



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO BÁSICA (MPEB)

MANUELA FREITAS DE OLIVEIRA

**A GESTÃO EM CRECHES DA REDE MUNICIPAL DE RECIFE: facilidades e
desafios**

Recife

2024

MANUELA FREITAS DE OLIVEIRA

**A GESTÃO EM CRECHES DA REDE MUNICIPAL DE RECIFE: facilidades e
desafios**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco como requisito para a obtenção do título de Mestra em Educação Básica.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Janete Maria Lins de Azevedo

Recife

2024

Oliveira, Manuela Freitas de.

A gestão em creches da rede municipal de Recife: facilidades e desafios / Manuela Freitas de Oliveira. - Recife, 2024.

129 f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.

Orientação: Janete Maria Lins de Azevedo.

Inclui referências e apêndices.

1. Gestão de creche; 2. Rede municipal de ensino do Recife; 3. Educação infantil. I. Azevedo, Janete Maria Lins de. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central

MANUELA FREITAS DE OLIVEIRA

**A GESTÃO EM CRECHES DA REDE MUNICIPAL DE RECIFE: facilidades e
desafios**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco como requisito para a obtenção do título de Mestra em Educação Básica.

Aprovada em: 27/05/2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Janete Maria Lins de Azevedo (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^ª. Dr^ª. Ana Lúcia Felix dos Santos (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^ª. Dr^ª. Elaine Suane Florêncio dos Santos (Examinadora Externa)
Universidade Federal Rural de Pernambuco

AGRADECIMENTOS

Agradeço, sobretudo, a Deus, a quem devo tudo o que sou e que me permitiu alcançar este objetivo, que antes parecia tão distante para mim. Ao meu filho, João Guilherme, que, do seu jeitinho, em sua precocidade, tantas vezes me encorajou e compreendeu minha ausência. Ao meu esposo, José Marcos, pelo apoio e partilha de tantas responsabilidades, sobretudo com a chegada do nosso pequeno Joaquim. À minha rede de apoio, que me ajudou a cuidar do meu bebê para que eu pudesse me dedicar a esta jornada. Marinalva, minha querida mãe, e Marinez, tia-avó de meus filhos.

À Prefeitura do Recife, que proporcionou esta oportunidade de fato. Igualmente, aos colegas da Secretaria de Educação que foram prontamente atentos às sugestões para a realização deste trabalho. À minha orientadora, a Prof.^a Dr.^a Janete Maria Lins de Azevedo, pela paciência, humanidade, empatia e sabedoria com que me guiou neste desafio. À coordenação do Programa e membros da Banca de Qualificação, nas pessoas das professoras Viviane de Bona, Raylane Andreza Dias Navarro Barreto e Elaine Suane, pelas valiosas orientações prestadas. Aos colegas que não soltaram minha mão neste processo: Juliana Farias, Mirela Torres e José Gonçalves (o querido André) e Giselle Maria Carvalho, nossa representante, que esteve ao meu lado, ajudando, revisando textos, preocupando-se e informando. A Pollyane Paiva, Ednaldo Moura Júnior e Cintia Santos pelo auxílio em momentos importantes da pesquisa.

Agradeço a três amigas especiais que me incentivaram durante a seleção e me apoiaram ao longo das etapas: Rosângela Veloso, Sayonara Queiroz e Mércia Assumpção. Às minhas gestoras Mércia Assumpção, Nadja Montenegro e Daniele Freitas pela compreensão e auxílio nas demandas apresentadas à Secretaria de Educação, tanto de Recife quanto de Jaboatão dos Guararapes. Às escolas municipais da Prefeitura do Recife, a Creche Escola Municipal 14 BIS, na pessoa de Mércia Assumpção, e a Escola Municipal Cristiano Cordeiro, nas pessoas de Sandra Gaspar e Fabiana Piancó, ao liberar acesso a seu acervo de biblioteca para auxiliar em nossa pesquisa bibliográfica. A Marcia Alves, que me ajudou na revisão do texto e foi grande incentivadora. Às gestoras que concordaram em participar da pesquisa. A todos que se envolveram direta ou indiretamente para que eu conseguisse alcançar esta realização.

RESUMO

A pesquisa se propôs a investigar a realidade das creches do Recife em termos de experiências de gestores, considerando os fatores que contribuem para um trabalho satisfatório nas unidades, bem como os fatores que representam desafios para a prática gestora. Realizamos com uma investigação histórica e teórica sobre a infância e as políticas educacionais voltadas para a primeira infância, com foco especial na creche. Foram analisadas a evolução histórica e social da creche ao longo dos anos bem como a importância dos aspectos do trabalho do gestor nesse contexto. Este estudo adotou uma abordagem metodológica que incluiu a realização de entrevistas semiestruturadas com seis gestoras de creches municipais da Prefeitura do Recife. As entrevistas foram conduzidas com o objetivo de compreender a realidade da gestão nessas instituições, explorando os desafios enfrentados e os benefícios percebidos pelas gestoras. Além disso, a pesquisa utilizou a análise de conteúdo proposta por Bardin (2015) para analisar os dados coletados, buscando identificar padrões, categorias e temas relevantes emergentes das entrevistas. Esse método permitiu uma compreensão mais profunda das experiências e perspectivas das gestoras em relação à gestão das creches municipais. Os resultados apontaram que a eleição para gestor foi destacada como benéfica, promovendo maior engajamento e legitimidade na comunidade escolar. No entanto, os desafios da mudança de gestão foram ressaltados, evidenciando a necessidade de um processo de transição bem estruturado. Foi enfatizada a importância da formação continuada para os gestores, visando aprimorar suas práticas e habilidades de enfrentamento dos desafios cotidianos. Também foi apontada a necessidade de melhorar as estratégias para efetivar a gestão democrática, considerando o bom relacionamento das gestoras com as famílias, o que pode promover maior participação e envolvimento da comunidade escolar nas decisões da creche.

Palavras-chave: gestão de creche; Rede Municipal de Ensino do Recife; Educação Infantil; Primeira Infância.

ABSTRACT

The research aimed to investigate the reality of daycares in Recife in terms of managers' experiences, considering the factors that contribute to satisfactory work in these units, as well as the challenges for managerial practice. We began with a historical and theoretical investigation into childhood and educational policies focused on early childhood education, with a special focus on daycare centers. The historical and social evolution of daycare centers over the years was analyzed, as well as the importance of managerial aspects in this context. This study adopted a methodological approach that included conducting semi-structured interviews with six managers of municipal daycares in the City Hall of Recife. The interviews aimed to understand the reality of management in these institutions, exploring the challenges faced and the benefits perceived by the managers. Additionally, the research used content analysis proposed by Bardin (2015) to analyze the collected data, seeking to identify patterns, categories, and relevant emerging themes from the interviews. This method allowed for a deeper understanding of the experiences and perspectives of the managers regarding the management of municipal daycares. The results indicated that the election for manager was highlighted as beneficial, promoting greater engagement and legitimacy within the school community. However, the challenges of management change were emphasized, highlighting the need for a well-structured transition process. The importance of ongoing training for managers was emphasized to improve their practices and address daily challenges. There was also a need to improve strategies to implement democratic management, considering the good relationship between managers and families, which can promote greater participation and involvement of the school community in daycare decisions.

Keywords: nursery management; Recife Municipal Education Network; Early Childhood Education; Early Childhood.

LISTAS DE SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular
Comude - Conferência Municipal de Educação
Cmei - Centro Municipal de Educação Infantil
Coepre - Coordenação Geral da Educação Pré-Escolar
Coedi - Coordenação Geral da Educação Infantil
Consed - Conselho Nacional de Secretários da Educação
DCneb - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
DCNr - Departamento Nacional da Criança
DGE - Diretoria Geral de Ensino
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
GOM - Grupo Ocupacional do Magistério
LBA - Legião Brasileira de Assistência
LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC - Ministério da Educação
PNE - Plano Nacional de Educação
PPP - Projeto Político-Pedagógico
RCnei - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RPA - Região Político-Administrativa
Usaid- United States Agency for International Development

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabela 1 –	Gestoras pesquisadas por tempo do exercício da gestão na creche, segundo o modo de investidura no cargo	37
Tabela 2 –	Gestoras pesquisadas por tempo do exercício na gestão da creche, segundo o tempo de trabalho na educação	38
Tabela 3 –	Experiência das gestoras na docência segundo a faixa etária	38
Tabela 4 –	Infraestrutura encontrada nas creches pesquisadas	50
Tabela 5 –	Creches pesquisadas, segundo o número de turmas/grupos atendidos	51
Quadro 1 –	Equipes gestoras das creches pesquisadas	70
Quadro 2 –	Proposta de Formação para Gestores(as) de Creches	97
Figura 1 –	Capa do Produto Proposto	99

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	14
2.1	A PESQUISA QUALITATIVA	14
2.2	A PESQUISA BIBLIOGRÁFICA	14
2.3	EXPLORANDO O CAMPO E CONHECENDO OS PARTICIPANTES POR MEIO DE ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS	15
3	CONSIDERAÇÕES SOBRE A CRECHE NO BRASIL	17
3.1	SURGIMENTO DAS CRECHES	17
3.2	A CRECHE E A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL	19
3.3	A CRECHE NO RECIFE	25
4	A GESTÃO COMO VEÍCULO DA MELHORIA DA EDUCAÇÃO E DA EDUCAÇÃO INFANTIL	28
4.1	APONTAMENTOS SOBRE A GESTÃO EDUCACIONAL NO BRASIL ...	28
4.2	PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: O GESTOR NA CRECHE	31
4.3	GESTÃO DE CRECHE NA CIDADE DO RECIFE	34
5	AS GESTORAS PESQUISADAS	36
5.1	PERFIL DAS GESTORAS ENTREVISTADAS	36
5.2	A TRAJETÓRIA FORMATIVA DAS GESTORAS	40
5.3	PERCEPÇÕES DAS GESTORAS SOBRE A PRIMEIRA INFÂNCIA E A INFRAESTRUTURA DAS CRECHES	46
6	A GESTÃO DAS CRECHES: COMO É? COMO FAZEMOS?	61
6.1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS	61
6.2	AS PERCEPÇÕES DAS GESTORAS SOBRE A GESTÃO DEMOCRÁTICA	63
6.3	DESAFIOS E FACILIDADES NO EXERCÍCIO DA GESTÃO	73
6.4	AS PERCEPÇÕES DAS GESTORAS SOBRE AS FAMÍLIAS	91
7	O PRODUTO EDUCACIONAL	94
7.1	A RELEVÂNCIA DOS PRODUTOS EDUCACIONAIS PARA O PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL E A SOCIEDADE	94

7.2	COMO PENSAMOS EM NOSSA CONTRIBUIÇÃO?	95
7.3	DAS ETAPAS DA PROPOSTA DE FORMAÇÃO	96
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
	REFERÊNCIAS	109
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	120
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO ENVIADO ÀS GESTORAS	123
	APÊNDICE C– ENTREVISTA COM GESTORAS DE CRECHES DA REDE MUNICIPAL DO RECIFE	126

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos 30 anos, a discussão sobre políticas para a Educação Infantil e o atendimento às crianças de 0 a 5 anos tem sido central nos estudos brasileiros. A concepção da criança como sujeito de direitos está diretamente ligada aos princípios dos direitos humanos e dos direitos fundamentais. Essa visão reconhece a dignidade da criança e busca combater as desigualdades, garantindo uma vida digna a todos os cidadãos.

Devemos transcender a concepção de uma infância universal vivenciada de modo homogêneo. Ao considerar a criança como um conceito social, corremos o risco de negligenciar as particularidades da infância, que variam de acordo com sua experiência social, ambiente e cultura. O conceito de infância está em constante evolução, influenciado pelos discursos em torno da educação e do cuidado infantil.

Como registra a literatura, durante longo período, a criança era vista como indefesa e dependente de constante moldagem, mas hoje é reconhecida como protagonista de sua formação, com saberes próprios. Essa mudança de paradigma, refletida em leis e documentos, transformou a criança de objeto em sujeito de direitos. De fato, a Educação Infantil era negligenciada e só recebeu atenção quando vista pelos médicos sanitaristas e entidades assistencialistas. Surgiram creches para cuidar de crianças pobres ou filhas de mães trabalhadoras, enquanto os jardins de infância eram destinados a crianças mais privilegiadas, conforme documentado na literatura.

À medida que os esforços para assistir às crianças na primeira infância se solidificavam, a ênfase científica foi gradualmente cedendo lugar à preocupação humanitária. Ao longo da história, observamos políticas públicas que contribuíram para a melhoria da educação.

A Constituição Federal de 1988 avançou ao reconhecer a criança como sujeito de direito e reestruturar a gestão das políticas públicas ao transferir responsabilidades para estados e municípios, promovendo uma nova dinâmica na relação entre Estado e sociedade. Leis específicas para a Educação Infantil foram criadas, priorizando o atendimento às crianças de 0 a 5 anos, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996), que consagrou a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica.

Importa enfatizar ainda que a Educação Infantil somente se tornou uma etapa obrigatória da Educação Básica a partir da Emenda Constitucional Nº 59 de 2009. O artigo 208, inciso I, dispõe: “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete)

anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (Brasil, 2009). Esse passo tem significado a ampliação da oferta tanto da pré-escola quanto da creche. Contudo, o atendimento pela creche ainda pode ser considerado precário, inclusive na Rede Municipal do Recife, que tem enfrentado essa garantia como grande desafio. Sem falar que esse atendimento inclui uma série de variáveis que é preciso sistematizar, tendo em vista um desempenho mais adequado por parte da gestão escolar, a fim da garantia dos direitos das crianças pequenas atendidas nessas instituições.

Nesse contexto, a atuação, a formação e os desafios dos profissionais que atuam nessa etapa despertam o interesse dos pesquisadores, como é o caso do presente estudo. O seu objetivo é produzir um conhecimento sobre gestores de creches municipais do Recife, sistematizando e analisando suas práticas.

Os gestores são responsáveis por conduzir, por meio de suas ações, “as atividades necessárias para o funcionamento das creches. [...] o cuidar e educar exige um trabalho de gestão, profissionais qualificados e habilitados, espaços físicos adequados, materiais pedagógicos, higiene, alimentação e autonomia” (Cecchin, 2018, p. 3). Mesmo sendo uma atividade-meio, a gestão das escolas constitui-se como prática fundamental para o adequado desenvolvimento das suas funções. Por conta dessa reflexão, coloca-se a importância da formação dos gestores e gestoras, tendo em vista tal desenvolvimento.

O interesse em pesquisar o tema da gestão de creches municipais decorre da experiência prática da autora adquirida na administração de uma creche do Recife. Após cinco anos atuando como professora de creche e no apoio pedagógico de gestão, foi possível assumir o gerenciamento da instituição e enfrentar diretamente os desafios específicos de conduzir uma creche voltada para crianças de 0 a 3 anos. Essa vivência permitiu observar as complexidades envolvidas na administração de uma unidade de Educação Infantil, desde a coordenação das atividades educacionais e administrativas até o gerenciamento das interações com famílias e equipes. A experiência prática revelou a importância de um gerenciamento eficaz e adaptado às necessidades dessa faixa etária, motivando a investigação mais aprofundada dos aspectos que impactam no dia a dia de gestores dessas instituições.

Compreender o contexto educacional de uma creche, onde as funções envolvem cuidar e educar em uma fase crucial da vida da criança, ressalta a importância da liderança na manutenção e articulação do trabalho educacional. Nesse sentido, é importante indagar: quais

são as dificuldades comuns encontradas nessa atividade? O que pode ser considerado favorável nessa ocupação?

Esta pesquisa visa investigar a realidade das creches do Recife, focando-se nas experiências dos gestores de modo a identificar os fatores que contribuem para um trabalho satisfatório e os desafios enfrentados na prática gestora.

Uma breve revisão da literatura revela a falta de estudos sobre a gestão no campo da Educação Infantil. A constatação apresentada por Monção (2022) demonstra que as pesquisas estão mais direcionadas à investigação da prática docente ou à relação entre a família e a creche, no que diz respeito à partilha de cuidados com a criança. Por esse viés de gestão, a pesquisa ganha sua importância, pois pretende responder ao questionamento da seguinte problemática: como se configura o cotidiano dos gestores de creches na cidade do Recife e quais as facilidades e dificuldades enfrentadas por esses profissionais?

Assim sendo, este trabalho tem como objetivo principal, como já mencionado, organizar e examinar elementos das atividades diárias de gestores das creches do Recife, com o intuito de identificar seus principais desafios. Já os objetivos específicos da pesquisa são os seguintes: a) Caracterizar o atendimento de bebês e das crianças bem pequenas na Rede Pública do Município do Recife; b) Sistematizar os principais aspectos das práticas cotidianas da gestão/equipe gestora; e c) Conhecer as necessidades da equipe gestora dentro do contexto da creche.

O trabalho em questão está dividido em sete seções, além das referências, apêndices e esta introdução. Na segunda seção, trazemos o percurso metodológico; na terceira e quarta, encontram-se a fundamentação teórica e histórica acerca da gestão como meio de efetivação da melhoria da Educação Infantil e os elementos que buscam compor uma contextualização da creche como etapa integrante da Educação Infantil no Brasil e no Recife. Em seguida, apresentamos a sistematização e a análise dos dados da pesquisa direta, organizadas na quinta e sexta seções, vindo após uma descrição do produto educacional proposto e as considerações finais.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, apresentamos a metodologia utilizada para alcançar o objetivo desta pesquisa, incluindo o conceito de gestão na creche e seus desafios, bem como os procedimentos de coleta e análise de dados. Caracterizar o objeto da pesquisa é fundamental para refletir sobre as relações do estudo. De acordo com Severino (2004), a teoria na pesquisa tem a função de desenvolver o objeto escolhido e fundamentar a resposta para o problema proposto.

Para atender aos objetivos propostos, adotamos as seguintes estratégias de método: pesquisa qualitativa; pesquisa bibliográfica; pesquisa de campo com entrevistas semiestruturadas com gestoras de creche selecionadas; pesquisa documental com análise de leis e documentos nacionais e municipais; e interpretação dos dados utilizando a análise de conteúdo proposta por Bardin (2015).

2.1 A PESQUISA QUALITATIVA

Os aspectos da realidade não mensuráveis quantitativamente podem ser interpretados através da pesquisa qualitativa, de modo a priorizar significados, motivos, aspirações e valores que escapam à quantificação. Esse método integra sujeito e objeto de estudo, abordando dimensões objetivas e subjetivas, e baseia-se na interação entre pesquisador e participantes para produzir dados (Taquette; Borges, 2021).

Essa metodologia permite uma avaliação fundamentada nos resultados do estudo. No campo da educação, há uma ampla variedade de pontos de vista, o que torna a investigação mais rigorosa em termos de interpretação e compreensão do grupo estudado na pesquisa, devido às fortes convicções e diversidade de perspectivas dos envolvidos (Van Zantem, 2004). A autora defende o rigor científico nesse tipo de pesquisa, mas alerta que ele não depende da sofisticação de determinada técnica.

2.2 A PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

Essencial no meio acadêmico, a pesquisa bibliográfica é um instrumento útil para aprimorar o conhecimento por meio do estudo do que já foi publicado. Essa etapa inicial pode suscitar novas questões e curiosidades sobre o tema, proporcionando uma imersão no conjunto

de conhecimentos existentes. Para realizá-la, é necessário fazer uma leitura seletiva, analítica e interpretativa de uma variedade de materiais, como livros, vídeos, artigos e outros recursos relevantes, com registro preciso das informações obtidas, conforme sugerem Nascimento e Sousa (2016).

Explorar essa perspectiva inicialmente nos permitiu analisar evidências enriquecedoras e sugerir direções não exploradas anteriormente. Isso nos possibilitou abordar nosso objeto de pesquisa sob perspectivas históricas e teóricas. Conforme discutido por Gil *et al.* (2002, p. 45):

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço.

2.3 EXPLORANDO O CAMPO E CONHECENDO OS PARTICIPANTES POR MEIO DE ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

Através da visão e narrativa dos sujeitos, buscamos explorar o campo para conhecer suas vivências, concepções e trajetórias profissionais, visando construir o conhecimento que procuramos. Conforme discutido por Sousa (2015), a pesquisa de campo representa uma possibilidade concreta de contato direto entre pesquisador e realidade estudada, o que permite a apreensão de aspectos dificilmente vislumbrados através somente do trabalho em gabinete. Além disso, há que se ressaltar outros aspectos, como: a realidade muda muito rapidamente e toda bibliografia produzida sobre um dado fenômeno ou lugar pode se defasar, conseqüentemente, com essa mesma velocidade (Sousa, 2015).

Ir ao encontro dos indivíduos foi fundamental para conhecer questões além das analisadas nos levantamentos teórico e bibliográfico, ampliando a concretude dos fatos a serem analisados. Foram selecionadas seis gestoras de creches que atendem crianças de 0 a 3 anos na Rede Municipal de Recife, visando garantir representatividade e variedade na análise. Optou-se por entrevistas semiestruturadas para um contato dinâmico na busca das respostas desejadas.

A entrevista é reconhecida como um instrumento de coleta mútua, envolvendo escuta ativa e diálogo. A atuação do entrevistador é crucial para dar voz às impressões do entrevistado e coletar o material relevante. Em questões pessoais, podem surgir diversas reações, exigindo sensibilidade e empatia do entrevistador para conquistar a confiança do interlocutor. Esse tipo

de entrevista favorece o estudo de grupos específicos e facilita a comparação de dados entre os entrevistados. A entrevista semiestruturada permite a aproximação dos sujeitos, construindo diálogos sobre suas ideias e concepções teóricas sobre o cotidiano e o contexto social (Manzini, 2012; Monção, 2022).

