicação com as famílias também, pra gente pensar. Na outra a gente falou sobre a família participante de tudo isso, como é que vocês estão fazendo a comunicação?

Diretora 6: Estou usando muito o WhatsApp, as famílias presenciais a gente conversa também na entrada e saída o que a gente precisa dialogar, raramente a gente tem usado o telefone, então algumas situações que os pais pedem videochamadas no individual a gente também tem feito.

Diretora 7: Aqui eu também uso o WhatsApp, os grupos, uma que é mais rápido a comunicação, o contato com as famílias, pra ter contato, aí tem algumas que vem na porta, daí se tem alguma coisa fala, mas a maioria da comunicação tem sido por WhatsApp mesmo. E até pegando um pouquinho do que vocês estão falando, lidar com o adulto é muito difícil, parece que com as crianças é mais fácil, mas o adulto... olha, é difícil, não é brincadeira...

Diretora 1: Eu ia falar que a gente faz isso também, que a gente utiliza o WhatsApp, tem o grupo de WhatsApp de cada turma. Eu vejo que tem uma interação bem bacana com as famílias, as professoras tem compartilhado as propostas, nem todos os grupos, mas muitos grupos, eles têm compartilhado fotos das vivências das crianças no dia, e isso tem aproximado as famílias, eu acho, do nosso trabalho, mesmo eles não podendo entrar, mas infelizmente não são todas as turmas ainda, mas a gente tá caminhando para refletir sobre isso, porque é importante, não só uma comunicação de um recado, de uma notificação, mas também falar do que está acontecendo, afinal de contas, essas famílias não estão aqui presentes, não estão entrando no nosso espaço, e faz muito tempo que eles não entram na verdade, e agora a gente está totalmente diferente do que eles conheciam antes, as salas com pouco materiais, a gente tirou bastante coisa, deixou a sala mais livre, então acho que isso tá sendo legal, tá sendo um acolhimento, informa, orienta e aproxima e na entrada e saída, a gente aqui, eu a CP, o auxiliar administrativo, a auxiliar de enfermagem, a gente tem uma boa comunicação, a gente faz um acolhimento na entrada e saída, esclarecendo dúvida, vendo como estão, então a gente consegue manter um diálogo bacana, na entrada é possível ou na saída.

Diretora 3: Aqui é bem difícil também, como algumas diretoras falaram, aqui também é pequenininho, só tem eu e a coordenadora e temos muita interferência, daí alguém chama, toca, cai a conexão, é bem complicado, mas então vamos lá...

Eu tenho os mesmo problemas que vocês, claro um pouquinho de cada uma, eu senti receio na Gi quando ela falou do professor, porque não quer pegar pesado nesse assunto, mas a gente também está com esse trabalho de tentar melhorar, mas a Diretora 8, que não está aqui hoje, mas ela criou junto com as diretoras da instituição um grupo de apoio aos professores com atendimento com uma psicóloga, então antes da gente retornar, já tinha uma vez na semana e a psicóloga atendia problemas que para nós podia ser bobo, mas que estava prejudicando uma pessoa ali, professores que perderam muitos familiares. Nós temos uma aqui que perdeu 5 de uma vez só, mas mesmo assim, mesmo com esse atendimento, mesmo com bastante dengo e colocar no colo, a gente tem todos esses problemas e para assegurar a qualidade desse atendimento, precisa de professores fortes, com vontade de trabalhar, com medo, mas com cuidado, todo mundo tem medo, né? Claro que não tô julgando ninguém, mas é só uma observação, e dentro do que a outra diretora

falou, a Diretora 1, ela falou da comunicação com as famílias, minha CP aqui criou algo inusitado e confesso que fui contra no início, eu falava “isso não vai dar certo”, e acho legal compartilhar aqui com vocês: ela fez um grupo, tipo um telemarketing, ela tirou um professor de cada sala durante uma hora, saiu para um espaço externo, cada um em uma mesinha e esses professores com seus celulares, e fizeram um trabalho de busca dessas famílias, e eu falei “Menina, isso não vai dar certo, celular!”, sabe essas coisas que a gente acha que não vai dar certo, eu sei que vocês vão se assustar talvez, mas foi algo diferenciado e que deu super certo, então nosso atendimento online funciona também e por alguns dias eu falava “Vou desmanchar esse *online*, e ela falava, Diretora 3, calma, vai dar certo!” E eu confiei no trabalho dela e deu super certo, o atendimento das famílias é 100 %. Eu sempre fui contra dar meu WhatsApp particular e das professoras, eu nunca, em todo tempo que trabalho no CEI, nunca aceitei, porque eles extrapolam, que eles chama a gente meia-noite, todas vocês já passaram ou tão passando por isso e no final o grupo foi inteiro, nós temos 100 % das famílias, ficou uma coisa bem bacana, e como deu certo, a gente não parou. No início a gente começou com um pouquinho mais, 2 horas, até contatar essa família, a gente tinha família no interior, no Nordeste, em todos os lugares e fomos desligando e quando veio aquele documento da DRE que tinha que desligar e tal, a gente já não tinha mais ninguém para desligar, estava tudo ok.