O percurso desse tipo de entrevista se dá a partir de questões abertas, mas predeterminadas pelo pesquisador, que podem ir se modificando à medida que surja essa necessidade no processo de interlocução, o que permite ao entrevistado a liberdade de ressignificar suas falas e também os questionamentos por parte do pesquisador (Fraser; Gondim, 2004).

Para realizar as entrevistas, inicialmente informamos as participantes sobre a participação voluntária, a confidencialidade das informações e os objetivos da pesquisa. Após o agendamento, as entrevistas foram registradas por meio de gravações de voz através de um gravador. No momento da entrevista, foi assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A), apresentado em duas vias, uma para cada parte. Os dados foram posteriormente transcritos na íntegra. No caso de uma gestora que não autorizou a gravação, a entrevista foi transcrita em tempo real.

Foram contabilizados 256 minutos de áudio originados das entrevistas realizadas. Foram, portanto, necessários aproximadamente quatro horas e vinte e seis minutos para que esses momentos de escuta e interação acontecessem. Posteriormente, todos os áudios foram transcritos e puderam fazer parte da pesquisa escrita.

3 CONSIDERAÇÕES SOBRE A CRECHE NO BRASIL

Esta seção explora aspectos históricos, sociais e legais da creche, fundamentais para compreender suas características no contexto brasileiro. Para isso, discutimos brevemente a evolução histórica do atendimento às crianças de 0 a 3 anos no Brasil. Na pesquisa realizada no Recife, apresentamos o progresso das creches na cidade e destacamos a importância de compreender diferentes concepções e contextos históricos para entender o momento atual.

3.1 SURGIMENTO DAS CRECHES

Segundo definições do Dicionário Aurélio, *criança* é um “ser humano na fase da infância, que vai do nascimento à puberdade”, e *infância* é o “período do desenvolvimento do ser humano que vai do nascimento ao início da adolescência; meninice, puerícia”. Etimologicamente, em latim, “infância” significa sem linguagem. Segundo a tradição filosófica ocidental, isso sugeria que a criança era vista como um ser não pensante, sem conhecimento ou racionalidade, e, portanto, passível de ser adestrada, moralizada e educada (Castro; Sousa, 2015).

As concepções de criança e infância não devem ser generalizadas, pois são influenciadas por especificidades como classe social, gênero, etnia, espaço e tempo. Compreender a Educação Infantil exige ir além das características biológicas ou inatas universais da criança. É importante considerar a natureza infantil como culturalmente definida. Renomear o período de vida escolar de 0 a 6 anos na Educação Infantil demonstra o entendimento das peculiaridades da infância dentro de um contexto social e cultural. Essa perspectiva se opõe à visão da criança como um ser em preparação, enfatizando sua existência atual (Corsino, 2005; Kramer, 1999).

Essa característica particular que coloca a criança como atuante na sociedade amplia o conceito de criança, sem vinculá-la somente à sua faixa etária, livrando a concepção da infância como algo linear e fazendo pensar na infância como constituída e o que constitui, como um modo de vida, que é inspiração da maneira de pensar e criadora do modo de viver (Maia, 2012). De acordo com a teoria crítica da cultura moderna, a criança cria cultura, brinca, dá sentido ao mundo, produz história, recria a ordem das coisas, estabelece uma relação crítica com a tradição (Kramer; Nunes; Carvalho, 2017).

Considerando os aspectos mencionados, observamos como a influência da colonização ainda afeta o tratamento dado às crianças hoje, variando de acordo com sua classe social. Isso marca a trajetória dos descendentes dos escravizados, expostos à pobreza e ao abandono. Com o aumento da população e da pobreza, foram necessárias resoluções para atender as crianças abandonadas e excluídas. Não é surpreendente, portanto, que a Educação Infantil tenha sido marcada ao longo de tanto tempo pelo assistencialismo, inicialmente direcionado às crianças pobres e abandonadas, sem um caráter educacional predominante nas escolas de Educação Infantil (Medeiros; Rodrigues, 2014).

Ao discutirmos questões relacionadas à creche, torna-se relevante compreender como essa instituição se desenvolveu ao longo dos anos, em termos de tratamento das crianças e da infância, tendo em vista situar alguns fatores que culminaram no surgimento das creches.

Segundo Abramowicz (1995), a palavra *creche* é de origem francesa e significa *manjedoura*, utensílio através do qual os animais são alimentados. Assim foi intitulada a primeira instituição criada por um padre francês, a fim de cuidar e abrigar crianças necessitadas. Na Europa, a Educação Infantil surgiu sob perspectiva pedagógica por meio dos chamados *jardins de infância*, já em 1840. Nesses locais, havia preocupação com uma educação além do cuidado, inclusive envolvendo as famílias num processo de mudança de hábitos (Paschoal; Machado, 2012).

Com a Revolução Industrial no século XIX, surgiram novas formas de tratamento da criança devido às transformações sociais, como o aumento da migração para as cidades, urbanização, mudanças na estrutura familiar e no trabalho. O ingresso das mulheres no mercado de trabalho levou os governos a se preocuparem com o cuidado das crianças pequenas, antes responsabilidade das mães.

Nos Estados Unidos e na Europa, a década de 1960 marcou o reconhecimento da creche como instituição educacional, influenciado pelos estudos de Jean Piaget, que considerava os diversos aspectos do desenvolvimento infantil, incluindo o físico, o emocional, o social e o intelectual (Adomi, 2010). A partir da Idade Moderna, a infância começou a ser vista sob outra perspectiva, principalmente devido a estudos que trouxeram um novo entendimento sobre ela.

Enfim, é na Modernidade que acontece uma intensificação de novas ideias sobre a criança e a infância por meio de estudos que desenvolvem novos saberes e entendimentos a respeito de práticas sobre como educar e conhecer as crianças. Esses conhecimentos produzem outros modos de entender e atender a infância nos âmbitos familiar e institucional que foram

marcando as práticas da assistência de diferentes momentos históricos e em diferentes contextos (Magalhães, 2017, p. 4).

3.2 A CRECHE E A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Kramer (2005) destaca que, na época da chegada dos portugueses ao Brasil, os cuidados com a infância se resumiam às ações colonizadoras dos jesuítas, que buscavam catequizar o povo nativo. Uma prática comum era a segregação das crianças indígenas, retiradas de suas famílias e colocadas junto aos órfãos portugueses para receberem educação cristã. Nessa visão, a criança era vista como uma folha em branco, moldável e educável para ser obediente e disciplinada. A segregação também acomete as crianças negras no período da escravidão. A prole escravizada seguia para o trabalho e a aprendizagem de um ofício aos cinco anos. Já as crianças da “casa-grande” eram cuidadas pelas amas, recebendo instrução a partir de seis anos. Aprendiam as primeiras letras, sobretudo os meninos, que recebiam aulas de professores particulares (Magalhães, 2017).

Após a volta da Família Real para Portugal em 1821, iniciou-se a Regência de D. Pedro I, e a proclamação de independência veio em 1822. Em seguida, houve uma expansão do ciclo cafeeiro, que abrangeu o período de 1886 a 1918 e o início do processo de industrialização nos anos 1930. A expansão econômica aumenta a oferta de trabalho nas cidades, junto com a migração em massa (Magalhães, 2017).

Aguiar (2001) destaca o marco histórico da institucionalização das creches no Brasil com a criação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro em 1899, posteriormente replicado pelo país.

Em 1909, surgiu a primeira creche para filhos de operários com até dois anos. As atividades eram mais de cunho médico do que educacional. No início do século XX, as iniciativas de educação infantil visavam principalmente o controle social e a prevenção de problemas futuros, cuidando das crianças pobres, consideradas potencialmente perigosas pela concepção predominante. Em 1919, o Departamento da Criança foi criado no Brasil com o objetivo de promover cuidados essenciais para a saúde infantil, realizando congressos e cursos sobre puericultura e higiene, sem foco na educação. Em áreas rurais, proprietários de grandes terras muitas vezes cuidavam das crianças, algumas vítimas de exploração sexual. Já nas áreas urbanas, crianças abandonadas eram deixadas em rodas de expostos, muitas vezes provenientes

de famílias de classe média alta que buscavam evitar escândalos (Oliveira, 2005).

No contexto em que a preocupação predominante era a saúde das crianças, impulsionada pelos esforços de médicos e mulheres burguesas, as primeiras creches brasileiras surgiram com uma abordagem higienista. Visando resolver diversas problemáticas da infância, como a pobreza e o alto índice de orfandade, o Código de Menores de 1927 previa a remoção dessas crianças de suas famílias para que fossem melhor cuidadas pelo Estado. Esse código buscava proteger a sociedade de possíveis problemas futuros causados por crianças abandonadas que poderiam se tornar delinquentes. Médicos também cuidavam das crianças em suas próprias casas com o mesmo propósito (Castro; Sousa, 2015).

Durante os governos varguistas, de 1930 a 1945, foram implantadas leis trabalhistas que tornaram obrigatória a creche em empresas com empregadas em idade fértil, onde as crianças eram assistidas somente até os seis meses de vida. Essa medida transferia a responsabilidade desse serviço para as empresas, isentando o Estado dessa obrigação. Conforme Marques (2020), as reivindicações populares resultaram na regulamentação dos primeiros jardins de infância, evidenciando como as necessidades políticas e econômicas influenciaram a Educação Infantil.

Em 1940, as creches passaram a integrar o programa do Departamento Nacional da Criança (DNCr), do Ministério da Educação e Saúde, cujo objetivo era oferecer assistência à infância e à maternidade. Com a separação dos ministérios mencionados, o DNCr permaneceu vinculado ao Ministério da Saúde e encarregado da Educação Infantil, fornecendo orientações, divulgando manuais e realizando pesquisas sobre a situação da infância e das instituições responsáveis por cuidar dela, incluindo as médicas. A atenção à educação dos bebês e crianças bem pequenas não existia. Elas eram apenas cuidadas e assistidas em suas fragilidades e necessidades de saúde, como puericultura, higiene e alimentação, como já vinha ocorrendo há certo tempo.

Em sequência, em 1942, foi criada a Legião Brasileira de Assistência (LBA), em parceria envolvendo os setores público e privado, que tinha como foco a maternidade e a primeira infância. Essa instituição inspirou, mais tarde, iniciativas como o Projeto Casulo, de 1976, que expandiu a atuação federal em municípios que ofereciam Educação Infantil, com participação comunitária para reduzir os custos governamentais. O projeto atendia crianças de ao longo de 4 a 8 horas por dia, com atividades específicas para cada faixa etária, incluindo alimentação e recreação (Rosemberg, 2003).

O Congresso aprovou a Lei Nº 4.024 de 20 de novembro de 1961, nossa primeira legislação de diretrizes e bases para a educação, introduzindo reformas na área. Os artigos 23 e 24 abordam a educação da criança de 0 a 6 anos como um direito, especialmente em escolas maternas e jardins de infância.

Durante a Ditadura Militar, a educação em todos os níveis foi influenciada pelo viés político-ideológico dos governos, visando eliminar a crítica social e política em prol do projeto de dominação vigente. A proposta de trabalho nas creches era voltada para a complementação alimentar no combate à desnutrição, ligando-se mais à assistência na área da saúde do que propriamente ao caráter pedagógico, deixando de lado a tentativa da Lei Nº 4.024/1961 de oferecer a Educação para crianças de 0 a 5 anos (Carvalho, 2014). É interessante notar a diferença entre a creche que se concentrava no atendimento das camadas populares e a pré-escola que se destinava mais às classes com maior poder aquisitivo. Esta última tinha um caráter mais educativo do que a creche.

Em 1974, houve a criação da Coordenação Geral da Educação Pré-Escolar (Coepre), órgão que era subordinado à Secretaria de Educação Básica. Nela predominava a ideia de que a educação é uma “substituição” da família no que diz respeito ao dever de cuidar e educar.

Após o Regime Militar, houve manifestações e mobilizações sociais pela nova Constituição Nacional. A Comissão Nacional da Criança Constituinte foi criada nesse período para promover os direitos das crianças. A Constituição de 1988 reconheceu a Educação Infantil como direito, definindo a creche como uma instituição educativa e pedagógica de formação social, um marco relevante para a Educação Infantil (Brasil, 1994).

Na década de 1980, a Educação Pré-Escolar era usada para auxiliar as crianças a se prepararem para a escola (Brasil, 1994). Nos anos 80 e 90, a Educação Infantil no Brasil teve três grandes mudanças: o aumento da oferta de vagas na pré-escola, o estímulo às novas práticas pedagógicas nas instituições e o reconhecimento do direito da criança de ter acesso à educação nessa fase. A Educação Básica viveu a era da expansão e da preocupação com a qualidade. Houve uma mudança na percepção da relevância da educação, incluindo a Educação Infantil, devido às lutas dos movimentos sociais e aos avanços científicos sobre a infância (Costa, 2006).

Em meados da década de 1990, novos instrumentos legais foram estabelecidos, representando avanços importantes para a Educação Infantil no Brasil. O Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), os Referenciais Curriculares da Educação Infantil (1998), as Diretrizes Curriculares da Educação

(2010) e a Base Nacional Comum Curricular (2017) são marcos que contribuíram para uma nova concepção sobre a Educação Infantil no país.

A Educação Infantil é fundamental para garantir os direitos das crianças de até cinco anos, conforme estabelecido pela Constituição de 1988. Em 1990, durante o governo de Itamar Franco, foi elaborado o Plano Decenal de Educação para Todos 1993/2003, após a Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien, Tailândia. Esse plano impulsionou pesquisas e propostas para melhorar a qualidade da Educação Infantil (Silva; Souza, 2017).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9.394/1996) define a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, destacando seu caráter educacional em vez de assistencialista. A lei também estabelece a oferta de vagas para crianças de zero a três anos na creche e de quatro a cinco anos na pré-escola, com a responsabilidade pela oferta primariamente atribuída aos municípios.

Em 1998 o Ministério da Educação e Cultura cria o documento “Subsídios para o credenciamento e funcionamento para as instituições de Educação Infantil”. Junto a isso foi realizada uma pesquisa para tomar conhecimento sobre as propostas curriculares adotadas país a fora. Usando os resultados dessas pesquisas, foi elaborado o Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI), mesmo sem que sua adoção fosse obrigatória (Silva; Francischini, 2012).

Em 2006, foram divulgados os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, divididos em dois volumes, com orientações sobre a excelência e organização do funcionamento das instituições de Educação Infantil. Já os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, de 2009, propõem a autoavaliação da qualidade das instituições de ensino infantil por meio de um processo participativo que envolva toda a comunidade.

O documento de Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil define a creche como a primeira etapa da Educação Básica, caracterizando-a como um espaço não doméstico que educa e cuida de crianças de 0 a 5 anos, em tempo integral ou parcial, devendo ser regulada e supervisionada por órgãos superiores.

A Base Nacional Comum Curricular (2017), a mais recente, segue os princípios das DCNEIs, com o objetivo de oferecer uma educação de qualidade para as crianças pequenas, rompendo com o assistencialismo, que *desconsidera as especificidades educativas para essa faixa etária* (Brasil, 2015, p. 18).

O Programa Criança Feliz (2016), vinculado ao Ministério da Cidadania, criado no governo de Michel Temer, tinha como objetivo promover assistência às famílias no acompanhamento do desenvolvimento das crianças na primeira infância, priorizando lactantes e crianças de até 3 anos, além de crianças de até 6 anos e suas famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família ou do Benefício de Prestação Continuada (BPC2).

O governo Bolsonaro prometeu melhorar a qualidade da educação, especialmente das Educações Infantil, Básica e Técnica. No entanto, o que de fato aconteceu foi a disseminação da ideia de “doutrinação” nas escolas, com críticas ao método de ensino de Paulo Freire e suas ideias. Houve também defesa da “*homeschooling*”, combate à “ideologia de gênero” e perseguição aos professores, além de baixos recursos destinados à educação. Houve ainda o propósito de ampliar o acesso à Educação Infantil e reformular o apoio à rede pública, incluindo a disponibilização de vagas em creches privadas por meio de *voucher* (Oliveira, 2022). Isso sugeria uma tentativa de reduzir o ônus do Estado em fornecer espaços de qualidade, com profissionais capacitados, para atender às crianças sem acesso à creche e à Educação Infantil.

Nesse mote, verificou-se que o ProInfância, programa de assistência financeira ao Distrito Federal e aos municípios para a construção, reforma e aquisição de equipamentos e mobiliário para creches e pré-escolas públicas da educação infantil, foi praticamente desativado, ficando inacabadas inúmeras construções. O objetivo proclamado do ProInfância era o de garantir o acesso de crianças a creches e escolas de Educação Infantil públicas, especialmente em regiões metropolitanas, onde são registrados os maiores índices de população nessa faixa etária. Durante os governos de Michel Temer e de Bolsonaro, não foram destinados recursos para esse programa.

Ainda durante o governo Bolsonaro, a sociedade e a educação foram impactadas pela pandemia de 2020. A suspensão das atividades devido ao enfrentamento da emergência de saúde pública afetou significativamente a Educação Infantil. A interrupção das atividades educacionais para crianças de 0 a 6 anos entrou em conflito com o direito à Educação, pois a interação remota foi a única alternativa viável. No entanto, essa abordagem é incoerente com a legislação, pois a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 não prevê a educação à distância para a Educação Infantil, exceto em casos excepcionais (Anped, 2020; Brasil, 1996 *apud* Coutinho; Côco, 2020).

O período da pandemia se constituiu em um imenso desafio para as famílias, professores e gestores no sentido de oferecer interação às crianças pequenas. Todo o esforço

desconsiderou, porém, o que já é promulgado em legislação, a saber a LDB de 1996 e os DCNEIs, sobre o desenvolvimento integral da criança, que compreende seu corpo, afetos, emoções e cognição, através da interação, não se podendo esquecer que a criança também é produtora de cultura e tem potencial para significar o mundo. Diante desses desafios, o poder público na esfera federal demonstra total desarticulação e desorganização. O Ministério da Educação (MEC) não coordenou as ações para que se pudesse pensar nesses direitos. Vimos como as especificidades dessa etapa da infância são desconhecidas e desrespeitadas, e como é complexo lidar com os direitos da criança em relação aos outros agentes de sua vida, como a família.

A concepção do atendimento na creche vem evoluindo, abandonando o cuidar e o suprir necessidades imediatas apenas. Sobressai a concepção de que educar na creche é promover o desenvolvimento integral das crianças. Isso é impulsionado por leis que defendem o direito de acesso à creche (Vasconcelos; Passos, 2022).

Consideramos esses avanços muito positivos, pois podem influenciar as políticas públicas para garantir um atendimento adequado aos bebês e crianças bem pequenas. A maneira como uma sociedade cuida de suas crianças e o que proporciona durante seu desenvolvimento são indicadores essenciais de sua qualidade de vida.

Houve avanços na concepção e nas instituições da Educação Infantil, com melhorias na formação de profissionais e infraestrutura. Entretanto, muitos municípios ainda enfrentam dificuldades para garantir o direito das crianças, como oferta de vagas e compreensão das necessidades educativas.

Há um progresso significativo nas pesquisas, estudos e políticas voltados à Educação Infantil, mas ainda existe um caminho a ser trilhado. Quando nos referimos à creche, esse quadro se torna ainda mais evidente. Existe uma grande discrepância acerca do papel da instituição de Ensino Infantil e das ações que devem ser implementadas em seu âmbito.

3.3 A CRECHE NO RECIFE

O estado de Pernambuco possui uma tradição antiga na oferta de Educação Infantil, que remonta ao século XIX. No entanto, assim como em todo o país, essa oferta inicialmente seguiu

uma orientação assistencialista, destinada a crianças órfãs, abandonadas e filhos de mães solteiras.

A Educação Infantil na cidade do Recife seguiu um curso semelhante ao realizado em outras regiões do país. As crianças mais pobres eram assistidas por instituições filantrópicas e comunitárias, enquanto as mais abastadas contavam com a assistência da rede privada ou domiciliar. No entanto, não podemos ignorar que a participação popular se destacou em alguns momentos, no sentido de reivindicar a educação, inclusive a Educação Infantil, antes mesmo da promulgação das normas nacionais sobre esse tema (Silva; Santos, 2021). Nesse sentido, as chamadas “escolas comunitárias” resultaram de intensas lutas populares nos morros, mangues e córregos.

As creches em Recife foram criadas inicialmente ligadas aos órgãos de Bem-Estar e Ação Social, em decorrência de lutas de mulheres, sindicatos e movimentos comunitários, apoiados pela Arquidiocese e lideranças femininas locais. A partir desses movimentos, foi redigido o documento sobre a pré-escola municipal: definição política e proposta curricular (1988), que relatava os primeiros esforços para o atendimento da faixa etária da Educação Infantil no município, consistindo num primeiro esboço de políticas públicas para a pré-escola, vindo a ser publicado no Caderno de Educação Municipal. O povo mesmo fala e escreve... Conta sua história. Trata-se de um modo de praticar educação. O documento, entre outras coisas, ressaltou o conceito de criança como cidadã (Silva; Santos, 2021).

A Constituição de 1988, no seu artigo 211, § 2º, determina que “os municípios atuarão com prioridade no Ensino Fundamental e na Educação Infantil” (redação dada pela Emenda Constitucional n.º 14, de 1996). Já a LDB, em seu artigo 11, inciso V, determina que:

Os Municípios incumbir-se-ão de: [...] oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

Ambas as legislações atribuem aos municípios a obrigatoriedade de ofertar a creche como etapa da Educação Básica e modalidade da Educação Infantil. Nessa direção, Recife começou a se organizar pouco a pouco para incluir as creches no sistema educacional-

Na década de 1990, a Secretaria Municipal de Educação mudou a legislação para incluir crianças de 4 a 6 anos nas escolas e creches para crianças de 0 a 3 anos. As creches, antes vinculadas à Legião Assistencial do Recife (LAR), foram transferidas da Secretaria de Ação Social para a Secretaria de Educação (Recife, 2015).

As creches foram vinculadas à Diretoria Geral de Ensino (DGE), o que as transformou em espaços pedagógicos respeitando o atendimento específico à faixa etária. Esse movimento visava superar a visão assistencialista das instituições de Educação Infantil (Recife, 2004), seguindo a tendência nacional e a LDB.

As Conferências Municipais de Educação (Comude), estabelecidas pela LDBN e reafirmadas nos planos de educação, são espaços de participação social para definir e acompanhar a política educacional no âmbito do município. Em Recife, essas conferências proporcionam a participação de diversos grupos sociais na elaboração de políticas educacionais, favorecendo o diálogo entre o governo e a sociedade desde 1990. A presença dos delegados das creches nessas conferências promove um debate amplo sobre o perfil e o trabalho a ser desenvolvido nas creches, reforçando a credibilidade da Educação Infantil no Recife (Santos, 2008; Recife, 2004).

Salientamos a relevância das Comudes como instrumentos democráticos que contribuíram diretamente para a transição da Educação Infantil assistencialista para a perspectiva do direito. Segundo o discurso governamental, a partir de 2001, com a formulação da Política Pública de Ensino do Recife, a creche passou a ser um espaço que busca o desenvolvimento por meio da aprendizagem lúdica, onde a brincadeira ganha destaque. Nesse contexto de maior valorização e reconhecimento da importância do trabalho realizado na creche, há um foco na valorização dos profissionais que atuam nela, bem como na busca por uma gestão democrática (Recife, 2015).

A partir dos governos Lula, houve avanços nas políticas para a Educação Infantil, incluindo o financiamento que possibilitou a criação dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) em Recife. Outras medidas importantes foram adotadas, como a criação do cargo de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil.

Na década de 2010, a Lei N.º 18.147/2015 instituiu o Plano Municipal de Educação (PME-2015-2025), que estabeleceu diretrizes para a educação em todos os níveis, modalidades e etapas do ensino, incluindo a Educação Infantil em Recife. Vasconcelos e Passos (2022) criticam a elaboração do documento, argumentando que foi feita sem planejamento e preparo

técnico. Seguindo as diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE), o PME de Recife estabeleceu como primeira meta a universalização da Educação Infantil até 2016. Isso envolveu ampliar a oferta de vagas nas creches municipais em parceria com o estado, melhorar a infraestrutura das unidades, oferecer formação continuada aos profissionais, incluir crianças com necessidades especiais e garantir a qualidade conforme padrões nacionais.

Pesquisas recentes, como o estudo de Vasconcelos e Passos (2022), destacam a questão da oferta de vagas nas creches municipais. As autoras mencionam a criação de um programa em 2021 para tratar dessa questão, buscando garantir a qualidade dos serviços oferecidos e estabelecer parcerias com ONGs e empresas privadas. O programa foi criado pelo governo João Campos, intitulado “Infância na Creche”, tendo como meta duplicar o número de vagas na cidade. Essa estratégia contou com promulgação de edital para inscrição de entidades filantrópicas, comunitárias e confessionais (Recife, 2008).

A pesquisa constatou que os espaços físicos das creches não possuem um padrão adequado, o que desconsidera a importância do ambiente para o desenvolvimento infantil. Isso indica que a preocupação está apenas em oferecer vagas, sem considerar como as creches atenderão à comunidade, desrespeitando os direitos das crianças.

O chamado fenômeno da judicialização da Educação Infantil, que compreendemos pela intervenção do Poder Judiciário nas questões educacionais, pesa como justificativa para que iniciativas como essa aconteçam, de modo que, independentemente da qualidade e da formação dos profissionais envolvidos, as creches conveniadas ganham cada vez mais espaço (Santos; Tanganelli, 2020).

4 A GESTÃO COMO VEÍCULO DA MELHORIA DA EDUCAÇÃO E DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Esta seção discute a gestão na creche, abordando suas características e contribuições para o desenvolvimento das crianças por meio da gestão democrática. A creche é destacada como um espaço educacional que não visa escolarizar, mas, sim, promover o desenvolvimento integral das crianças, incluindo educar e cuidar, com ênfase no brincar. A implementação de uma gestão participativa na creche enfrenta desafios, como a participação das crianças e suas famílias (Silveira, 2021).

Para entender a evolução da gestão escolar no Brasil, é importante traçar um breve histórico dos marcos legais. A creche como instituição educacional é relativamente recente no sistema educacional brasileiro, e há poucos estudos específicos sobre sua gestão. Por termos como proposta neste trabalho a sistematização de um conhecimento sobre como acontece o fazer dos gestores no dia a dia nas creches, revisamos parte da literatura que trata desse tema, buscando elementos que apoiem o desenvolvimento da nossa pesquisa.

4.1 APONTAMENTOS SOBRE A GESTÃO EDUCACIONAL NO BRASIL

Em uma incursão pela história da educação no Brasil, destacando os marcos regulatórios, observamos que a Educação Infantil, e nela a creche e sua gestão, constitui-se uma preocupação recente.

A difusão do termo “gestão escolar” é relativamente recente, com crescente interesse em estudos sobre a formação, prática e atuação dos gestores. No Brasil, a administração escolar como campo acadêmico surgiu há menos de um século, na década de 1930 (Dabrach; Mousquer, 2009).

Em 1930, durante o primeiro governo varguista, foi criado o Ministério da Saúde e Educação, marco da modernização da educação no Brasil. Iniciava-se a modernização capitalista, impulsionada pela industrialização e urbanização crescentes, que demandavam a escolarização das massas urbanas, especialmente no Ensino Primário. A educação era vista como um instrumento de inserção na sociedade moderna e de promoção social (Azevedo, 2001; Crnkovic; Piccirilli, 2020).

Nesse período, a educação tinha o papel de preparar a mão de obra para a industrialização em curso, refletindo-se na organização escolar. O diretor escolar não apenas administrava, mas também orientava todas as atividades, incluindo as pedagógicas. A estrutura escolar seguia os princípios da administração científica, baseada nas teorias de Frederick Winslow Taylor e Jules Henri Fayol (Crnkovic; Piccirilli, 2020).

Nos anos 1920, o movimento Escola Nova, liderado pelos “pioneiros da educação”, propôs, no Manifesto dos Pioneiros da Educação, a defesa de uma visão pedagógica liberal com uma escola pública acessível, laica, gratuita e obrigatória. Esse manifesto ressaltou a importância da organização da Administração Escolar, ideias que influenciaram a Constituição Federal de 1934, incluindo a necessidade de um Plano Nacional de Educação.

Durante a ditadura varguista (de 1937 a 1945), várias reformas foram implementadas na educação, mas a modalidade infantil foi praticamente negligenciada, seguindo as diretrizes autoritárias do governo. Com o retorno à democracia e a promulgação da Constituição de 1946, a educação obrigatória e gratuita foi retomada, levando a um projeto de lei de reforma e regulamentação da educação nacional que tramitou no Congresso por 13 anos (Azevedo, 2001). De fato, só em 1961, o referido projeto foi promulgado, ou seja, a primeira LDB (Lei Nº 4.024/1961), que exigia que o diretor escolar fosse um educador qualificado, visando estruturar o ensino.

Em 1962, foi criado o primeiro Plano Nacional de Educação, que visava regular a educação e promover a autonomia da gestão. Esse plano estabeleceu o financiamento da educação no Brasil por meio de fundos específicos para cada nível e modalidade de ensino (Cury, 1998).

No entanto, a partir de 1964, com a implantação de um novo ciclo de governos autoritários, surgiram novas diretrizes para a política educacional nacional. O primeiro Plano Nacional de Educação foi descontinuado. Houve em 1968 a reforma do Ensino Superior (Lei Nº 5.540/1968) e em 1971 a dos Ensinos Primário, Ginásial e Médio (Lei Nº 5692/1971). A educação segue o lema “segurança nacional e desenvolvimento”. A concepção tecnicista predominava.

A educação é considerada um investimento no capital humano dentro da economia da educação. Os diretores escolares, assim como outros cargos de liderança, são nomeados sem concurso público. Havia a ideia de controle para fornecer trabalhadores à indústria, sem

garantir, necessariamente, uma educação de qualidade (Hammel; Costa; Meznek, 2011). É importante referir que a reforma de 1971 revogou a exigência de o diretor escolar ser educador.

Com o fim da Ditadura Militar, a partir de 1985, iniciou-se a redemocratização do país, e em 1988 foi promulgada a nova Constituição Federal. Nela, a gestão democrática ganhou destaque como princípio da educação nacional e tal termo se fez presente pela primeira vez numa Carta Magna. Em seu artigo 206, no inciso VI, é determinado que “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] gestão democrática do ensino público, na forma da lei”.

Em meados dos anos 1990, mais atenção foi dada à gestão educacional no Brasil. O Conselho Nacional de Secretários da Educação (Consed) passou a considerar a gestão educacional como uma política pública. Iniciaram-se esforços para que a visão administrativa neoliberal pudesse ser superada para dar lugar a uma gestão pautada na perspectiva do *elemento humano, coletivamente organizado* para promover a qualidade e a construção de identidade das escolas.

A gestão escolar passou a ser reconhecida como fundamental para a organização e unidade dos processos educacionais, além de mobilizar as pessoas para o desenvolvimento e melhoria da qualidade dos serviços oferecidos.

A LDB de 1996 traz a descentralização da gestão escolar e a participação comunitária. No artigo 3º, inciso VIII, definem-se os princípios a partir dos quais o ensino será ministrado e a forma da gestão democrática do ensino público.

A Lei Nº 10.172/2001, que promulgou o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE) depois da Ditadura Militar, instituiu os conselhos escolares e reconheceu a necessidade de formação e capacitação dos trabalhadores da educação, além de afirmar os princípios da gestão democrática: democratização educacional, em termos sociais e regionais, e democratização da gestão do ensino público (Brasil, 2001).

A Lei Nº 13.005/2014, que instituiu o PNE vigente até 2024, priorizou a participação da comunidade escolar na escolha de gestores, garantindo autonomia pedagógica, administrativa e financeira, além de envolvimento na elaboração do projeto político-pedagógico, currículo e regimentos escolares, para aumentar a participação democrática. O PNE também promoveu o princípio da gestão democrática da educação pública (Brasil, 2014).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), em sintonia com o Plano Nacional da Educação (PNE) 2014-2024 (Brasil, 2014), apoiada na Lei de Diretrizes da Educação

Nacional (LDB) (Brasil, 1996) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB) (Brasil, 2013), define um conjunto de aprendizagens consideradas básicas, visando garantir a formação integral do indivíduo e proporcionar uma educação de qualidade. A aprovação desse documento, com caráter normativo para a educação brasileira, altera as intenções do sistema educacional básico e tem implicações para a gestão escolar. As determinações da BNCC influenciam a gestão escolar, já que a equipe gestora deve se responsabilizar pela condução do processo de elaboração/reelaboração do PPP, que parte da formação continuada, tendo a prática pedagógica desenvolvida no contexto escolar com centralidade nos processos formativos.

A escola, como uma instituição social, apresenta diversas particularidades em suas áreas pedagógicas, políticas e culturais, que se manifestam em seus objetivos e finalidades específicos. Assim, a organização do espaço e a gestão do trabalho tornam-se necessárias. O trabalho gestor é essencial para gerenciar e orientar o grupo de pessoas envolvidas em uma unidade educacional (Silveira, 2021).

4.2 PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: O GESTOR NA CRECHE

Quando a criança é reconhecida como sujeito de direitos, garantir a Educação Infantil para o desenvolvimento integral é um desafio que depende dos profissionais envolvidos. O apoio a esses profissionais, diante das dificuldades de educar crianças pequenas em ambientes coletivos, deve ser tratado com seriedade. Monção (2022, p. 40) discute os três elementos essenciais para a implementação de políticas públicas e práticas de Educação Infantil:

A criança como centro do processo educativo; a parceria com as famílias no compartilhamento da educação e do cuidado das crianças pequenas na constituição da gestão democrática; e a formação e o apoio permanente aos profissionais para atuarem em creches e pré-escola.

A escassez de estudos acerca do gestor na Educação Infantil, sobretudo no que tange à creche, é compreensível em virtude de essa etapa ser recente no sistema educacional, causando estranhamento das esferas técnicas, habituadas a sistemas educacionais mais complexos. Como recém-chegada, a creche acaba por ter de se adaptar a modelos de gestão desenhados para outros segmentos educacionais.

Algumas pesquisas sobre Gestão na Educação Infantil destacam a falta de políticas para eleger e formar gestores nas unidades que atendem à Primeira Infância, como apontado por Barroso (2005). Essas políticas podem surgir da necessidade de melhorar estruturas já existentes. Bezerra (2018) destaca a importância da formação inicial e contínua para o sucesso dos gestores da Educação Infantil. Azevedo (2001) menciona que o desejo de intervenção política dos funcionários em um setor específico é um elemento orientador das políticas.

Pesquisas sobre gestão destacam a interferência político-partidária na nomeação de cargos de gestão, uma realidade observada também na Rede Municipal do Recife até o momento inicial desta pesquisa. Ao investigar as políticas municipais na gestão da Educação Infantil, Kramer, Toledo e Barros (2014, p. 12), através das entrevistas com gestoras, aponta que “a indicação política para o cargo de diretor e a interferência de políticos na gestão também estiveram presentes nos relatos”. Kramer e Nunes (2007, p. 20) identificaram essa interferência direta de políticos nas práticas gestoras: “A dominação existe quando a cultura da gestão a legitima: os professores não participam dos processos de gestão e os políticos intervêm nas Secretarias”. A forte concepção política em torno da gestão, junto a interferências de políticos, termina por fragilizar a relação entre professores e gestores. Muitos denunciam ser alvo de assédio moral por parte dos indicados por políticos (Kramer; Nunes, 2007). Esse cenário pode levar a uma gestão autoritária, prejudicando a formação contínua e a qualidade do trabalho.

Coutinho e Côco (2020) e Kramer e Nunes (2007) apontam a falta de valorização na construção da identidade gestora na Educação Infantil. Há uma disputa percebida com o Ensino Fundamental, e profissionais entrevistadas demonstram insatisfação com a falta de atenção e apoio das Secretarias à Educação Infantil.

Monção (2022, p. 20) destaca os diversos estudos que apontam muitas problemáticas que contribuem para o mal aproveitamento do gestor nas creches, tais quais:

[...] a ausência de ações governamentais que estimulem e apoiem a ampliação e experiências democráticas, tanto em nível de sistema educacional como no interior das instituições; as concepções de diretores de creche sobre gestão; o papel da direção; a participação das famílias como um instrumento de efetivação de qualidade na educação infantil; a democratização da gestão por meio da eleição de diretores.

Na gestão da creche, embora a ênfase seja nos aspectos administrativos, o gestor também interage com as crianças e suas famílias, devendo acompanhar de perto o trabalho pedagógico. Becchi *et al.* (2022, p. 14) enfatiza a importância dessa relação com as crianças.

Toda pessoa adulta que trabalha na creche está em relação com as crianças, seja com as crianças pequeninhas individualmente, seja com os grupos infantis. Trata-se de uma relação *sui generis* orientada não somente segundo as funções que o adulto desenvolve na creche, mas que tem uma característica forte e irrenunciável: a de ser pedagógica, isto é, de ser voltada para fazer a criança crescer em conjunto de oportunidades, de monitoramento do seu fazer, em práticas nas quais a característica é o estímulo e a condução do desenvolvimento. Concepções diversas de criança estão na base dessa pedagogia, ainda apenas esboçada, da creche; concepções que, sedimentadas em hábitos formativo, derivam da experiência profissional, da cultura adquirida em momentos de formação, da leitura, de conselhos, além do acúmulo das próprias vivências infantis e, eventualmente, dos pais.

Além disso, é importante entender que a responsabilidade do gestor vai além das tarefas burocráticas. Eles devem manter a instituição funcionando, ao mesmo tempo em que auxiliam as pessoas que nela trabalham. Isso não é fácil, pois as organizações muitas vezes se sobrepõem às pessoas para se manterem. Os gestores podem organizar as unidades de forma a beneficiar a todos (Luck, 2000).

O gestor da Educação Infantil lida com uma série de desafios específicos e complexos. Além das competências necessárias, ele também precisa lidar com uma carga afetiva significativa, o que influencia suas ações para melhorar a organização. A dimensão política da gestão também possui uma componente cultural. É essencial ter empatia equilibrada com seu estado emocional ao lidar com a subjetividade de cada indivíduo (Kramer; Nunes, 2007).

4.3 GESTÃO DE CRECHE NA CIDADE DO RECIFE

Recife tem experimentado um significativo aumento na oferta de vagas em creches municipais, com um crescimento de quase 90% desde 2017. Esse avanço resulta de uma série de iniciativas que inclui a construção de novas unidades, a ampliação das existentes e a colaboração com instituições privadas e organizações não governamentais (Reis, 2024).

A expansão das vagas reflete uma estratégia para atender à crescente demanda por serviços de Educação Infantil e busca melhorar tanto a quantidade quanto a qualidade do atendimento. Até meados de maio de 2024, a Rede Municipal do Recife contava com 99 creches municipais e 51 creches parceiras, que fazem parte do Programa Creche Parceira.¹

Até 2022, a gestão das creches municipais no Recife era muitas vezes realizada por indivíduos que não possuíam o título de gestores, sendo mais comumente conhecidos como coordenadores de creches. Além disso, não havia requisitos específicos para ocupar esses cargos, o que levava à nomeação de pessoas da comunidade por meio de interesses políticos, algumas das quais não eram integrantes do Grupo Ocupacional Magistério (GOM) e, portanto, não haviam passado por concurso público para se tornarem profissionais de educação da Rede Municipal. Em alguns casos, os gestores pertenciam a outro grupo profissional que não o pedagógico, como o grupo de Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADIs), e não necessariamente possuíam formação pedagógica.

Dito isso, passaremos a evidenciar agora algumas das mudanças pelas quais a Rede passou nesse sentido, em 2023. A partir de 2022, a Prefeitura do Recife definiu novos critérios para a gestão de creches na cidade². De acordo com as novas diretrizes, os gestores de creche devem possuir nível superior completo e serem eleitos para o cargo, o que representa uma mudança significativa no processo de seleção desses profissionais. Além disso, as creches que atendem a partir de 100 crianças também poderão contar com um vice-gestor, visando aprimorar a administração e garantir uma melhor qualidade nos serviços oferecidos às famílias recifenses. Essas medidas buscam fortalecer a gestão educacional nas creches municipais, promovendo maior profissionalização e qualificação dos responsáveis pela coordenação dessas instituições.

¹ As creches parceiras em Recife, como cooperativas ou associações sem fins lucrativos, podem se credenciar na Prefeitura para fornecer atendimento gratuito na Educação Infantil para crianças de 0 a 5 anos. Essas instituições recebem um repasse mensal por estudante e são responsáveis pelo funcionamento das vagas, incluindo merenda, *kits* escolares e fardamento. Assim, essas unidades mantêm um padrão de qualidade similar ao das creches municipais e oferecem um serviço gratuito para as crianças da cidade.

² De acordo com a Lei Municipal Nº 18.998, de 16 de novembro de 2022.

5 AS GESTORAS PESQUISADAS

Nesta seção, são apresentados os perfis das profissionais entrevistadas, incluindo suas formações e experiências anteriores. Também são discutidas as percepções das gestoras sobre a importância da Primeira Infância e a infraestrutura das creches, destacando seus pontos de vista e posicionamentos a respeito desses temas para o desenvolvimento infantil e a qualidade do serviço ofertado.

Foram selecionadas seis gestoras. Inicialmente, a intenção era de contar com a participação de uma gestora para cada Região Político-Administrativa (RPA), totalizando 6 RPAs. No entanto, devido à resistência e negativas das gestoras abordadas através de sorteio, a seleção foi feita com aquelas que se dispuseram por indicação e contato pessoal. Esclarecemos que, antes do sorteio, foi aplicado um questionário através do Google Forms³. Em virtude da baixa adesão e da dificuldade de contato com as poucos respondentes, foi adotado o sorteio.

Mesmo com os impasses apresentados, foi possível ter um grupo onde a diversidade de condições pôde ser observada, a considerar as faixas etárias e o tempo de atuação na educação e em creches. Uma questão precisa ser salientada aqui e diz respeito ao tempo em que as gestoras estão atuantes nas unidades. Isso se dá por conta da recente mudança que a Rede Municipal do Recife tem enfrentado no ano de 2023 especificamente, o que explicaremos melhor mais adiante.

5.1 PERFIL DAS GESTORAS ENTREVISTADAS

Nascimento (2020) destaca a importância do desenvolvimento profissional para melhorar a ação educativa, considerando que essa atividade é influenciada por questões pessoais que afetam o trabalho do indivíduo, levando em conta sua individualidade e subjetividade. A interação com os outros, especialmente na cooperação para o trabalho coletivo, é fundamental para a organização da instituição de ensino. Considerando esses aspectos, buscamos inicialmente conhecer algumas características das gestoras entrevistadas.