Então o que eu fiz, eu dei como ato de confiança também, eu tive que dar a senha do wifi da creche para todas as funcionárias, para todos que participam do online, é um risco que eu ia correr e é um ato de confiança, eu falei: vocês vão usar aqui, então elas usam aqui do lado da nossa sala, daí depois elas vão e guardam no armário e acabou, então as famílias sabem que elas vão entrar de 11h00 às 12h00 e às 12h00 acabou, então qualquer dúvida elas vão deixar lá no grupo e no outro dia elas vão entrar e responder. Então é isso, só queria compartilhar com vocês e de tudo que vocês falaram aí eu também passo um pouquinho. A nossa entrada aqui, não tenho problema com professor, temos todos aqui, ninguém se afastou, só uma coisinha de uma semana, então tenho duas na entrada, uma com termômetro pra frente um pouco pega a criança, pega a sacola, higieniza e vai distribuindo, Aqui é um CEI pequeno, então a gente não tem muitos problemas, os brinquedos são armazenados em cestos nas salas, então usa um com todos, todos utilizam um cesto e a gente higieniza depois para usar no outro dia. Temos feito todos os protocolos,

não estamos aglomerando, nem nas mesas, compramos mais mesas para poder sentar bem afastado e é isso, nunca é 100% mas, tem dado tudo certo até agora, nenhuma criança com Covid, nem muitos afastamentos.

A psicóloga é a Denise, amiga pessoal da Diretora 8, ela já fez simpósio com a gente, em faculdades, ela é uma pessoa que está sempre disposta, sabe, ela faz muito *live* no facebook, instagram e ela se dispôs a fazer o atendimento 100% de graça, ela é um anjo, ai ela tinha quarta-feira, ai ela entrava de 1h00 às 3h00 ou de 2h00 às 4h00 e ficava, ela estabelecia tema, e dentro daquele tema os professores iam falando suas angústias e ela ia dando dicas desde chazinho calmante até terapias, filmes, tudo que vocês pensarem ela dava dica; então foi muito bacana, tem um ano já que ela tá fazendo esse trabalho conosco. Agora no retorno não tivemos mais, mas o grupo permanece, ai depois se você se interessar, fala com a Diretora 8, eu não posso, eu até posso passar o contato, mas como foi algo que a Diretora 8 criou, eu não quero tomar a frente, né?

Diretora 9: Lá na creche, como nós temos duas professoras em trabalho remoto, elas ficaram responsáveis pelas postagens e pela comunicação com as famílias, essa mais próxima, então as professoras do presencial, elas filmam, fotografam as atividades e tal, mandam para essas duas e elas organizam as postagens; ou em vídeo, ou em panfleto, ou no *classroom*. Tudo que a gente põe no *classroom* a gente põe no grupo de WhatsApp também, porque a gente tem poucas pessoas que acessam o *classroom*, muito mais o grupo de WhatsApp e essas duas professoras acabam facilitando, né? Eu jamais conseguiria fazer como a Diretora 3, de tirar uma professora para atender, porque eu tenho justinho, tenho um professor por sala eu não tenho ninguém sobrando no momento, e a gente vai se ajeitando um pouco na entrada, eu acho que também foi muito bom a gente ter feito o relatório de percurso e os portfólios e as reuniões por sala, daí os pais tem uma ideia melhor do que está acontecendo porque eles tem muita curiosidade, mas assim... eu sinto muita falta de pais dentro da creche de comissão de pais, sabe de tem hora que eu falo “Que saudade que eu tenho daquele movimento de pais dentro da creche, das adaptações”. Assim, né... um ambiente bem estranho, como tudo que a gente tá vivendo, então é isso.

Diretora 6: Eu esqueci de falar, como o pátio ficou sem nada, o manutenção fez uns carinhos de rolimã, põe uma linha para puxar, o que as professoras tem andado com esse carrinho de rolimã também tá sendo uma festa... Ah, e também um funcionário da Vivo quando veio instalar aqui a internet, sabe aqueles carreteis grandões de fio? Uma vez por mês ou a cada 15 dias ele deixa aqui no muro para gente, o que tem ajudado bastante para brincar, ficou nosso parceiro...Uma forma de assegurar a qualidade é fazer parcerias ...

Diretora 7: Eu sinto muita insegurança para manter essa qualidade, tem que ser uma dedicação o tempo todo, como conversamos aqui, seria importante estarmos próximos de cada funcionário, para ver suas ações, mas é impossível, então a gente tem que estar conversando e acreditando que tá fazendo correto, mas eu ainda tenho muita insegurança em relação a isso.