³ Google Forms é uma ferramenta gratuita oferecida pelo Google que permite criar formulários *online* personalizados para coletar informações de forma organizada.

Em primeiro lugar, destacamos que não houve pessoas do sexo masculino entre os pesquisados, o que não foge à tendência predominante entre quem atua na Educação Infantil, espaço predominantemente feminino. Todas as entrevistadas eram trabalhadoras efetivas da rede municipal de ensino de Recife, vínculo importante para quem atua na educação, visto que as situações de contrato temporário podem afetar o grau de comprometimento com a atuação profissional, em face da sua transitoriedade.

Tabela 1 – Gestoras pesquisadas por tempo do exercício da gestão na creche, segundo o modo de investidura no cargo

TEMPO COMO GESTORA NA CRECHE	MODO DE INVESTIDURA NO CARGO		
	ELEIÇÃO	INDICAÇÃO	TOTAL
Menos de 1 ano	-	1	1
1 a 2 anos	1	1	2
2 a 3 anos	1	1	2
Mais de 3 anos	1	-	1
TOTAL	3	3	6

Fonte: elaboração própria a partir dos dados da pesquisa (2024).

Outro dado interessante se refere ao modo como as gestoras foram investidas no cargo, como aparece na Tabela 1. Na medida em que 50% informaram que ocuparam o cargo por meio de eleição, há indicação de que, progressivamente, um dos critérios importantes da gestão democrática nas creches vem ocorrendo, ou seja, a eleição direta para a sua gestão.

A eleição direta de diretores é importante para a gestão democrática, pois reduz o clientelismo decorrente da nomeação política. Junto com a participação e o controle social, como os conselhos escolares, essa eleição assegura uma gestão compartilhada e envolvimento da comunidade, distribuindo o poder de forma mais equitativa, em vez de concentrá-lo no diretor (Santos, 2022).

Tabela 2 – Gestoras pesquisadas por tempo do exercício na gestão da creche, segundo o tempo de trabalho na educação

TEMPO COMO GESTORA NA CRECHE	TEMPO DE TRABALHO NA EDUCAÇÃO (em anos)				TEMPO DE TRABALHO EM CRECHE (em anos)			
	10 a 20	20 a 30	+ de 30	TOTAL	- de 10 ¹	10 a 20	20 a 29	TOTAL
Menos de 1 ano	-	-	1	1	1	-	-	1
1 a 2 anos	1	1	-	2	1	1	-	2
2 a 3 anos	1	1	-	2	1	-	1	2
Mais de 3 anos	-	1	-	1	1	-	0	1
TOTAL	2	3	1	6	4	1	1	6

Fonte: elaboração própria a partir dos dados da pesquisa (2024).

Nesse intervalo, foram agrupadas a gestora que declarou ter menos de 1 ano de experiência em creche, a que tinha 1 ano e seis meses e as que tinham, respectivamente, 9 anos e 10 anos.

Tabela 3 – Experiência das gestoras na docência segundo a faixa etária

EXERCÍCIO DO MAGISTÉRIO	FAIXA ETÁRIA		
	30 a 49 anos	50 a 59 anos	TOTAL
Educação Infantil	3	1	4
Ensino Fundamental	-	1	1
Sem docência	-	1	1
TOTAL	3	3	6

Fonte: elaboração própria a partir dos dados da pesquisa (2024).

A larga experiência de trabalho no campo da educação constitui outra característica das entrevistadas que, certamente, pode favorecer o exercício da gestão. De fato, os registros da Tabela 2 mostram que todas tinham 10 anos ou mais de atuação no citado campo. Mesmo a gestora que ocupava o cargo a menos de um ano declarou que atuava na educação há mais de 30 anos. As que tinham entre 20 e 30 anos de atuação na educação corresponderam a 50% do total das entrevistadas.

Observemos que a maioria tinha, relativamente, pouco tempo na função de gestora de creche (entre 1 e 3 anos), mas todas já haviam trabalhado em instituições de Educação Infantil. Ainda dando ênfase à questão da experiência, observamos que todas as entrevistadas estavam acima de 30 anos e quase a totalidade tinha experiência como docente, seja na Educação Infantil, seja no Ensino Fundamental, conforme registram os dados da Tabela 3. É oportuno lembrar que a literatura acentua a importância da experiência na docência para a ocupação do cargo de gestora. Nesse sentido, Monção (2022) destaca a importância de o gestor ter passado pela prática docente, o que é de grande importância para que, na sua atuação, possa contribuir para uma educação transformadora.

As vivências profissionais anteriores foram destacadas para justificar as aptidões para realizar determinadas tarefas relacionadas à administração, como apontado pela gestora 6, que exemplifica com uma questão muito simples: sua maior facilidade em redigir ofícios, já que estava habituada a isso. Ela se refere ao fato de ter aprendido a redigir ofícios antes, sendo essa tarefa bastante utilizada na comunicação com os outros setores da Secretaria de Educação. A gestora 3 diz que sua experiência na educação e em outras atribuições na creche ajudam a lidar com as dificuldades que aparecem e com as preocupações dos profissionais que lá trabalham.

Eu acho que, pela experiência anterior que eu tenho em creche, não na função de gestão, mas na experiência de saber a rotina, de como funciona, de ter perpassado alguns... Né? ADI, professora, já acumulei como coordenação, acumulei na gestão. O conhecer, transitar por todos os cargos favoreceu-me ter um olhar mais próximo, quando as meninas às vezes falam assim... “Eu já passei por isso, eu já fui a ADI, eu sei do que você está... A sua angústia de estar aí. Então, assim, ajudou, mas é outra função. Ajudou essa experiência anterior de ter essa visão macro assim de todos os... Né? (Gestora 3).

5.2 A TRAJETÓRIA FORMATIVA DAS GESTORAS

De acordo com os dados levantados, observamos que apenas uma das entrevistadas fez graduação em Geografia, mas possui especialização em Gestão Escolar. As demais cursaram Pedagogia, sendo que uma delas também cursou Direito, e outra, Teologia. Todas têm curso de especialização no campo da educação (Psicopedagogia, Gestão Escolar, Pedagogia Empresarial e Desenvolvimento Infantil de Crianças de Alto Risco). Todas também tinham feito o curso “Gestor que transforma”, ofertado pela Secretaria Municipal de Educação (SEC) em 2023.

Vale destacar que o referido curso se tornou pré-requisito para participar do processo eleitoral com vistas a assumir o cargo de gestor, segundo a Lei Municipal Nº 18.998, de 16 de novembro de 2022. A seguir, apresentamos dados do curso e a percepção das gestoras sobre ele.

O “Gestor que transforma”, com carga horária de 30 horas e ministrado de modo remoto, foi oferecido amplamente aos profissionais em efetivo exercício do magistério na Rede Municipal de Ensino, lotados em cargos de gestão ou futuros pretendentes a ocupá-los. Teve como objetivo, além da formação propriamente dita, o fortalecimento da educação na cidade, com o intuito de qualificar os gestores em suas ações diárias, conforme documento da SEC. Certamente, a oferta do curso procurou atender à meta 19 do Plano Nacional de Educação em vigência, que estabelece, como uma das estratégias para a implantação da gestão democrática, a oferta de programas de capacitação de gestores escolares (Brasil, 2014).

O curso focou aspectos instrumentais, dada a falta de aprofundamento sobre esses temas nas licenciaturas. Os cinco módulos foram: Política e Gestão Educacional; Gestão Pedagógica; Gestão de Órgãos Colegiados; Gestão Administrativa e Financeira na Educação; e Gestão de Pessoas e Liderança.

Apesar de se tratar de um conteúdo aparentemente voltado (sobretudo) para as questões específicas da gestão, as entrevistadas percebem o curso como de pouca ajuda para o exercício de suas funções. Mesmo o considerando de muita valia como conhecimento geral, apontaram que não abordou questões específicas, oferecendo uma formação genérica.

[...] porque se a gente for esperar, como eu disse, não tem cartilha. A gente até faz no curso do gestor, mas é uma pincelada do que é, e a gente não tem a dimensão do que é um cargo de gestão, não tem. Quando a gente lê numa cadeira de faculdade, a gente não tem a dimensão, né? Eu não fui, talvez eu fui aceitar, mas, assim, é um desafio pessoal e a gente aprende todo dia, né?... É diferente (Gestora 3).

Embora todas passaram ali por aquele curso de gestão, que foi um pré-requisito pra se candidatar ao cargo, mas foi lido, foi lido, é aquela história que a gente leu ali muitas, à noite, no meu caso, eu chegava muito cansada daqui, eu não ia ter uma casa, filhos... Eu só passava por aquilo, por não ser algo muito extenso, talvez algo que, assim, enxugasse a função, assim, mostrasse pra gente, assim, na prática, como é que funciona, né? (Gestora 3).

Não, o curso foi bom. Muita coisa que a gente não conhecia. Falou muito sobre relação pessoal, né? O lidar com o outro. Liderar, porque liderar não é fácil, né? Eu digo a todo mundo, ninguém precisa gostar de mim não, tem que respeitar. Não é fácil (Gestora 4).

Se a formação é considerada precária, inclusive a ofertada pela Secretaria de Educação, como, então, as gestoras procuram superar os desafios que se colocam para elas no dia a dia? As vivências profissionais anteriores foram destacadas para justificar as aptidões para realizar determinadas tarefas relacionadas à administração, como apontado pela Gestora 6, que exemplificou sobre a redação de ofícios, como antes mencionamos. Do mesmo modo, a Gestora 3 diz que suas experiências na educação e em outras atribuições na creche ajudam a lidar com as dificuldades que aparecem e com as preocupações dos profissionais que lá trabalham.

As entrevistadas sentem falta de cursos específicos para gestores nas formações continuadas, citando que os apoios da Secretaria se limitam a reuniões informativas e burocráticas, sem foco formativo específico. A gestora 4 exemplifica: “[...] a gente tem reunião, mas não é formação não. É só burocrática”. Na mesma direção, situaram-se outras entrevistadas:

Tem reunião, tem Bem-Estar⁴, tem tudo. Não é formação. É como se fosse um encontro. Pra mim seria assim... Formação, se você pudesse nos orientar em toda a dinâmica do que a gente tá vivenciando. Mas não é. (Gestora 2).

Eu acho que às vezes está mal colocada, sabe? O que surtiu um pouco de efeito para agora o Programa Bem-Estar, que aconteceu no ano, que é o

⁴ “Bem-Estar” é um programa da Secretaria de Educação da Prefeitura do Recife que foi iniciado em dezembro de 2019 e trabalha na perspectiva de promover assistência aos servidores da educação, no sentido de promover a prevenção de problemas relacionados à saúde física e mental (Prefeitura [...], 2020). Um dos pré-requisitos para compor chapa nas eleições para gestores da Rede Municipal do Recife em 2023 foi a participação dos gestores e candidatos no “Curso de Gestão Escolar 2023”.

momento, mas é o momento de descontrair. Vamos dizer assim... Eles fazem um parecer do ano, o que a Rede fez, e não minha escola... É um coletivão. Faz e depois tem umas palestras, né? E alguns assuntos específicos ligados ao Bem-Estar, relaxamento... Mas eu acho que é necessário, né? Formações de quê? Principalmente agora que entrou muito gestor novo, sabe? É muito assim... É jogado ao vento (Gestora 5).

A educação continuada realizada pela SEC não parece adequada às necessidades de quem exerce funções de gestão escolar na Prefeitura do Recife, o que é ainda mais evidente quando analisamos as particularidades das creches, que requerem uma série de reflexões e ações distintas da escola de outras etapas da educação. Nas entrevistas, encontramos recorrentemente questionamentos sobre a necessidade das entrevistadas de serem melhor assistidas em suas dificuldades individuais.

Compreender que a formação continuada do gestor pode melhorar o seu papel no gerenciamento da escola pública, contribuindo para um melhor funcionamento e desempenho das instituições escolares, é comum entre os profissionais que conhecem o cotidiano da escola e lutam por uma educação que se efetive como direito social (Aragão; Sousa Júnior; Dantas, 2020). As gestoras pesquisadas mencionaram buscar outras formas de aprimorar sua prática, destacando a troca de experiências e a cooperação entre colegas. Recorrem a colegas mais experientes e dispostas a compartilhar conhecimentos, como afirmam:

Eu peço ajuda a minhas amigas, eu consulto muito a internet, na gestão democrática. Eu leio livros para poder estar de acordo. Procuo leis, sabe? Diário Oficial, algum caso e tal. A gente sempre está assim, porque, quando a gente tem uma dúvida, que a gente pergunta a nossa técnica que acompanha a gente... (Gestora 2).

Eu tinha na outra gestora da outra creche. Ela é da Prefeitura do Recife também. E lá na Prefeitura mesmo, no primeiro andar... Como ela tem muitos anos de gerir creche, então muita coisa no comecinho eu ligava pra ela. Pra procurar saber com ela, se ela sabia de alguma coisa. Mas quem eu conheço que já foi gestora, que tem um tempo na creche... Eu ligava e dizia: “Me diz aí, como é que eu faço isso aqui? A quem eu procuro? A quem eu recorro? Como é que é isso aqui?” (Gestora 1).

As colegas ajudam muito. As colegas. A gente pede muito socorro às colegas. Desde o início, né? No início, que era mais difícil, né? Agora a gente já ajuda outras, né? Mas eu acho que essa troca é muito importante (Gestora 4).

Elas também se referem a leituras e ao uso da internet como meios para buscar informações e orientações. Citam consulta à legislação e documentos que auxiliem na sua

atuação profissional. Percebemos, com exceção de uma das entrevistadas, que alegou não ter muito tempo para se dedicar por si mesma a aprimorar sua prática, que todas as gestoras se empenham em procurar meios que possam ser úteis à melhoria da gestão na creche. Essas iniciativas se mostram positivas, sugerindo comprometimento das entrevistadas com as suas atividades. Em conformidade com essa condição, a Gestora 4 afiança:

E ler também. Sempre que tenho tempo, ler um artigo, acompanhar *blog*, ir no Instagram. Tem muito *site*, muito perfil que fala sobre gestão. Que dá muitas dicas de como você se comportar, de o que você fazer. Então eu vejo muito... Porque aí às vezes são coisas mais rápidas, né? Porque aí, ao longo do caminho, você vai olhando e, ao invés de ficar só vendo besteira no Instagram, você vai... (Gestora 4).

A consciência da necessidade de autoformação surge do entendimento sobre a nossa função no mundo, permitindo que o educador se torne um agente da sua própria formação e aprimoramento, como é demonstrado por Andrade (2011, p. 145):

A formação não opera no vazio, configura-se como ação dialógica em movimento retroativo/recursivo/holográfico que, por sua vez, constitui-se como a tomada de consciência de que somos sujeitos/objetos transdisciplinares simultaneamente da formação. Essa perspectiva vem ao encontro do conceito de que se autoformar é operar uma dupla apropriação do poder da formação: tomar consciência desse poder (ser sujeito) e, ao mesmo tempo, aplicá-lo a si mesmo, sendo objeto de formação biocognitiva para si mesmo.

O professor que não se empenha em sua formação não está à altura de suas responsabilidades, segundo Freire (2014). As entrevistadas concordam que os desafios reais diferem do aprendizado acadêmico, sendo a experiência prática mais contributiva. No entanto, valorizam a trajetória acadêmica, como exemplificado a seguir:

A gente tem uma visão muito micro na formação, né? Enquanto Pedagogia de gestão. Por que a gente estuda pra ser professora né? A parte de gestão, mas que teria que ter aí muito mais cadeiras de administração do que de próprio pedagógico. E aí, fazendo um curso de gestão, a gente consegue entrar mais a fundo ali e trazer, mas é tudo teórico. Quando a gente chega na prática, as coisas... não necessariamente elas funcionam como tá ali na teoria, né? (Gestora 3).

A formação acadêmica já faz um tempinho. Então, muita coisa já fica, né? Já fica lá atrás, guardada na memória. Mas é importante os autores, a gente

conhecer. E saber que eles trouxeram muitas contribuições pra gente. (Gestora 4).

Eu acho que muita teoria, às vezes, a gente só vai ver realmente, na prática. É óbvio que a teoria, ela dá uma abertura, vamos dizer assim, né? Um entendimento. Um *up*. Mas eu acho que o que é efetivo mesmo é a prática. Isso até a gente tem em qualquer função na área da educação. Eu acho que, às vezes, muita coisa é muito imaginária, mas a prática é outra situação. Você tem que estar sempre se adaptando, se reinventando, né? (Gestora 5).

A literatura aponta lacunas na formação inicial dos educadores, especialmente na área da Primeira Infância, destacando a necessidade de discussão por parte das agências formadoras e da política educacional. A inclusão recente da Educação Infantil como etapa obrigatória da Educação Básica contribui para essas lacunas. Em relação aos docentes da Educação Infantil, há imprecisões em seu perfil, dificultando a articulação entre teoria e prática e gerando dúvidas sobre suas funções específicas, conforme Pinho, Cró e Dias (2013).

Todavia, as percepções das gestoras se mostram diferenciadas. Uma das entrevistadas mencionou a importância do curso de Pedagogia para que pudesse ter um olhar mais atento às questões que surgem no dia a dia da creche, enquanto outra considerou importante ter cursado Neuropsicologia para compreender melhor o desenvolvimento das crianças.

É importante destacar a compreensão que as gestoras pesquisadas expressaram sobre a administração de uma unidade de ensino, visto que para elas não se trata de uma atividade que se limita apenas a executar tarefas administrativas. No mesmo sentido, enfatizaram a relevância de compartilhar o olhar sobre o que deve ser feito para fomentar o progresso das crianças atendidas nas creches, indicando, inclusive, que suas escolhas de cursos de formação recentes visam melhorar o trabalho desempenhado.

Eu acho que o tempo que eu tive, essa minha formação me ajuda a ver a creche como um todo. Não só a parte administrativa. Eu acho que é o que ajuda pra ver a creche... Por que o que acontece quando você vem pra gestão? Você acha que vai ser só a administrativa. Você esquece do entorno dela. Ela respira a parte pedagógica. (Gestora 1).

E estou fazendo agora de Neuro... Neuropsicologia. Porque eu senti a necessidade, e é oferecido pela Prefeitura, graças a Deus! Eu senti a necessidade de descobrir esse lado neuromotor das crianças. Neurossensorial, sabe? Eu senti essa necessidade. Aí eu estou fazendo o curso para isso. E assim... Está me valendo muito. Porque as fases da criança a gente pensa que é besteira, mas não. (Gestora 2).

Observamos que, dada a nova realidade encontrada na gestão de creches da Rede Municipal do Recife, em relação às exigências de que seus gestores possuam formação inicial de nível superior⁵, houve avanços na política educacional do município para a Educação Infantil. Todavia, parece ser ainda necessário maior cuidado com a formação continuada, como indicaram os dados até aqui analisados.

Sem dúvida, a teoria oferece recursos pertinentes à prática e a prática oferece experiência e segurança para o bom desempenho da função. Como demonstram vários estudos, a formação dos profissionais da educação, entre eles os gestores, seja inicial ou continuada, é indispensável para haver um processo educativo de qualidade (Kramer, 1999; Lück, 2017; Pinho, Cró; Dias, 2013; Volpato; Mello, 2005). No entanto, como já nos referimos antes, a formação dos profissionais da Educação Infantil historicamente, como não poderia deixar de ser, configurou-se, segundo a função atribuída à creche, de acordo com a concepção predominante de educação da infância. Nessa direção, a concepção assistencialista, que predominou por largo período no Brasil, influenciou fortemente para que os profissionais das creches, em geral, apresentassem pouca ou nenhuma qualificação, quadro que persistiu durante anos (Oliveira, 2020).

Na Rede Municipal de Educação do Recife, só muito recentemente, essa situação começou a mudar. São exemplos disso tanto a exigência de formação de nível superior para os gestores de suas escolas, inclusive das creches, quanto a preocupação com a oferta de cursos de formação continuada na área da gestão, ainda que seja necessária uma melhor adequação que contemple as necessidades expostas pelas entrevistadas.

5.3 PERCEPÇÕES DAS GESTORAS SOBRE A PRIMEIRA INFÂNCIA E A INFRAESTRUTURA DAS CRECHES

A educação na creche requer que os profissionais que trabalham nesse tipo de unidade tenham uma compreensão do conceito de Primeira Infância, que é o período que vai do 0 aos 6 anos de idade. Como aqui fazemos um recorte sobre a creche, vamos nos concentrar nos aspectos que dizem respeito à etapa de 0 a 3 anos de idade. É oportuno destacar que é

⁵ Segundo o artigo 3º da Lei Municipal Nº 18.998, de 16 de novembro de 2022.

importante que o gestor conheça essa etapa, pois seu fazer está diretamente ligado aos meios que ajudarão o desenvolvimento das crianças nessa faixa etária.

O gestor de creche não apenas lidera, mas também precisa adaptar-se ao contexto para garantir a participação de todos conforme a visão da instituição (Torres; Palhares, 2009). Gerir o cotidiano envolve participação ativa em atividades individuais e coletivas, além de reflexão e discussão de ideias e conceitos do ambiente educacional (Martins Filho, 2015).

É interessante notar como as gestoras citam as muitas minúcias que atravessam a creche. É importante salientar que um olhar atento é uma característica inerente ao seu trabalho e que podem despertar inquietações a serem consideradas na condução da unidade de Educação Infantil. As questões cotidianas ocupam muitas vezes lugar de atenção, o que para muitos pode ser considerado algo desnecessário. As gestoras trataram dos detalhes sobre os cuidados com os pequenos, o que incluiu a observância do bem-estar, do modo como são tratados pelos outros profissionais, bem como da administração dos conflitos que muitas vezes surgem com as famílias. Tudo isso está relacionado à ideia de infância e educação na Primeira Infância.

Creche é muito detalhe, é o menino que foi mordido, é o menino que saiu com a calcinha, com a cueca em vez de calcinha, é a menina que foi de cueca em vez de calcinha, é o cabelo que não foi arrumado. São coisas, né?... Mínimas [reclamações das famílias] (Gestora 4).

A Gestora 2 ainda cita detalhes que envolvem a rotina diária da creche:

O horário dentro da sala... A gente senta, conversa, a gente faz o quê? A gente recebe menino de sete horas. Mas o professor só entra em sala sete e meia. Então, a gente sempre fica ali. O cuidado com as crianças. Nós estamos juntas. Tem que todo mundo estar ligado com os pais. Se o pai tem que buscar o menino. Mas tem que comunicar a gente primeiro. Porque, senão, tá dando erro. Foge do controle, né? Foge. É um banho bem dado. É um cuidado na pele. É: “Ô gestora, fulano tá assado.” Tá entendendo? “Ó, gestora, fulano chegou assim...” A gente faz a ocorrência. (Gestora 2)

É crucial que os profissionais da instituição de Ensino Infantil sejam incentivados a olhar para a criança para avaliar suas capacidades, necessidades e possibilidades. Em apoio a essa argumentação, Hoffman (2012, p. 9) assevera:

Acompanhar a criança em seu desenvolvimento exige um olhar teórico reflexivo sobre seu contexto sociocultural e manifestações decorrentes do

caráter evolutivo do seu pensamento. Significa respeitá-la em sua individualidade e em suas sucessivas e gradativas conquistas de conhecimento em todas as áreas.

Sob essa perspectiva, é importante salientar que o caráter educativo deve estar associado ao cuidado, como tratamos anteriormente. Salgado (2019) destaca que o gestor, além de um administrador, deve se envolver em todos os aspectos de sua área de atuação. É fundamental adotar uma postura educativa, interagindo na sala de aula para conhecer alunos, pais e funcionários, transformando-se em um líder e não apenas em um gestor burocrático.

No que diz respeito ao tema, ao questionarmos se consideramos relevante que o gestor esteja atento às práticas pedagógicas na creche, constatamos uma posição desfavorável em termos de realização da coordenação pedagógica. Nesse caso, a ausência de interferência nas questões pedagógicas foi justificada por conta das demandas administrativas: “O olhar da gestão para o pedagógico tem que ser mais distante. O coordenador tem que ter mais esse olhar. As demandas administrativas são muito grandes.” (Gestora 6).

Essa visão está ligada a um modelo de gestão que não segue os princípios dialógicos e democráticos, onde o termo gestão é apenas uma substituição do termo administração, tornando esse aspecto central, ignorando a mobilização que requer uma orientação efetiva do trabalho social das pessoas (Lück, 2017). A gestão institucional na Educação Infantil é estruturada tanto política quanto administrativa, visando valorizar a cultura infantil e a emancipação da comunidade escolar (Tomé, 2014).

Os estudos de Paro (2022) mostram que a administração vai além do controle do trabalho e das normas burocráticas. É preciso encará-la de forma integral. Assim como a administração enriquece a prática pedagógica, a relação pedagógica pode enriquecer a prática administrativa, desde que seja democrática.

A concepção acima referida, no entanto, não predomina entre as gestoras pesquisadas, pois a maioria demonstrou compreender o quanto a indissociabilidade pedagógica está presente no seu fazer. Isso se deve às experiências anteriores que tiveram na educação, sua formação e compreensão sobre a criança de 0 a 3 anos. Evidencia-se uma preocupação latente com as demandas de cunho mais pedagógico como sendo algo inerente à prática gestora, apoiada em princípios de responsabilização, mas também de busca da qualidade do serviço oferecido.

Elas mencionam que são requisitadas a apresentar constantemente evidências do que é desenvolvido com as crianças na creche. Em particular, quando há a ausência da coordenadora,

isso requer um envolvimento muito maior da gestora. Mesmo com a coordenação pedagógica na unidade, as gestoras demonstram-se preocupadas com esse tipo de demanda, o que as faz se interessar mais pelo trabalho das professoras com as crianças.

Não pode se desvincular a administração da parte pedagógica. A coordenadora que está na unidade ela vai fazer a parte dela. Mas eu estou lá para apoiar, para viabilizar e facilitar o trabalho. Tanto da coordenação como dos professores. (Gestora 1).

A gente precisa estar a par de tudo que acontece. E o pedagógico é o que a gente mais cobra aqui. Porque o brincar, todo mundo sabe. O que é que tá dando? Isso é pertinente quando acontece alguma coisa? Isso é pertinente pra essa idade? (Gestora 2).

Em uma das creches estudadas, a ausência de coordenação pedagógica coloca mais responsabilidade sobre a gestora em relação aos aspectos pedagógicos, algo que ela pessoalmente prefere. A Gestora 4 enfatiza a importância de estar próxima das crianças e dos profissionais para garantir um bom trabalho. Já a Gestora 5 destaca a falta de professores no turno da tarde, o que requer mais atenção às atividades planejadas para esse período, visando ao desenvolvimento das crianças.

Eu gosto de estar à frente, assim, de estar à parte e tudo que eles fazem. Não sei se é porque a gente não tem coordenação pedagógica, então talvez eu não consiga delegar a fundo. Talvez se tivesse uma coordenação, pudesse orientar isso, mas eu acho que o papel do gestor também é de saber assim... Poxa... Se eu sei o que está acontecendo aqui, eu tenho que saber o que está acontecendo lá nas minhas salas, eu tenho que saber se o meu professor está satisfeito, como que ele está, como é que eu posso ajudar na, como é que a gestão pode ajudar nessas aulas desse professor para ele estar satisfeito no seu ambiente de trabalho. (Gestora 3).

O gestor que não é pedagógico ele está fazendo errado. Porque você não pode ser só um gestor de sentar na cadeira e resolver burocracia. Você tem que conhecer o trabalho que cada um está fazendo. A gente vai na sala várias vezes por dia conhecer cada criança. A gente conhece cada criança, conhece as particularidades de cada criança, de cada família, entendeu? A gente só conhece porque está pertinho (Gestora 4).

Eu tenho uma professora da tarde que fica acumulando e eu defendo na Rede que tem que ter professora da tarde, sabe? Aí eu faço um programzinho pra trabalhar em coletivo, todos, né? Mas que seja uma parte lúdica... Pra não ficar tão solto, né? É, uma parte... que é ludicidade, que é a questão pedagógica, descrita de manhã. Mas, aí, à tarde, eu falo: é parquinho, quebra-cabeça, jogo da memória, essas coisas assim. Tem uma diretriz, né? Que os

meninos, eles já sabem a logística, que vai vir alguma coisa, tomar banho, e jantar pra ir embora. Já organiza também, né? (Gestora 5).

Harmbach (2023, p. 19) apresenta a sua experiência como um exemplo bastante interessante quando se pensa na gestão da Educação Infantil:

Descobri que posso delegar funções burocráticas e dar o tom pedagógico à gestão, participando dos grupos de formação com as professoras e as coordenadoras, construindo espaços verdes e brincantes, lutando por um currículo emancipador, decolonialista, no sentido de resistir a desconstruir padrões, abrindo-se para a pluralidade de vozes e caminhos, conduzindo o trabalho com a comunidade, buscando parcerias e desenvolvendo projetos com as crianças.

Outros aspectos que pesquisamos incluem o espaço físico das creches. A seguir, apresentamos a realidade encontrada nas unidades investigadas e a percepção das gestoras sobre esses elementos essenciais para a qualidade da educação. Essa realidade é resumida nas Tabelas 4 e 5.

Tabela 4 – Infraestrutura encontrada nas creches pesquisadas⁶

Infraestrutura	1	2	3	4	5	6
	Sala de leitura ou biblioteca/brinquedoteca			1 *		
Parque com areia					1	
Parque cimentado	1	1	1	1	1	1
Solário						1

⁶ *Espaço adaptado; ** Desenvolve projeto com livros e brinquedos em vários espaços da escola, embora não exista propriamente uma biblioteca; *** Espaço adaptado em atendimento a demanda do Ministério Público (MP).

Refeitório	1 ** *	1	1 ***	1 ***	1	1 ***
Sala de recursos						1
Lavanderia	1	1	1	1	1	1
Lactário	1				1	
Cozinha	1	1	1	1	1	1
Sala dos professores	1 *			1 *		1
Secretaria	1	1	1	1	1	1
Sala da direção	1 *	1 *	1 *	1 *	1 *	1 *

Fonte: elaboração própria a partir dos dados da pesquisa (2024).

Tabela 5 – Creches pesquisadas, segundo o número de turmas/grupos atendidos

Creche	Berçário (0 a 1 ano)	Grupo 1 (1 a 2 anos)	Grupo 2 (2 a 3 anos)	Grupo 3 (3 a 4 anos)	TOTAL
1	-	1	1	1	3
2	1	1	2	2	6
3		1	1	1	3
4	-	1	1	2	4
5	1	1	2	2	6
6		1	1	1	3

TOTAL	2	6	8	9	25
-------	---	---	---	---	----

Fonte: elaboração própria a partir dos dados da pesquisa (2024).

Vale destacar, inicialmente, os anos de fundação das creches pesquisadas, conforme apuramos. A mais antiga (Creche 2) data de 1994, vindo em seguida a Creche 5 (de 2010) e a Creche 1 (de 2012). As demais foram inauguradas recentemente, entre 2021 e 2022.

Constatamos alguns pontos que nos chamaram atenção: as creches recém-inauguradas não possuem berçário e contam com uma série de inadequações. As salas dos grupos de referência são pequenas se comparadas às das creches mais antigas. As novas creches também não possuíam refeitório, e, por esse motivo, foram autuadas pelo Ministério Público (Tabela 4). Para atender ao MP foi preciso que as gestoras adaptassem outros espaços para comportar um local para as crianças se alimentarem fora das salas de referência⁷ dos grupos infantis⁸.

O documento nacional *Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de Educação Infantil* refere-se à necessidade de um refeitório como espaço para a alimentação, de acordo com a Portaria N.º 3.214, de 08/06/1978, do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), mais precisamente Norma Regulamentadora (NR) N.º 24.

Além de se constituir em um espaço para alimentação, o refeitório deve ainda possibilitar a socialização e a autonomia das crianças. Recomenda-se que seja articulado com a cozinha, contando com mobiliário móvel, que viabilize diferentes organizações do ambiente. Deve seguir o dimensionamento de 1 m² por usuário e capacidade mínima de 1/3 do maior turno, uma vez que não é necessário nem recomendável que todas as crianças façam as refeições ao mesmo tempo (Brasil, 2009, p. 22).

Parece que a qualidade dos espaços físicos não foi considerada nos planos de construção das novas creches, assim como em diversos outros locais relevantes para a Educação Infantil. Isso sugere a preocupação de ampliar a oferta de vagas para as crianças, mas sem considerar a qualidade do serviço oferecido. Pinazza (2015) destaca a importância de defender a expansão da Educação Infantil, desde que seja feita com qualidade. As crianças, como principais interessadas, podem estar sofrendo as consequências dessa falta de qualidade, já que a creche

⁷ A nomenclatura *sala de referência* é empregada, nos Parâmetros Básicos para a Infraestrutura de Instituições de Educação Infantil (Brasil, 2006), para determinar uma sala onde as crianças sejam recebidas e guardem seus pertences, entre outras atividades. Utilizamos sala de referência aqui por entender que na creche não existem aulas, mas, sim, experiências.

⁸ Na Prefeitura do Recife, a nomenclatura utilizada para designar as turmas de Educação Infantil é grupo. Ex: Grupo I (crianças de 1 a 2 anos).

é um local onde passam longos períodos do dia. Portanto, não podemos colocá-las em risco dessa maneira.

O berçário, por sua vez, requer estrutura específica, e talvez essa seja uma das razões para esse tipo de espaço não ter sido privilegiado pela política de Educação Infantil do município de Recife. Ou seja, entre as instituições investigadas, identificamos a ausência de berçários nas novas creches. As três instituições de ensino mais recentes oferecem apenas turmas de 1 a 3 anos. Além disso, não havia, nas creches, salas de leitura, bibliotecas e brinquedotecas (Tabela 4).

Identificamos que duas gestoras demonstraram preocupação em adaptar espaços para acomodar melhor o grande número de livros disponíveis na unidade. Em uma das creches pesquisadas, também foi criada uma brinquedoteca com jogos e brinquedos adequados para as faixas etárias atendidas. Consideramos essas iniciativas dignas de grande reconhecimento. É perceptível que essas gestoras não foram limitadas pela falta de espaço físico para promover ambientes tão importantes para as crianças na creche.

O que a gente tem, a gente consegue fazer. Eu não tinha uma brinquedoteca, eu não tinha um lugar para colocar os livros. Eu tinha muitos livros, quando a gente chegou aqui nesse espaço, eu tinha muitos livros e me incomodava eles estarem dentro de uma sala num cantinho. É um cantinho de leitura numa sala, é um cantinho, mas assim... Parecia algo que a gente pudesse ali, ser um local agradável né?... E aí, vamos adaptar. Como que a gente vai adaptar? Vamos diminuir esse espaço aqui, vamos formar aqui e aí a gente vai. A gente tem que trabalhar com o que a gente tem (Gestora 3).

Na Creche 5, a gestora estabeleceu como meta transformar a instituição em um ambiente propício à leitura. Com o apoio de sua equipe, ela criou um ambiente lúdico em todos os espaços da creche, não apenas para as crianças, mas também para toda a comunidade. Livros estão presentes em todos os ambientes, e há espaços dedicados à leitura nas salas. A diversidade de livros atende às diferentes necessidades, disponibilizando obras para crianças, funcionários, famílias e demais membros da comunidade. A gestora enfatiza que os livros são fundamentais não apenas para as crianças, mas também para a formação continuada de todos os profissionais envolvidos. Essa iniciativa não é motivada por exigências externas ou da Secretaria de Educação, mas sim pelo comprometimento pessoal da equipe em otimizar os espaços e promover ações educativas de forma proativa.

Os cantinhos na sala, todos têm o canto de leitura. A gente construiu essa árvore aí, é a única da Rede, em 3D, vamos dizer assim, né? Porque eu já preparei os espaços para poder dar abertura a uma mediadora de leitura, entendeu? Porque vieram fazer a sondagem. Então, a gente transformou os ambientes leitores. Esse espaço de entrada, tanto é um espaço de convivência das crianças, de quem chega, elas, às vezes, quando o quantitativo tá grande, faz a refeição... E tem um espaço aqui de exposição, que a gente adotou. Sempre tem um livrinho, os livros ao alcance das crianças. (Gestora 5).

Outro aspecto presente na materialidade em análise é que todas as gestoras pesquisadas demonstram compreensão sobre os desafios que o espaço físico representa. Apenas em uma das unidades, a gestora considera o espaço físico satisfatório. Trata-se de uma creche mais antiga, fruto de uma ação social, com berçário, terreno e espaços amplos, que, inclusive, estão sendo requalificados.

É importante organizar o tempo, o espaço, os materiais e o ambiente para as crianças poderem ter experiências que as ajudem a se desenvolver. Isso requer o rompimento com o modelo de organização do trabalho pedagógico que se concentra nas atividades a serem desenvolvidas ou nos conteúdos escolares que focam em áreas de conhecimento que desconsiderem as manifestações, curiosidades e interesses infantis (Franzoni, 2015).

As demais entrevistadas consideram que é pequeno o espaço da creche onde atuam. Como nos referimos antes, há uma concepção de Educação Infantil que privilegia o educar e o cuidar, e nos processos educativos o brincar assume uma dimensão importante. Nesse sentido, são muitos os documentos oficiais que tratam desse tema do brincar na Educação Infantil: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), Política Nacional de Educação Infantil (2006), Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (2009), Plano Nacional pela Primeira Infância (2010), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2018) e Base Nacional Comum Curricular (2017).

O brincar na creche não é apenas uma atividade recreativa, mas, também, uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento integral das crianças. Ao brincarem, os pequenos exploram o mundo ao seu redor, desenvolvem habilidades motoras, cognitivas, emocionais e sociais, além de aprenderem a resolver problemas e a se comunicar. Como afirma Piaget (1973), através das brincadeiras, as crianças experimentam, testam hipóteses, descobrem novas possibilidades e constroem seus conhecimentos de forma ativa e significativa.

Na creche, o brincar deve ser visto como parte integrante do processo educativo, não como algo separado. Os educadores têm um papel fundamental de criar um ambiente propício ao brincar, com materiais variados e atividades que estimulem a imaginação e a criatividade das crianças. Além disso, é importante que os adultos estejam atentos e participem das brincadeiras, guiando e mediando as interações, sem impor regras ou limitações que restrinjam a liberdade de expressão e a autonomia das crianças.

Dessa forma, é essencial que as creches valorizem e incentivem o brincar como uma forma legítima de aprender e se desenvolver, garantindo, assim, uma educação de qualidade que respeite e atenda às necessidades e interesses das crianças.

Há muitas questões sobre o ato de brincar, uma vez que, em cada etapa do processo, a brincadeira desenvolve habilidades e significados, resultando em funções atribuídas a essa importante atividade humana (Ortiz; Carvalho, 2012).

Na percepção das entrevistadas, há indícios de insatisfações com os espaços disponíveis, como exemplificamos:

Eu acho mais ou menos, sabe? Eu acho que, por exemplo, a gente tem só este parque. Ele é de cimento. Ele deveria ser daquela grama sintética. (Gestora 1).

Ah, eu queria mais espaço. Muito, mas, sem sombra de dúvida, que queria um espaço bem maior, bem grande... para poder criar espaço para a gente descansar, correr, brincar, né? (Gestora 3).

Não tem um lugarzinho pra brincar com areia. Se tivesse mais espaço... E aí a gente manda eles pro parquinho todos os dias, pra poder sair da sala um pouquinho. (Gestora 4).

Como se trata de espaços novos, deveriam ter sido pensados e construídos para esse fim, inclusive em termos de itens de segurança, como pisos antiderrapantes e banheiros seguros que estimulassem a independência com segurança, por exemplo. Na Creche 5, a gestora me levou ao banheiro e mostrou as adaptações para oferecer segurança aos pequenos no banho. A gestora da Creche 4 se referiu a dificuldades que surgiram pelo número insuficiente de banheiros na unidade: “Ela tava na fila com a menina e a outra passou na frente. Como só tem um banheiro, há briga por causa de banheiro. Ah, mulher, é tanta coisa! Um dia desse, eles iam brigando, porque a outra passou o menino na frente” (Gestora 4).

Não foi pensado um lugar para as crianças fazerem o que é peculiar em sua existência e desenvolvimento: o brincar. E onde pudessem se alimentar adequadamente. Isso ficou a cargo da demanda judicial e do olhar sensível das gestoras para dar conta dessa necessidade, que nem deveria existir se as especificidades da creche tivessem sido avaliadas. Aqui temos diversos direitos das crianças ameaçados pelo mau planejamento. A Creche 6, segundo a gestora, funciona numa casa adaptada, o que agrava os riscos de acidentes, como vemos a seguir:

Os espaços que delegamos aos alunos, aos aprendizes, às novas gerações, revelam, portanto, o grau de cuidado que a eles ou a elas dispensamos. O espaço é sempre revelador porque delata a política que está no seu cerne. Ele sempre traz uma informação (ele informa) à ação que ali transita. Por acreditarmos que todo ambiente é educativo, entendemos que se pode confundir, infundir ou dificultar (Brasil, 2010, p. 73).

Em seu item 7, as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil apresentam recomendações sobre a organização dos espaços e materiais para alcançar os objetivos e propostas pedagógicas na Educação Infantil (Brasil, 2010). O espaço transmite a concepção de infância, de criança e de educação. Há uma evidência clara de que é dada ou não prioridade ao atendimento de bebês e crianças bem pequenas.

O espaço é integrante do currículo, auxilia o educador e medeia todo o processo. Ao considerar a creche, é importante considerar as demandas e particularidades desse atendimento, que são bastante distintas das demandas das crianças maiores e dos adultos. Como diz Freire (2014, p. 45): “Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço”.

Não se pode pensar na creche apenas sob a perspectiva da demanda de vagas, promovendo o acesso com vistas a atingir metas que excluam a qualidade e o respeito aos direitos fundamentais das crianças que estarão nela. Isso inclui, entre tantas outras coisas, pensar no espaço onde elas passarão grande parte de seus dias. Assim, Goldschmied e Jackson (2006, p. 13) afirmam que uma “sociedade pode ser julgada pela atitude em relação a suas crianças pequenas, não somente no que diz sobre elas, mas também em como essa atitude é expressa no que lhes é oferecido ao longo de seu crescimento”.

É possível dizer que, tendo em vista o que já foi apresentado até aqui, temos uma ideia das concepções das entrevistadas a respeito da infância e da educação ofertada a crianças de 0 a 3 anos de idade. Entretanto, as concepções ficam mais evidentes quando mais diretamente se referem a essas questões.