Diretora 3:Eu percebo que coisas melhoraram no sentido que nós temos menos crianças, então o nosso olhar ficou voltado para essas poucas crianças, então a gente consegue ver mais coisas, eu percebo assim. Coisas que você não via antes naquela criança e você começou a ver porque, assim... são muitas e a gente geralmente, assim... os professores e todo mundo, focam em crianças específicas e em tudo, no geral, não sei se estou conseguindo passar o que estou pensando, mas assim... quando você atende 25 crianças numa sala de MGII e uma professora e uma volante rodando é uma coisa, e quando isso muda para 8 crianças, uma professora e uma volante rodando é outra coisa. Então o atendimento tem que melhorar, ele deveria melhorar, conseguimos perceber coisas diferentes, a gente fala “Aí, seria tão bom se fosse só 8 crianças para cada professor, o atendimento seria muito melhor”. Então, é uma reflexão, mas se tá sendo, talvez não, não sei se estou conseguindo passar, mas o fato de eu ter 8 crianças para um professor , mas se o professor não tá saudável, a qualidade não vai melhorar, mas era para melhorar, deveria, então em alguns momentos ele nos procura e fala “Ah, nossa! Olha isso aqui, que maravilhoso! Mas só naquele momento e outros, aproveita esse momento de 8 crianças e começa a mudar muitas coisas que você gostaria de fazer antes e achava que não conseguia porque tinha 25. É uma reflexão...

Diretora 4: Eu entendo, porque compactuo com essa reflexão.

Diretora 5: Eu acho que essa questão é aprimorar o olhar, que tivemos que aprender assim o olhar esse acompanhamento, aumentar esse acompanhamento para garantir essa qualidade e os desafios, aprender a lidar com os desafios, né... porque todo dia tem um, e ainda mais assim nessa volta, nesse aumento no número de crianças, se trabalhar com esse número já e bem difícil, é bem apertado, a questão dos professores, do pensamento do outro, e nesse retorno, né... e quando tivermos os 100%, e agora tem a IN nova que aumenta o número também para cada professor, não sei se vocês chegaram a receber, então, né... vai ser bem desafiador para preparar também essa turma para 100% que é bem, que nem ela falou nessa questão da psicóloga, eu tive esse acompanhamento no começo, eu não fiz o grupo, mas achei muito interessante esse grupo de apoio, porque a gente olhar também para o outro eu fiz só no começo no retorno, porque também tenho uma amiga que ela se propôs a atender o grupo e foi bem bacana, mas eu vou pensar também nesse grupo mensalmente, quinzenalmente, mas eu vou conversar com ela. Quem sabe, né... bem bacana também...

Diretora 9: Então, eu acho que algumas coisas eu me surpreendi, a Diretora 1 falou que os professores são criativos. Então, tem alguns grupos que você vê que os professores são criativos mesmo e fazem propostas bem bacanas, outros a gente fica se perguntando, num grupo de B2 com duas professoras, teria que ter 6 crianças, aquele dia tinha 3 ou 4. Aí uma professora não vem, aí a outra pessoa fala "E quem vai ficar comigo?", e a gente falo, e quando tiver os 18? Se com 3 crianças não tá dando para ficar sozinha, então também tem uma coisa dos professores estão acostumados com poucas crianças, então a gente fica se questionando quando voltar ao normal como é que vai ser, e assim... na verdade, acho que de alguma forma nós temos conseguido garantir algumas coisas, mas eu tô bastante apreensiva, mas confesso pra vocês que eu já tô pensando como é que vai ser com mais crianças, já tentei ver uma nova configuração das salas, talvez voltar pra salas normais, porque na verdade eu não tô atendendo o B1 e tô atendendo uma sala de MGI a mais, e uma sala de MG2 a mais, então se for atender 50%, meu desejo é já fazer os 50% de cada sala, porque depois se for aumentando, já vai aumentando dentro daquela sala, mas com meu grupo atual não dá, já quebrei a cabeça, então não sei se vai ser liberado para eu contratar as duas professoras que faltam e essas que estão em teletrabalho, uma só vai voltar final de agosto quando toma a segunda dose e a outra é gestante,

então, também em agosto que ela vai tirar licença que eu vou poder liberar e contratar alguém na vaga dela. Então, na verdade, eu estou bem apreensiva. A DRE Butantã marcou uma reunião para amanhã, para organizar o segundo semestre; então vamos ver o que vem. Então, eu sinto que a gente sempre está nessa expectativa do que que eles vão fazer com a nossa vida, então desde o ano passado e agora o que vem, então qual é a normativa e qual é a próxima, e como é que a gente vai correr atrás, então assim... é uma angústia muito grande o tempo todo. Você tentando dar conta, fazer o melhor, mas você sabe que daqui a pouco vem uma outra coisa e você vai ter que se adaptar a esse novo; então, isso é bastante angustiante...

Todas as diretoras concordaram.

Diretora 4: As horas passam muito rápido quando estamos socializando, porém, as horas avançaram, alguém gostaria de acrescentar algo?

Ninguém quis se colocar, apenas agradeceram a oportunidade de parar um tempo na rotina para dialogar com pares, encerrei a gravação e nos despedimos.