As gestoras enfatizam a relevância dessa etapa como um marco de potencial desenvolvimento da criança. Por outro lado, há uma ideia de que essa etapa seria crucial por ser uma preparação para a idade escolar. A Gestora 1 acredita que as crianças que passam pela creche têm a chance de se sair melhor quando chegarem à fase da escolarização.

Se ela realmente entrar do 0, porque é uma criança que entra em creche e que depois faz 4, 5 anos que vai pra escola, as dificuldades vão ser menores, muito menores nessa aprendizagem. Agora, uma criança que chega na escola sem ter passado por esse processo, ela vai ter sérias dificuldades, principalmente se ela não tiver o apoio da família pra fazer essa parte de motricidade, de socialização, de adquirir competências, entendeu? Porque eu acho crucial demais (Gestora 1).

Esta visão da Educação Infantil, que também se apresenta na pesquisa realizada por Rodrigues, Zibetti e Miranda (2023), reflete a trajetória que tal modalidade de ensino tem percorrido nos últimos anos. Os depoimentos demonstram uma compreensão dessa fase como uma preparação para o início do Ensino Fundamental.

A Gestora 2 refere-se ao cuidado como uma das principais contribuições da instituição de ensino para a criança. Trata-se do olhar mais de perto e do esmero em se preocupar e tratar bem cada pequeno no dia a dia. Essa Gestora destaca a alimentação e os cuidados que as famílias negligenciam às crianças.

São meninos que vêm de casa sem uma boa alimentação. A nutrição é o carro-chefe da gente. Toda creche. É a nutrição. Eles comem muito. É café, lanche, almoço. Lanche e jantar. Quando eles saem de 5 horas daqui, já estão prontos para os pais receberem. Fica exato uma horinha esperando os pais. Eles já fizeram todas essas refeições. Eles já tomaram dois banhos. Então, assim... Em casa, mal tem isso. Faz cocô, a mãe lava assim... Tira, bota uma cueca e tal (Gestora 2).

De acordo com Monção (2022), é comum que alguns funcionários da creche não compreendam o caráter pedagógico dos cuidados com o corpo, higiene, alimentação e sono das crianças. Não há um planejamento desses momentos, nem uma reflexão a respeito deles. É comum que os profissionais da creche enfatizem o caráter assistencialista da instituição no ponto em que reafirmam a necessidade do serviço para as crianças mais pobres, em virtude do despreparo que atribuem às famílias mais humildes. Revelam, assim, o que ainda se apresenta

em outras pesquisas: o preconceito com relação às famílias e à forma como a criança é cuidada no meio familiar.

No entanto, entre as gestoras entrevistadas, há indícios de outras percepções. Nessa direção, a Gestora 3 demonstra grande entusiasmo em relação à mudança de abordagem na educação de crianças de 0 a 3 anos, compreendendo que na creche o cuidado é direcionado com o objetivo pedagógico de desenvolver a criança segundo as suas necessidades.

Meu caminho foi sempre em creche. Então, assim, essa aprendizagem de creche, de proporcionar, de tirar aquela ideia que criança de 0 a 3 não aprende, que ela está ali só para a mãe trabalhar ou para a mãe descansar e a gente está aqui só para cuidar, né?... Esse exercício diário de transformar as cabeças e mostrar que aqui não, que 0 a 3 também é um ambiente de aprendizagem. A gente consegue na Educação Infantil, no ambiente de creche, a gente consegue, de fato, transformar a criança ali desde os primeiros passinhos, né? Aqui a gente só tem Grupo 1. A partir do Grupo 1. Então ali a partir de um ano, né? E aí ver a transformação dessa criança quando sai daqui no Grupo 3, né? De ver essa transformação (Gestora 3).

A Gestora 4 destaca um ponto crucial ao afirmar que as atividades na creche não devem ser escolarizadas, pois existem experiências mais relevantes para promover o desenvolvimento na primeira infância. Essa visão ressalta a importância de uma abordagem que valorize o brincar, a exploração e a interação social como formas essenciais de aprendizagem nessa fase da vida.

Essa inter-relação entre cuidar e educar na creche vai ao encontro da compreensão de que as crianças aprendem melhor quando se sentem seguras, amadas e estimuladas em um ambiente que valoriza sua curiosidade e criatividade (Edwards; Forman; Gandini, 1999).

Nesse sentido, as atividades na creche devem ser planejadas de forma a oferecer às crianças experiências significativas e diversificadas, que estimulem não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também emocional, social e motor. O cuidado, portanto, não se limita às necessidades básicas, pois também inclui a criação de um ambiente acolhedor e estimulante.

Quando o pai vem no ato da matrícula, a gente tem que desmistificar aquela questão de que ele tá aqui pra estudar, pra aprender. Mas não é uma escola tradicional, onde o menino vai, com dois anos de idade, pegar no lápis e cobrir o nome dele. Então, são outros aprendizados. Ele vai aprender a socializar, ele vai aprender o nome dele, mas de outra forma. Então, pra que tire essa

coisa de tarefa só no lápis. Então, é fundamental pro desenvolvimento da criança. É a fase primordial. (Gestora 4).

A BNCC expressa uma concepção de Educação Infantil que pressupõe que o cuidar e o educar são indissociáveis. As creches e pré-escolas, ao acolherem as vivências e os conhecimentos adquiridos pelas crianças tanto na família quanto na comunidade, com o intuito de adicioná-los às suas estratégias pedagógicas, visam ampliar o universo de vivências, conhecimentos e aptidões dos meninos e meninas (Brasil, 2018).

A Gestora 5 destaca que a creche não deve ser apenas um local de cuidado enquanto os responsáveis trabalham, pois precisa ser um ambiente onde a criança tem direito de estar, desenvolvendo-se e tendo experiências diversas. Ela vê a criança da creche como capaz de produzir cultura e conhecimento. A Gestora 6, por sua vez, não enfatizou muito esse aspecto.

Primeiro de tudo, não é o direito do pai... O estatuto, ele rege que a criança tem o direito, então primeiro de tudo: Não é seu direito, pai, trabalhar. Se vire para fazer... Como você vai fazer na loja, se trabalha no trabalho independente, se você trabalha ou não. É direito da criança estar aqui. (Gestora 5).

As entrevistadas compreendem o seu papel como gestoras no contexto da creche como um suporte para a efetivação do trabalho das professoras e coordenadoras. Além disso, demonstram se sentir responsáveis por uma articulação entre a creche, as famílias e a Secretaria de Educação.

O gestor, ele tá ali justamente pra guiar esse trabalho, né? Pra guiar isso que as secretarias querem, com que o professor traz de sua bagagem e que antes a gente não tinha. (Gestora 3).

Ele tem que estar junto ao coordenador. Ele tem que estar sempre. Ele não pode estar ocupando o papel do coordenador. Mas ele tem que estar junto pra viabilizar tudo. Ele tem que ser o parceiro do coordenador. (Gestora 1).

Então, é pra promover, produzir esse espaço que a gente está democraticamente. E assim, pra que esses conceitos, essas consolidações que a gente precisa na etapa da criança, sensório-motor, e tudo, a gente poder ajudar a família nisso. É o nosso papel aqui. Então, eu estou encabeçando uma unidade da qual eu quero a qualidade disso. (Gestora 2).

A entrevistada 3 destacou a importância de o gestor conduzir o trabalho do professor e dos outros profissionais da creche. Já a entrevistada 4 menciona a figura do gestor como alguém que se envolve e está atento às crianças, além de mencionar o trabalho em conjunto.

A gente gere pessoas, mas aí a gente tá tratando de crianças, né? Que precisam de encaminhamento. Então, assim... A figura de um gestor nesse papel, eu acredito, assim, tá nessa de direcionar. Não só a prática do professor, mas direcionar até uma porteira, que não tem nada de pedagógico, na vida dela nunca estudou, ela tá ali na portaria, mas ela tem uma forma de pegar aquela criança que tá chorando na hora da entrada, né? E aí a gente, como gestores, assim... “Olha, vamos fazer assim, deixa eu te ajudar, vamos ficar ali na portaria junto com você...”. (Gestora 3).

Eu acho que tem que tá incentivando, o gestor tem que ser participativo. Como eu falei, não pode ser só um gestor de tá sentado resolvendo burocracia. Ele tem que tá junto, tem que conhecer as crianças. Ele tem que entender que a criança precisa de condições diferentes. É diferente de uma criança maior. Que cada uma tem seu tempo. Eu acho que ele é importante. Não faz nada sozinho, precisa de todo mundo. (Gestora 4).

As gestoras expressam concepções de infância e de Educação Infantil centradas no educar e no cuidar. Destacam a importância de o gestor ser participativo e conhecer cada criança individualmente, respeitando seu tempo e necessidades. Ressaltam que a creche vai além de cuidados básicos, sendo um ambiente de aprendizagem desde cedo. Enfatizam a importância da nutrição, do ambiente acolhedor e do impacto da Educação Infantil nas vidas das crianças. Apontam, ainda, desafios como a falta de espaço adequado para brincadeiras e a ausência de profissionais de coordenação pedagógica.

6 A GESTÃO DAS CRECHES: COMO É? COMO FAZEMOS?

6.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Ao examinar o gerenciamento de creches, é imprescindível discutir os conceitos de gestão e de gestão democrática, as percepções das gestoras entrevistadas sobre esses conceitos, bem como sobre suas práticas. Como já nos referimos na Introdução deste texto, nosso objetivo primordial com a presente pesquisa foi obter elementos sobre o modo como vem sendo desenvolvida a gestão das creches de maneira a obter subsídios que permitissem a construção de uma formação continuada que pudesse subsidiar a prática das gestoras, conforme as necessidades evidenciadas.

Como sabemos, desde a promulgação da Constituição de 1988, ficou normatizado que a gestão das escolas públicas deve ter um caráter democrático. De fato, desde então, a gestão democrática é preconhecida em documentos oficiais. Além de ser registrada como princípio na Constituição Federal de 1988 – no artigo 206, incisos VI (gestão democrática do ensino público, na forma da lei) e VII (garantia de padrão de qualidade no ensino) (Brasil, 1988) –, está estabelecida em outros documentos de regulamentação da educação, como a LDB de 1996 e a Lei Nº 13.005 de 2014. A participação de todos os atores envolvidos no processo educacional é um princípio fundamental nesses documentos, o que foi incorporado na Política Nacional de Educação Infantil (2006), nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (2009). Portanto, falar em gestão das instituições públicas de ensino significa considerar a gestão democrática da educação.

A concepção de gestão está implicitamente relacionada à concepção de educação. A Educação Infantil necessita de processos de gestão democrática em suas instituições, pois as ações desenvolvidas nesse contexto devem contar com a participação de cada segmento envolvido em seu cotidiano, profissionais, comunidades e famílias (Silveira; Araújo, 2015). O artigo 8º das DCNEI (Resolução Nº 05/2009) prescreve que haja: “O estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade”.

O papel do gestor da instituição de Educação Infantil tem uma função relevante nesse processo. Ele luta pela democratização por perceber que a gestão é um instrumento para mediar

as relações de poder. Assim sendo, é responsabilidade dele aprimorar atitudes e competências adequadas e indispensáveis para que as pessoas se envolvam e criem culturas mais participativas. Dessa forma, sua postura e sua prática não devem ser impostas, mas, sim, dialógicas, respeitadas e éticas, reconhecendo cada criança, pai, mãe e professor como sujeitos de direitos e deveres. Assim, o olhar, a compreensão e o tratamento desses agentes não poderiam ser outros que os concernentes ao cidadão (Costa; Lima, 2011).

Gerenciar uma creche não é fácil. Garantir o funcionamento da unidade, articulando as diversas atividades profissionais e pessoais, exige muito do profissional à sua frente. Ter que lidar com problemas, dificuldades e casualidades, motivar, acolher, dialogar. São tantos os verbos que podem ser usados para definir as funções de um gestor de creche.

Quando os adultos observam e refletem sobre as formas de comunicação das crianças, ficam evidentes as necessidades infantis no cotidiano das instituições. A pesquisa de Monção (2022) destaca a importância da dimensão política na gestão da Educação Infantil, que deve considerar o ensino e a aprendizagem das crianças em um contexto que envolve os meios educacionais e familiares. É fundamental estar atento às questões relacionadas ao ambiente da creche, às concepções de desenvolvimento e infância, e às interações com as crianças. De acordo com Costa e Lima (2011), a participação das famílias não pode ser negada, pois são os primeiros educadores naturais e têm responsabilidade primária na educação das crianças. Eles não devem ser excluídos do projeto educacional institucional.

Entre as diversas dificuldades enfrentadas pelo gestor, está a adoção da administração democrática, que possibilita estabelecer conexões sociais resultantes em um produto de qualidade, que atenda às demandas de uma instituição de Educação Infantil. Diversos estudos sobre a gestão escolar apontam para um gerenciar baseado na dominação, onde as ações não consideram a subjetividade dos sujeitos, algo inerente ao sistema capitalista (Monção, 2022). Esse tipo de gestão não percebe que a democracia é onde todos os atores são ouvidos e considerados o tempo todo – nesse sentido, deveriam ser ouvidas, em primeiro lugar, as crianças, mas, muitas vezes, na prática, são negligenciadas como sujeitos de direito na sociedade, não sendo exceção as instituições educacionais.

6.2 AS PERCEPÇÕES DAS GESTORAS SOBRE A GESTÃO DEMOCRÁTICA

A gestão democrática tem sido mencionada e listada como um elemento essencial na educação em todos os setores, o que significa que a Educação Infantil não ficará de fora. A gestão democrática é de competência do gestor, mas cabe a ele fomentar a cultura que culmina nesse exercício. O gestor acaba por tornar-se responsável pela mediação e implementação dos espaços e ações coletivas. Da mesma forma que as ações são compartilhadas, os êxitos e fracassos também o são (Boccia, 2014, p. 35). Para assegurar o direito da criança, é preciso estabelecer, nessas instituições, relações democráticas entre os sujeitos.

As gestoras entrevistadas expressam sua perspectiva sobre a gestão democrática, incluindo a abertura de diálogo com os professores, equipe gestora e outros profissionais da instituição de ensino, bem como com as famílias. É importante que todos participem do processo, pois a gestão não começa e termina em si.

A gente tá aqui pra somar. E a gente só soma se eles também nos ajudarem. E essa democracia eu acho muito, muito, muito boa (Gestora 2).

É importante a gente ouvir todos os lados, escutar aqui, pegar pontos aqui que alguma pessoa sempre tem uma contribuição, ninguém faz nada sozinho (Gestora 4).

De acordo com a LDB, refletida nos conselhos e colegiados. Muito importante para escola pública (Gestora 6).

As outras gestoras corroboram o mesmo entendimento, como é possível ver a seguir:

Eu acho que essa coisa de a gente ter o diálogo, a participação. Estar aberta à escuta. Trazer a família para a unidade. O funcionário... Ele é importantíssimo! Eu não tenho olhos e braços para tudo. Eu preciso da ajuda delas. Desse retorno, desse *feedback* de tudo que está se passando. E elas que estão na ponta têm que me dizer. Se aquilo que a gente está organizando está sendo o melhor caminho. Para a gente dialogar e achar um caminho melhor (Gestora 1).

Se a gente não traz a equipe pra gente, a gente não faz gestão não, porque a gestão ela sozinha... Se a equipe em si não quiser, ela tira uma gestão, sabe? Ela tira mesmo, e aí é essa importância da gente estar sempre trazendo todo mundo pra discussão, pra gente decidir junto, como que a gente vai caminhar, como que a gente vai, né? Essa gestão democrática nesse sentido de ouvir todo mundo, até as próprias mães, às vezes, a gente trazer, né? Eu tenho uma equipe muito boa de mães aqui que não me dão problemas, porque a gente tá

sempre trazendo, sempre discutindo, sempre colocando: O que vocês acham? Como a gente pode melhorar aqui, ali, como a gente pode caminhar nesse sentido até mesmo, né? (Gestora 3).

A gente tem que valorizar as ideias. Vamos ver o que aqui vai dar certo, o que aqui não vai dar certo. Será que pode melhorar aqui? Será que não pode melhorar? E construir. O que tu acredita, eu acredito. Aí a gente vai costurando (Gestora 5).

Ter consciência de que o bem-estar social se sobrepõe aos interesses pessoais, quando se trata da esfera pública e de um serviço oferecido por várias mãos para diferentes pessoas, pode ser visto como um ganho que permitirá a realização de um trabalho de excelência. Uma linha de pensamento semelhante é a defendida por Harmbach (2023, p. 20): “Ninguém faz nada sozinho em educação, somos um coletivo de educadores, famílias e crianças que se constrói no diálogo”. Freire (2014, p. 25) valida a importância do diálogo como um instrumento democrático, elemento presente nos discursos da maioria das gestoras pesquisadas:

A verdadeira comunicação não admite uma só voz, um só sujeito, a transmissão, a transferência, a distribuição de um discurso único, mas sim a possibilidade de muitas vozes, alteridade cultural, independência e autonomia dos sujeitos, inúmeros discursos, enfim, estruturas radicalmente democráticas, participativas, dialógicas.

Segundo suas percepções, as gestoras compartilham práticas cotidianas que consideram democráticas em suas unidades de ensino. Apenas a Gestora 6 não forneceu uma descrição precisa das atividades que considera democráticas: “Ouvir as demandas. Ajudar independentemente daqui... Me preocupar com as pessoas”. As outras gestoras desenham com mais clareza o que consideram práticas democráticas:

Fazer as reuniões para esclarecimento da comunidade. Dos problemas que acontecem na unidade. Como... faltou água... Falta de pessoal, faltou energia... Então se a gente tem uma demanda de um dia só de energia... A gente faz a informação no WhatsApp, que é o meio de comunicação da gente. Mas se a gente tem uma falta de energia... Que ela pode ser constante, e a gente tem que chamar a comunidade e dizer: “Está faltando energia. A gente acredita que seja o fio que esteja queimado...” Como a gente teve problema com a falta de água. Que foi uma semana e depois na outra semana (Gestora 1).

É isso, né? Essa ouvida, né? De estar sempre... eu digo assim, as minhas portas sempre ficam abertas. Eu fecho é por causa do ar, mas ela fica sempre aberta, né? De estar ouvindo, tanto positivamente como negativamente. E eu

digo sempre a eles: Assim... Eu gosto de ouvir, venham conversar comigo, venham me trazer inquietações, sugestões de como a gente pode, né?... Então, acho que assim... Pensar assim e deixar claro pra eles também que a gente é uma gestão democrática é importante, porque às vezes quem tá do outro lado, por experiências anteriores, vê a gestão como um bicho, como alguém que vai só cobrar, né? E deixar claro pra eles também que eu tô ali do lado deles, que eu já passei por onde eles estão, eu entendo o lado deles, né?... E tá ali, tá aqui, olha, o que a gente precisar, a gente vai comer junto, a gente vai resolver junto, não deixar que cada um, o seu problema é o seu problema, né?... Que a gente pense em ir, pense em ir juntos, aí... (Gestora 3).

Mostrar que todo mundo é importante sim. Geralmente como são todos muito mais novos, geralmente a gente decide as coisas maiores junto, com a equipe de professores. Então, a gente tem as ideias, eu e a coordenadora temos as ideias e dividimos com elas, sugerimos, elas geralmente acatam, se não concordar não tem problema, mas normalmente elas aceitam nossa ideia, trazem propostas também. Geralmente a gente decide em conjunto, eu e a coordenadora com a equipe de professores, as auxiliares não participam dessas decisões, eles não decidem. “Vai ser assim...” Eles colaboram, eles ajudam em tudo, mas as decisões é mais com a gente, com a equipe pedagógica (Gestora 4).

Nesse contexto, a comunicação desempenha um papel fundamental, porém, é importante destacar que simplesmente comunicar informações não é suficiente para garantir uma gestão verdadeiramente democrática. A participação nas decisões é essencial para isso, pois permite que os diferentes atores envolvidos na creche contribuam com suas ideias e opiniões, promovendo um ambiente mais inclusivo e colaborativo.

Libâneo (2002) destaca a participação como elemento central para a gestão democrática da escola, elemento que não se limita apenas ao envolvimento de profissionais e usuários nas decisões. Práticas participativas influenciam positivamente o funcionamento da organização escolar. Quando os diferentes atores da comunidade escolar participam ativamente, há uma maior compreensão dos objetivos e metas da instituição, da estrutura organizacional e de sua dinâmica interna. Além disso, a participação promove uma relação mais próxima entre professores, alunos, pais e demais membros da comunidade, contribuindo para um ambiente escolar mais colaborativo e integrado.

Quando o professor é tratado como um cidadão, e não apenas como um cumpridor de ordens, tendo a oportunidade de expressar sua opinião, propor, sugerir e decidir, é provável que as relações estabelecidas melhorem significativamente. Ao ser reconhecido como cidadão, ele começa a reconhecer os outros como tal e acaba por desejar contribuir com aqueles que o cercam (Costa; Lima, 2011).

Quando se trata das escolhas que são necessárias, as entrevistadas relatam que sempre buscam auxílio de outros membros da equipe gestora, outros profissionais, integrantes da comunidade e famílias das crianças. De acordo com o tipo de resolução, utilizam o Conselho Escolar, enquanto este permanece ativo, mas afirmam que algumas decisões não são amplamente compartilhadas. Com base no que dispõe Moss (2009, p. 5), devemos perceber que:

As escolhas feitas em cada nível devem ser democráticas, a consequência da prática política democrática. Mas deve também apoiar práticas democráticas em níveis mais locais, garantindo que esses tomem decisões importantes e sejam apoiados ao fazê-lo. Em outras palavras, criando “espaços democráticos” e condições para práticas democráticas ativas.

Observamos que a maioria das entrevistadas se percebe como desenvolvendo uma gestão democrática. No entanto, se tivermos como referência o conceito de gestão democrática tal como apresentado nesta dissertação como sendo a situação ideal, notaremos que ainda há um longo caminho a percorrer para a sua efetivação. Nos discursos, os atos de escutar, de compartilhar decisões com a equipe gestora e de encaminhar demandas são práticas tomadas como exercício da gestão democrática, embora haja exceções. Trazemos exemplos dessas percepções:

Eu não estou com o conselho ativo. Aí por enquanto não dá. As tomadas de decisões são realizadas entre eu [cita as demais componentes da equipe gestora]. E aí eu faço a escuta. Depois do segmento pais, do segmento ASG, do segmento professores, do segmento ADIs. Aí que eu trago a proposta, levo para o grupo e a gente vai dialogar sobre essa proposta. Se elas têm alguma coisa que possa ser colocada, se aquilo que elas trazem é viável, se está dentro da organização e normatização da rede, para poder a gente gerir. Agora quando a gente tiver o conselho, ele estiver realmente atuante, aí vão ser feitas as reuniões do conselho. Porque aí com a jornada do conselho... As pessoas responsáveis vão passar para os seus pares (Gestora 1).

Geralmente a gente decide em conjunto, eu e a coordenadora com a equipe de professores, as auxiliares não participam dessas decisões, eles não decidem. “Vai ser assim...” Eles colaboram, eles ajudam em tudo, mas as decisões é mais com a gente, com a equipe pedagógica (Gestora 4).

Quando ela é uma decisão que tem que ter as outras... Eu tenho o Conselho Escolar. Porque vocês sabem que tem decisões que é a gestão, tem umas que é a gestão, tem outras que é gestão e coordenação, e tem outros que são todos,

né? Porque tem assuntos que não competem à sala, a um ASG. Não que eu desconsidere, mas tem coisa que não é pra ela saber. Então, as decisões, ela é de acordo com a necessidade da decisão, entendeu? (Gestora 5).

É oportuno destacar que todas as entrevistadas percebem o conselho escolar como um importante instrumento de apoio à gestão democrática. Em casos em que o conselho se encontra inativo, elas apresentam justificativas, mas também demonstram o reconhecimento do seu papel relevante para a consolidação da prática democrática nas creches, uma vez que auxiliam na tomada de decisões e apoiam suas ações, conferindo-lhes legitimidade. É importante salientar que, tendo em vista a recente eleição, com gestoras que assumiram o cargo recentemente, elas encontraram alguns conselhos inativos, mas em processo de organização para voltar a funcionar. “Ele existe, mas ele não está atuando. Eu tenho que refazer ele. Até porque tem umas mães aí que já não estão mais na unidade” (Gestora 1).

Conselho escolar, nós temos. Nós fizemos, assim que a gente fez. Seja de troca de professor, seja de um bem-investido que a gente vai aplicar. Seja de atitude de mães, de pais. Tem representante da comunidade, de pais. Eu e [vice-gestora] somos membros natos. Tem professor, tem funcionário, tem tudo. Inclusive, a gente fez o nosso Conselho Escolar... Como não é dia letivo, aí a gente fez um Conselho Escolar da Gestão aos estagiários. Todos participaram. Quantas pessoas? Tinha setenta e poucas, não foi? [pergunta à vice-gestora].

Vice-Gestora: O quê? Oxi! Tinha tanta gente! Todo mundo junto aqui na creche é setenta. À tarde, só participaram três, comigo. Foi das três que não poderiam vir de manhã. Aí participaram comigo.

Gestora: Então, assim, quando viram aquilo... Os colegas dela disseram: “Oxi! Tem isso tudinho, é?”. E a gente sentiu essa necessidade, porque o Conselho não é eu falar com o professor. Eu quero saber. Professor... Questionamento dos ADIs e dos estagiários. Então, fez aquele conjunto. E deu certo (Gestora 2).

A Creche 2 se destaca por ser a maior em número de turmas, funcionários e espaço físico. A equipe gestora é composta por uma gestora, uma vice-gestora, uma coordenadora e dois apoios pedagógicos, o que é considerado um quadro satisfatório em comparação com outras creches pesquisadas. Nas demais creches, a vice-gestora não recebe gratificação devido ao quantitativo de crianças, o que desestimula a ocupação do cargo, que muitas vezes fica vago. Algumas creches também não contam com coordenação pedagógica. Apesar do grande número

de funcionários na Creche 2, há um esforço para acolher suas opiniões e garantir que sejam ouvidos.

Para ser democrático é importante ouvir diferentes opiniões de todos os atores sociais. Não é só seguir regras, mas também construir regras juntos, entendendo do que cada pessoa precisa e os diferentes pontos de vista (Harmbach, 2023).

O nosso Conselho ele é recente, ele foi feito em julho do ano passado, né? [...] A gente tem uma mãe muito participativa. Então, já teve um olhar daqui, comunidade. A gente tem um conselho de moradoras aqui muito atuante na nossa unidade, já foi mais no começo, né? Qualquer problema que a gente tenha em relação ao que for, a gente tem esse pessoal. O conselho tá sempre aqui quando a gente precisa. Representantes dos professores a gente não tem porque a gente praticamente aqui é só CTD, assim... Contrato. De efetivo, só tinha eu e as meninas que chegaram agora como FTP⁹. Mas na época que a gente fez o Conselho, só tinha eu de efetiva, então, assim, era todo mundo CTD, era todo mundo em contrato. Nesse sentido, então a gente não conseguia um representante dessa classe, mas aí a gente sempre tá com questão de prestação de conta, que a gente precisa do conselho, precisa direcionar pra onde é que a gente vai, questão de suprimento, o que é que a gente vai precisar comprar, né? (Gestora 3).

No depoimento da Gestora 3, percebemos uma particularidade que acreditamos ser importante destacar. A unidade só tem professoras por vínculo de contrato provisório, o que impede que esse segmento seja atuante no conselho. Cabe aqui o seguinte questionamento: por que os professores contratados não podem exercer a função de agentes do conselho, se, independentemente do seu vínculo, fazem parte da comunidade escolar? Podemos notar que a gestora se apoia bastante nas famílias e na comunidade. E apesar de ter uma preocupação com a exigência do conselho para prover meios de suprimento financeiro, há também a preocupação de fazê-lo efetivo e atuante.

O conselho escolar é um órgão de grande importância para as instituições de ensino, uma vez que é um meio para que todos possam se envolver de maneira efetiva na escola. Ele é composto por professores, pais, estudantes, diretores e funcionários, e é um espaço de discussão onde todos podem contribuir com ideias e sugestões para aprimorar a escola. O objetivo desse espaço é aumentar o conhecimento sobre a escola, o tipo de educação que se deseja, o fazer pedagógico e financeiro, revisitando a fala de todos em prol de uma educação de qualidade. A

⁹ FTP é sigla para Função Técnico-Pedagógica. Aqui a gestora se refere às professoras que hoje são apoios pedagógicos na unidade.

creche pode contar com um órgão que ajuda a melhorar a educação e faz com que todos participem de forma democrática (Pereira, 2019).

A gente reestruturou porque tinha o Conselho. Não conseguimos fazer muitas reuniões, mas a gente teve agora a nova eleição, fizemos e aí eu marquei para voltar das minhas férias, a gente fazer a nossa primeira reunião, que foi agora no final de setembro. Ele tinha, mas acabou que ele não fluiu muito não. Esse agora... Eu já disse, talvez pode ter sido até culpa minha, que a gente tem que puxar de certa forma, e era tanta coisa... Passei um tempo só e, depois que [cita a coordenadora] chegou, eu não consegui. Aí agora eu já disse: “Vou chamar vocês para a gente se reunir e explicar direitinho como é que funciona prestação de contas, passar tudo que dá para vocês direitinho.” Já marquei pra volta das minhas férias eles virem aqui e a gente conversar (Gestora 4).

A Gestora 4 reconhece a importância do Conselho Escolar, justifica o mau andamento anterior devido à sobrecarga que havia, uma vez que não dispunha de uma vice-gestora nem de uma coordenadora pedagógica para dividir as tarefas. Esse colegiado deve ser considerado um ambiente de excelência para a implementação de práticas inclusivas, para envolver todos os que atuam diretamente no ambiente escolar, tais como gestores, professores, alunos e seus familiares, funcionários e a comunidade (Ramos, 2014).

A consciência é a consciência do mundo. Se cada pessoa tivesse seu próprio mundo, elas se encontrariam em mundos diferentes e distantes, não podendo se comunicar. As consciências não estão vazias de si mesmas. A conexão necessária é o mundo, que, caso não seja originalmente comum, impedirá a comunicação. Cada um tem seus caminhos, mas a convergência das intenções é a condição de possibilidade das divergências dos que se comunicam (Freire, 1971).

A democratização das relações nas instituições educacionais é necessária para a gestão democrática. Não pode ser vista unilateralmente, reconhecendo apenas um segmento da unidade educativa. Todos os funcionários, famílias e crianças precisam participar, o que pode ser feito através do diálogo, já que há muitos interesses que precisam ser discutidos. Os conselhos escolares, ao serem implantados e reforçados, apresentam dificuldades, tanto nas políticas educacionais quanto na comunidade escolar. Entre os obstáculos, destaca-se a dificuldade de engajar os indivíduos e garantir sua participação efetiva. A prática democrática, portanto, é orientada pela competência do gestor, competência essa que é técnica, científica e política, mas também humana (Costa; Lima, 2011).

É perceptível que a composição da equipe gestora tem um impacto significativo no que diz respeito à condução das atividades na creche. A seguir, apresentamos o quadro com a finalidade de estabelecer uma compreensão mais clara sobre a equipe gestora encontrada nas unidades de ensino pesquisadas.

Quadro 1 – Equipes gestoras das creches pesquisadas

EQUIPE GESTORA					
CRECHE 1	CRECHE 2	CRECHE 3	CRECHE 4	CRECHE 5	CRECHE 6
Gestora, coordenadora pedagógica e apoio pedagógico ¹⁰	Gestora, vice-gestora, coordenadora pedagógica e duas integrantes do apoio pedagógico	Gestora e duas integrantes do apoio pedagógico	Gestora e coordenadora pedagógica	Gestora e coordenadora pedagógica	Gestora e auxiliar de coordenação

Fonte: elaboração própria a partir dos dados da pesquisa (2024).

A falta de alguns componentes da equipe gestora produz sobrecarga sobre as gestoras, sobretudo quando faltam coordenadoras pedagógicas. As gestoras afirmam que o trabalho em grupo, considerando essa equipe gestora, facilita bastante.

É interessante notar que as gestoras pesquisadas mencionam uma particularidade sobre essa facilidade, que é a necessidade de um responsável por abrir e fechar a creche. Elas se referem a esse fato para se referir à questão do horário de trabalho. É inviável que elas permaneçam na unidade das 7h às 19h todos os dias, pois dessa forma a carga horária de trabalho seria excessiva. Há também demandas externas, por conta das quais as gestoras precisam se ausentar para comparecer às reuniões e resolver outros assuntos em setores da Prefeitura. A Secretaria de Educação determina que, para manter a garantia de um responsável pela unidade durante todo o dia, é preciso que alguém da equipe gestora esteja na unidade. Algumas gestoras, ao chegar à função, precisavam se colocar à disposição, o que foi sanado com a chegada de alguém para compor a equipe.

Abria e fechava a creche, mas com [aqui se refere a auxiliar de coordenação] melhorou (Gestora 6).

¹⁰ A Prefeitura do Recife dispõe de uma função de Apoio Pedagógico, composta por um professor da Rede que esteja habilitado a auxiliar a equipe gestora.

Porque, assim, eu não posso estar o tempo todinho na unidade. Eu não posso abrir e fechar todos os horários. Eu tenho demandas que são externas. Então eu preciso que tenha gente aqui. Então, por exemplo, hoje... Hoje eu vou fechar. Então eu chego um pouco mais tarde e eu tenho o apoio que chegou mais cedo pra abrir. Entendeu? Isso facilita muito o trabalho da gente. E a gente assim... Nós três aqui a gente faz uma divisão, né? Quando eu falei com os funcionários, eu disse que eu não sou onipresente pra estar em todos os lugares ao mesmo tempo (Gestora 1).

A Gestora 2 menciona as diversas demandas da creche. Apesar de não haver as exigências e cobranças pertinentes ao Ensino Fundamental, isso não significa que o trabalho na creche não seja extenso. Ela faz esse comparativo por ter atuado como gestora de Ensino Fundamental: “Porque a demanda de uma creche, ela não é pequena. Ela é grande. Não tem as avaliações, não tem as ações do Fundamental. Mas a demanda da creche é muito grande” (Gestora 2). Ela considera a vantagem de ter uma coordenadora pedagógica experiente no trabalho com a creche, e de estar sempre dando orientações para a equipe nesse sentido.

[cita a coordenadora pedagógica] já tem uma bagagem, que é a coordenadora, já tem uma bagagem de creche. Então ela tá sendo muito útil pra gente, pra dar dicas de como proceder, de como não proceder. Entendeu? De documentação de creche, uma dinâmica mais diferente e tal. Porque eu trabalhei um ano aqui nessa creche, 2022, mas vim como Apoio. E hoje eu tô retornando como gestora. (Gestora 2).

Observamos a importância do conselho escolar como um órgão fundamental para a democratização das decisões e a promoção de uma gestão participativa. Entretanto, algumas questões merecem destaque, como a dificuldade de engajamento dos professores contratados, que não podem exercer plenamente seu papel no conselho, mesmo fazendo parte da comunidade escolar. Esse aspecto levanta questionamentos sobre as práticas inclusivas e democráticas da gestão, indicando a necessidade de rever as políticas internas para garantir a participação de todos os segmentos da escola. A gestão democrática não se limita a seguir regras preestabelecidas, pois requer uma construção coletiva de normas e diretrizes que reflitam os interesses e necessidades de toda a comunidade escolar.

A Gestora 3 aponta a possibilidade de dividir tarefas com seus Apoios Pedagógicos: “Eu consigo designar algumas funções que nem sempre eu consigo atender. Mesmo sabendo que, por elas serem readaptadas, tem algumas funções que elas não podem executar”. Essa gestora não conta com uma vice-gestora ou coordenadora pedagógica. A Gestora 4 afirma na

mesma direção: “Porque, no primeiro ano de creche, eu não tinha coordenadora. Era sozinha, e era bem puxado porque eu era gestora, coordenadora até a ponta de tudo” (Gestora 4).

Em relação à atuação da equipe gestora, as entrevistadas apontam a necessidade de uma comunicação e uma linguagem uniformes para conduzir as demandas da creche. Por exemplo, a Gestora 1 relatou:

Então aqui a gente tenta se organizar pra que seja a mesma voz. Entendeu? Tem uma linguagem só. É isso que a gente tenta. Quando acontece de ser alguma coisa que não seja unânime, né? Que não dá tempo a gente resolver em grupo. A pessoa que resolve, resolve e fica. Depois a gente senta e avalia se aquilo que aquele profissional... Um de nós três, né? Resolveu... Se coube naquela hora. Entendeu? Se não, a gente reelabora pra poder dar andamento ao funcionamento da unidade.

Segundo o depoimento da Gestora 3, ela se articula para dividir as tarefas de forma que as habilidades das duas profissionais de Apoio sejam aproveitadas para o bom trabalho na creche: “Mas a gente tem um perfil das duas. Uma muito pedagógica e uma muito burocrática. A administrativa encaixou certinho. A administrativa eu desenho mais lá pra fora¹¹ e a administrativa fica mais computador. Essas coisas” (Gestora 3).

A Gestora 4 enfatiza a importância de dividir as tarefas, mencionando a colaboração com a coordenadora pedagógica, que cede para realizar tarefas que não são suas responsabilidades, demonstrando uma colaboração relevante.

A coordenadora chegou. A gente consegue dividir as funções. E a parte pedagógica ela dá conta direito e me ajuda também nas partes burocráticas. Pra você gerir tudo sozinha em creche é mais complicado. Às vezes, alterna, às vezes abre, que não é uma obrigação da coordenação, mas ela abre e, quando precisa, fecha, e graças a Deus! (Gestora 4).

A cooperação entre as coordenadoras pedagógicas é coerente com uma realidade diferente da apresentada na pesquisa de Campos (2015). Em sua pesquisa, ao examinar a gestão na Educação Infantil, constatou que a maioria das coordenadoras pedagógicas das unidades de ensino dessa fase não se sentem parte da equipe gestora, devido à hierarquia de posições que dificulta a distribuição dos poderes.

¹¹ Se refere às demandas externas.

Ainda em relação à gestão, procuramos apreender, por meio da análise de suas falas, o modo como as entrevistadas percebiam determinados aspectos das relações profissionais e interpessoais que desenvolvem junto à equipe que trabalha nas creches.

6.3 DESAFIOS E FACILIDADES NO EXERCÍCIO DA GESTÃO

Há entrevistadas que consideram que a nova política de gestão para as creches – que, entre outras coisas, não mais admite gestores que não sejam efetivamente ligados ao GOM¹² – influenciou para a presença de problemas de relacionamento entre os novos gestores e suas equipes. Ou seja, a remoção de gestores provocou estranhamento entre eles e os funcionários já estabelecidos nas creches, o que resultou em conflitos e resistências, afetando o clima organizacional da escola. Um exemplo dessa situação aparece no depoimento a seguir:

Com os funcionários, eu estou com dois grupos. Aquele grupo na aceitação. Aquele grupo que está ainda... dizendo assim: “Mas antes estava funcionando. Mas antes era muito bom”. Entendeu? Então eu estou com aquele grupo que vem ainda no processo de aceitação. Mas aí, quando eu trago a discussão de qualquer coisa... “Mas funcionava, mas era tranquilo assim, mas podia ser assim...” Aí eu venho dizendo: “Não, o que foi antes foi uma coisa. Agora não é mais. Eu vou seguir a normatização.” Lógico, com flexibilidade e com olhar. Com bom senso. Então, eu estou assim. Ainda neste processo com os funcionários e os professores. Eu digo muito assim: que a gestora que estava aqui, ela era uma avó. Ela não era uma mãe (Gestora 1).

A gestora destaca a complexidade do processo de transição na gestão educacional, especialmente em relação à aceitação das mudanças pelos funcionários e professores. Ela menciona lidar com dois grupos distintos: um que aceita as mudanças e outro que ainda se apega ao passado, alegando que as coisas “antes funcionavam” e eram “muito boas”. Essa resistência à mudança é comum em processos de transição, especialmente quando há mudanças significativas nos critérios de admissão e nas práticas de gestão, como a implementação de requisitos de formação e competências específicas para os gestores de creches. A gestora enfatiza sua postura de seguir a normatização, mas também destaca a necessidade de flexibilidade e bom senso. A metáfora usada, comparando a gestora anterior a uma avó e não a uma mãe, sugere uma mudança de paradigma na abordagem e no estilo de liderança,

¹² O Grupo Ocupacional do Magistério refere-se à categoria de professores efetivos da Rede Municipal do Recife que são admitidos por meio de concurso público e devem possuir formação mínima em Magistério.

indicando que a nova gestão pode ter uma postura mais direta e objetiva. Essa análise ressalta a importância de um processo cuidadoso de transição e de comunicação eficaz para garantir a compreensão e o apoio de todos os envolvidos.

A mudança no critério de admissão de gestores de creches na cidade do Recife representa uma transformação significativa no sistema educacional local. Anteriormente, os cargos de gestão eram preenchidos por meio de indicações político-partidárias, muitas vezes sem considerar a formação específica necessária para a função, e sem exigir que o gestor fosse um professor concursado. Essa prática gerava desafios em relação à qualidade da gestão e à capacidade dos gestores de compreender e atender às demandas educacionais das creches. A partir de 2022, a exigência de formação e a necessidade de ser professor concursado passaram a ser pré-requisitos para ocupar esses cargos, resultando no desligamento de antigos gestores que não atendiam a esses critérios.

A Gestora 6 destaca que o clima entre ela e alguns funcionários é tenso e de embate, devido à resistência à mudança por parte dos funcionários, principalmente em relação a alterações nas condutas de trabalho, como a assinatura de ponto sem comparecimento ou o abandono do posto, o que tem impactado negativamente nas atividades da creche. A gestora aponta que a chegada da nova administração resultou em uma mudança de orientação para práticas que não eram aceitáveis anteriormente, indicando que a antiga gestão era mais permissiva. Essa mudança de postura parece ter gerado divisões entre os funcionários, com alguns mostrando-se satisfeitos com a nova ordem e outros enfrentando desentendimentos e confusões. Esse contexto sugere a necessidade de um processo cuidadoso de transição, com a gestora enfrentando desafios significativos na implementação de mudanças e na busca por uma maior organização e eficiência na unidade. A resistência à mudança e as divergências entre os funcionários podem impactar diretamente o ambiente de trabalho e a qualidade dos serviços prestados pela creche, sendo essencial uma abordagem sensível e estratégica por parte da gestão para lidar com essas questões.

A Gestora 3 está gerindo a creche desde que ela foi fundada. A fala da gestora reflete um processo de mudança e evolução na equipe, destacando a importância da parceria e da capacidade de adaptação dos membros. Ela menciona que, devido a alguns entraves, algumas pessoas que não se adequaram ao trabalho não estão mais na equipe, indicando que houve interferência na seleção de colaboradores, de modo a buscar profissionais mais alinhados com os objetivos e valores do grupo. Mesmo enfrentando dificuldades, como a falta de pessoal, a

gestora destaca que a equipe conseguiu superar esses desafios. A referência ao passado, quando havia problemas com algumas pessoas da equipe, contrasta com a atualidade, em que todos são descritos como parceiros. Isso sugere um ambiente de trabalho mais harmonioso e colaborativo. A inclusão bem-sucedida dos novos membros também é destacada como um ponto positivo, indicando que a equipe conseguiu manter sua coesão, mesmo com mudanças em sua composição. Essa análise mostra como a gestora valoriza a coesão e a adaptação da equipe, destacando a importância desses aspectos para o bom funcionamento do grupo e para o alcance dos objetivos organizacionais. Por outro lado, não deixa claro que instrumentos democráticos foram utilizados para a administração dos conflitos que culminaram na remoção de certos componentes da equipe.

Eu tenho uma equipe assim, bem parceira, pelo fato de a gente ter começado. E as peças que, por algum entrave, nos causou algum... Elas já não estão mais conosco, né? A gente já conseguiu fazer essa mexida, né? Mesmo ficando no sufoco, sem gente, sem pessoal. Quem precisava de... Que não se adequou assim ao trabalho... A gente tinha... Se você voltasse assim há um ano e fizesse a mesma pergunta, diria que tinha, né?... A gente tinha problemas com algumas pessoas da equipe, mas hoje não, todo mundo aqui é bem parceiro, até acho que quem chegou recente mesmo, graças a Deus, incluiu-se perfeitamente, a gente não tem... (Gestora 3).

O conteúdo da fala da Gestora 4 indica satisfação com o trabalho da equipe. Aprecia a proatividade das docentes e sua dedicação nas tarefas realizadas. Afirma que todos os funcionários estão sempre em movimento para proporcionar momentos interessantes para as crianças. Destaca o trabalho das estagiárias, que sempre procuram cooperar. Em relação às estagiárias, afirma que, quando uma delas se descuida do trabalho realizado na creche, é dispensada. Em outro momento, ela disse que costuma conversar bastante quando surgem situações que não estão em conformidade com as atividades que o estagiário deve realizar. O gestor tem autonomia para dispensar o estagiário. Ela se considera bem exigente. Diz ser exigente consigo mesma e com quem está à sua volta. Ela valoriza a excelência do que é oferecido na instituição de ensino, por isso costuma cobrar um desempenho satisfatório dos funcionários. A reflexão sobre o caráter formativo do estagiário e a conduta democrática na valorização dos funcionários levanta questões importantes a respeito da natureza do ambiente de trabalho e da relação entre gestores e colaboradores. Enquanto é louvável valorizar e reconhecer o esforço da equipe, é essencial questionar se esse reconhecimento está sendo dado

de forma genuína e abrangente. Valorizar os funcionários apenas por cumprirem suas tarefas pode ser limitante e não levar em consideração outros aspectos importantes, como iniciativa, criatividade e capacidade de solução de problemas. Além disso, o caráter formativo do estagiário pode ser comprometido se a ênfase recair apenas sobre a execução das tarefas designadas, sem espaço para experimentação, aprendizado e desenvolvimento de habilidades mais amplas. Portanto, é fundamental que a valorização dos funcionários e o processo formativo dos estagiários sejam pautados por uma abordagem mais holística, que reconheça e incentive não apenas a realização das tarefas, mas também o desenvolvimento pessoal e profissional de cada indivíduo.

Eu sinto que aqui a gente é uma equipe de verdade. Sempre vai ter alguém que destoa. Em todo lugar tem, mas eu acho que esse ano a equipe de professoras tá uma equipe muito boa. Elas estão bem participativas. E como a gente faz muita coisa, a gente movimenta muito, e a gente não... Não dá tempo de respirar, não é pra achar que vai pra creche pra não fazer nada. Aqui não! Então elas embarcam em tudo que a gente propõe, tudo elas topam e isso tudo tem efeito. A gente termina e as da cozinha, que quando é festinha, elas se propõem a fazer tudo, bolo, tudo. Tudo elas se propõem a fazer, a festinha das crianças. (Gestora 4).

O discurso da Gestora 5 indica sua percepção sobre o quanto foi importante tocar o trabalho com a equipe desde a fundação da creche, o que, no seu caso, é recente. Ela também enfatiza a importância de reconhecer cada um dos profissionais dentro da sua área de atuação. Considera que esse reconhecimento é extremamente importante para manter os profissionais motivados a desenvolverem bem as suas atividades. Destaca ainda a importância de que eles tenham uma linguagem comum na condução do projeto da creche. Essa visão abrangente e integrada ressalta a importância de uma gestão participativa e democrática que valorize e reconheça a contribuição de todos os colaboradores para o sucesso da instituição.

Desde que inaugurou, que já existia antes da inauguração, é difícil gerir pessoas, porque cada um tem o seu ponto de vista, cada um tem os seus ideais. Mas é aquilo... A gente tem que ter uma única fala. Todo mundo tem a sua importância, porque, se eu não tiver a limpeza, não tem como ter aula, vai ficar podre aqui. Se eu não tiver a merendeira, não tem como ter aula porque vai faltar comida, e menino tem que comer. Se eu não tiver as professoras, não tem aula. Se eu não tiver os auxiliares, não tem aula, porque a professora só não pode dar aula. Se eu não tiver a coordenação, vou ficar super, superfocada e não posso dar uma atenção devida para as professoras da parte pedagógica. Se não tiver gestão, cabou-se tudo, porque quem é que vai gerir

o macro, né? Tem que ter um norte. Ou seja, cada... O porteiro é importante... (Gestora 5).

Ela indica os esforços para motivar os funcionários, proporcionar momentos prazerosos e auxiliar a saúde do ambiente de trabalho:

Eu já trouxe psicólogo, já trouxe palestra, autoajuda, inteligência emocional, Bem-Estar, já fiz uma semana de bem-estar, trouxe Marikay, massagem, ou seja... Porque tem que ter esse lado também do bem. A pessoa tem que vir trabalhar, querendo vir trabalhar, estar bem no local, se sentir bem, é porque a gente passa o dia aqui, entendeu? (Gestora 5).

Em uma pesquisa realizada por Beraldo e Carvalho (2006), as profissionais de creche relataram sentirem uma grande satisfação ao ouvir elogios de outros colegas e da gestora. Sentiam-se reconhecidas e incentivadas a continuarem o bom trabalho. O apoio mútuo foi apontado como um fator relevante no trabalho realizado nas instituições de Educação Infantil.

Segundo a pesquisa de Costa (2023), há uma certa dispersão nas relações entre a gestão e os professores, comprometendo, por exemplo, a prática pedagógica das docentes entrevistadas. Isso significa que as pessoas na escola se relacionam de forma diferente, objetiva e subjetivamente, em um ambiente de interação social, simbólica e cultural, que é característico da escola. Além disso, concluiu-se que as interações afetam como cada um vê e entende o que o outro está efetuando e como elas têm significado. Esses elementos mencionados servem como base para a análise das interações interpessoais na instituição de Ensino Infantil, uma vez que essas relações são fundamentais para as pessoas alcançarem uma integração efetiva e um rendimento satisfatório. Essas relações ajudam a criar um ambiente saudável, trabalhando em conjunto e com respeito. Foi constatado que as tensões nas relações interpessoais no ambiente laboral podem desmotivar e desestimular o prazer em realizar suas tarefas, afetando a saúde psicológica do profissional.

Ainda que fossem necessários mais dados sobre a questão, os depoimentos das entrevistadas indicam haver um adequado clima organizacional nas instituições que dirigem. Entretanto, sabemos que a dinâmica das relações interpessoais na escola nem sempre é positiva – problemas existentes no cotidiano do trabalho, e muitas vezes no âmbito pessoal, refletem-se em professores e funcionários desgastados e estressados. Esses fatores podem tornar as relações de trabalho superficiais, gerando um afastamento entre os parceiros de trabalho, podendo comprometer diretamente no rendimento do profissional. Tais aspectos não puderam

ser aprofundados pela nossa pesquisa, de uma vez que nos detivemos à análise das percepções das gestoras. Com base nos relatos apresentados acerca de conflitos surgidos por diversos motivos, tivemos em vista identificar a maneira como as gestoras lidam com esses conflitos, e a quem apelam para ajudá-las a solucioná-los.

Ao se referir ao fato, a Gestora 1 voltou novamente a tratar dos problemas relacionados aos acordos antigos da gestão anterior e à resistência por conta dos novos direcionamentos que ela traz para a unidade. Ela considera que tem conseguido lidar com os questionamentos e que se preocupa com o cumprimento das normas, sendo muito enfática em relação à sua capacidade de lidar com as situações. Já a fala da Gestora 2 indicou que ela procura apoio nos órgãos superiores quando não consegue administrar conflitos que possam surgir na creche. Essas situações são exemplificadas nas seguintes falas:

Os conflitos até agora, todos eles que houve, que não foram grandes, todos eu consegui resolver aqui. Todos. Nenhum eu precisei do suporte da Secretaria de Educação [...] Foram, como eu digo a você? Esse entendimento, entendeu? Sobre o que estava antes. [...] E eu digo muito a elas que o que era antes passou. Eu vou seguir a normatização. Nada que me leve a inquérito administrativo, que esteja errado, eu não vou fazer isso. Agora, lógico que é flexível. Se houver alguma coisa que eu possa resolver e que não vai dar inquérito administrativo e no máximo que eu possa receber um puxão de orelha, eu posso até viabilizar, entendeu? (Gestora 1).

A gente tenta resolver aqui, de conflito, fazer uma ponte de sentar, sabe? E sempre reportando lá. Quando eu não consigo resolver esse conflito, eu mando um *e-mail* ou ofício, ou ligo mesmo para a Gerência de Educação, perguntando como proceder. Mas de imediato, de conflito, a gente tenta resolver com a pessoa. Se é pai, a gente chama o pai, o pai fala, sente, explica, faz aquela ocorrência, porque tudo é evidência. Mas quando a gente não consegue, a gente vai buscar uma instância maior (Gestora 2).

O conteúdo dos discursos das demais gestoras pesquisadas guarda muita semelhança com as falas das duas gestoras anteriormente comentadas. Interessante o teor da fala da Gestora 3, que se reconhece como uma pessoa tranquila, o que, na sua percepção, pode ser confundido com falta de autoridade. Quase todas se percebem como exercendo adequadamente o papel de administradora democrática de conflitos, com exceção da entrevistada 6, que afirmou não ter habilidade para esse papel, delegando-o a outra pessoa: “Eu boto fulana [a auxiliar de coordenação] para administrar. Não tenho muita habilidade. Peço a fulana [a auxiliar de coordenação]” (Gestora 6).

Há gestoras que, embora afirmem ter postura democrática na resolução de conflitos, indicam, em trechos de suas falas, a assunção de posturas contrárias. Um exemplo disso é a linguagem infantilizada da Gestora 4 ao se referir a determinadas situações: “Essa cadeirinha aí [aponta para a cadeira em que estou sentada] é a cadeirinha do pensamento. De quando alguém faz alguma trela... vem pra cá conversar comigo. Quando é algo mais sério, quando passa, alguém passa e vê alguém aí... ‘Já fez alguma coisa que não deveria fazer’”.

A falta de uma metodologia reflexiva para trabalhar em grupo as diferenças e os conflitos é o que mais atrapalha a constituição de um trabalho coletivo nas instituições de Educação Infantil (Monção, 2022). A criação das normas internas da instituição de ensino deve encorajar a prática de diálogo como meio de lidar com tensões e conflitos, esgotando todos os recursos pedagógicos disponíveis antes de aplicar sanções disciplinares. A escola não é, naturalmente, um local de violência. A escola deve ser o local onde os conflitos podem ser resolvidos através da palavra. A escolha do diálogo para superar as diferenças de opinião é, de fato, uma característica democrática da gestão (Cury, 2011).

Embora os itens anteriores tragam, de modo explícito ou subjacente, desafios e facilidades das gestoras pesquisadas no exercício de suas funções, em decorrência da construção do nosso produto, achamos por bem destacar, mais diretamente nos dados levantados, as percepções sobre a questão.

O contexto de mudança da política de gestão das creches pelo poder municipal, que já abordamos aqui em outro momento, trouxe diversos desafios. A necessidade de reorganizar um cenário, elemento descrito por mais de uma gestora como uma realidade de muitas incoerências, requereu grande esforço por parte delas. A Gestora 2 comentou as denúncias de mães insatisfeitas com a sua chegada e com a saída da gestão anterior. A Gestora 6 revelou que tem gostado bastante de viver a experiência da gestão, mas que a desanima a oposição constante por parte de alguns funcionários e pessoas da comunidade.

Quando eu vim pra cá, eu vim sem conhecer direito o funcionamento da unidade, né? [...] Quando eu cheguei aqui, eu fui vendo os problemas, entendeu? Mas como eu era uma novata aqui, não cabia a mim nem fazer esses posicionamentos. E aí quando eu entrei na gestão, eu tive que... Aquilo que eu já tinha observado antes, eu tive que reelaborar com os profissionais. Então eles passaram um período da gestão de sete anos com outra gestora que estava com certas informações equivocadas. E aí eu tô nesse processo de reelaboração com eles (Gestora 1).

Acho que Deus me colocou aqui por um motivo. É um desafio. Passei 12 anos como clone de juiz, trabalhando só. Veio a pandemia, comecei a ficar entrevada, gosto da experiência, mas estou triste. Muitos vícios. Aqui tinha um gestor que era ADI. Havia outros ADIs com sobrecarga, sem tirar hora de almoço. E outros com muitas faltas. Houve uma chateação quando comecei a usar isso [mostra o carimbo de faltas]. Não vejo sentido nisso... Estar chateado por ter que trabalhar? (Gestora 6).

A dificuldade que a gente tem é essa e a comunidade. Porque nós somos uma gestão nova. A [cita nome da vice-diretora] principalmente. A [vice-diretora] tá vivenciando a gestão agora. Só que eu sou nova na gestão da creche nessa localidade. Então, o outro gestor, que era coordenador, ele era bem-visto aqui. Porque [refere-se à gestão anterior], na época dele, desculpa até citar o nome, ele era muito, assim, eu não digo nem permissível. Ele gostava muito da comunidade, queria trazer ela pra ele. E, assim... Deixava passar algumas coisas. Como a retirada de criança da creche de menor. Tá entendendo? O horário de chegada não tinha aquilo estipulado. [...] O Ministério Público e a Ouvidoria da Prefeitura denunciavam que as mães, com raiva, acham cabelo em ovo e ficam denunciando (Gestora 2).

Observamos, nos trechos discursivos acima citados, a indicação da presença de conflito entre a entrevistada e a comunidade, por ela interpretado como uma grande dificuldade que tem que enfrentar no exercício da gestão. De fato, segundo a Gestora 2, a mudança em relação a determinadas práticas da gestão anterior, consideradas ilegais, na medida em que foram por ela vetadas, causou tensão com famílias que chegaram a intimidá-la.

A situação, por um lado, parece requerer o desenvolvimento de habilidades a respeito da resolução de conflitos e tratamento mais adequado no lidar com a comunidade. Por outro lado, mas interligadamente, consideramos que instrumentos úteis para auxiliar na solução desse problema seriam a ação do Conselho Escolar e o incentivo ao envolvimento das famílias com a dinâmica da creche. Discutiremos mais adiante a participação das famílias na gestão da creche.

Outras dificuldades apontadas foram a falta de pessoal e os desdobramentos de precisar oferecer um serviço sem um efetivo suficiente, bem como a falta de materiais para o desenvolvimento das atividades pedagógicas com as crianças. Também foi mencionada a falta de apoio da Secretaria de Educação no que se refere à resolução dos problemas que surgem, bem como a falta de subsídios para a creche. Os trechos discursivos abaixo exemplificam essas considerações.

Falta de pessoal atrapalha aí um pouquinho, porque todos os dias a gente demanda um tempo da gente para fazer essa organização de como é que está esse atendimento. Nesse atendimento, né? E aí essas devolutivas dos superiores que nem sempre a gente tem. Dos setores, né? Nem sempre a gente tem. Eu não digo nem pequeno prazo, é a médio prazo (Gestora 3).

Hoje o maior desafio, às vezes, é... pra que funcione, né? A logística administrativa, de recursos, de ações que precisam ser tomadas rápidas, mas tem a burocracia, a gente entende, sabe? Às vezes, a falta mesmo. Aqui, pelo menos por enquanto, tá sanado. Mas é uma grande dificuldade, sem gente pra trabalhar, a creche não funciona, entende? Mas a dificuldade de aqui, minha hoje, às vezes é mais nos utensílios, não chegam com mais rapidez, entendeu? A gente que tá aqui, dia a dia, a gente sabe, percebe o que é necessário pra avançar melhor, pra dar uma comunidade melhor (Gestora 5).

A gente não tem brinquedo decente para as crianças. A gente não tem material pedagógico para os professores trabalhar. A gente não tem nada. O que a gente tem é a cara e a força de lutar. Até pedir para os ADIs para a gente trabalhar. Porque de manhã tem o pedagógico. A professora faz. Ela cria, ela confecciona. E à tarde, é um Deus nos acuda para a gente poder pedir para os ADIs trabalharem alguma coisa. Porque, senão, os meninos ficam dentro daquele quadrado a tarde toda, só correndo (Coordenadora da Creche 2).

A análise de conteúdo dos trechos apresentados revela um cenário de desafios enfrentados pela equipe da Creche 2, relacionado à falta de professores no turno da tarde e à necessidade de incentivar o planejamento de atividades nesse período. A Coordenadora da creche e a Gestora 5 aparentam compartilhar essa preocupação, indicando que a falta de professores não deveria ser um obstáculo, uma vez que as atribuições do ADI incluem o planejamento e a execução de atividades pedagógicas e recreativas, além da observação do aprendizado e desenvolvimento das crianças.

A análise também aponta para uma possível sobrecarga de responsabilidades sobre as gestoras, especialmente em tarefas que não estão diretamente ligadas ao cuidado das crianças. Quando as professoras não estão presentes, espera-se que as equipes gestoras orientem os ADIs sobre como executar essas tarefas, para evitar que eles fiquem ociosos ou limitados a apenas um espaço da creche durante todo o período da tarde.

Por fim, ao mencionar o anúncio do processo seletivo para o cargo de ADI pela Prefeitura, é destacada a importância de deixar claras as responsabilidades desse profissional, sugerindo que uma melhor definição dessas atribuições possa contribuir para a organização e a efetividade do trabalho na creche.

Em resumo, a análise revela a necessidade de uma distribuição equitativa de responsabilidades entre as diferentes funções na creche, bem como uma clareza na definição das atribuições de cada profissional, para garantir um ambiente de aprendizado e desenvolvimento adequado para as crianças. Ao anunciar o processo seletivo para a ocupação do cargo de ADI, a Prefeitura deixa claras as responsabilidades desse profissional:

O ADI vai atuar junto às crianças matriculadas nas turmas de Educação Infantil das creches, creches-escolas e escolas municipais do Recife, auxiliando o professor no processo ensino-aprendizagem. O ADI ajuda as crianças na execução de atividades pedagógicas e recreativas; cuida da higiene, alimentação, repouso e bem-estar dos alunos; responsabiliza-se pela recepção e entrega das crianças junto às famílias, além de auxiliar o docente no planejamento das atividades pedagógicas para cada grupo infantil e também no processo de observação e registro das aprendizagens e desenvolvimento das crianças (Recife, 2014).

Alguns motivos podem explicar por que os ADIs não cumprem suas funções como constam na normatização da Prefeitura:

- ✓ A formação exigida é de Ensino Médio, ou seja, muitos não são da área de Educação e não têm preparo para executar as tarefas;
- ✓ A falta de orientação aos gestores em relação a essas atribuições e à organização desse trabalho.

É preciso, de fato, aprofundar-se nessa realidade para compreender o que realmente acontece. Também aparecem dificuldades como problemas com falta de água, que é um grave obstáculo de infraestrutura. Os dados indicam, igualmente, a necessidade de uma política de estágio melhor delineada nas creches. Ambas as questões estão presentes no depoimento abaixo:

A gente tem muita questão de água. Aqui dentro é mais lidar com os funcionários porque principalmente os que não são da Rede. A gente tem uma quantidade grande de estagiários, porque a gente não tem os auxiliares, ADIs para ficar com as crianças, então aí a gente tem uma quantidade grande de estagiários, que às vezes não tem a formação. Geralmente tem a formação, são estudantes do Ensino Médio. Muito novos... (Gestora 4).

A análise de conteúdo das informações fornecidas pela Gestora 5 revela um contexto desafiador e específico para a creche em questão, que está localizada em um conjunto

habitacional. Essa situação evidencia um desafio adicional de segurança e gestão do espaço, afetando diretamente o ambiente e a segurança das crianças e da equipe da creche.

A análise aponta para a necessidade de medidas para garantir a segurança e a integridade do espaço da creche, bem como a importância de estabelecer uma relação de cooperação e compreensão com a comunidade local. A gestão eficaz dessas questões é essencial para garantir um ambiente adequado e seguro para o desenvolvimento das atividades pedagógicas e o bem-estar das crianças atendidas pela creche.

Aqui, a realidade nossa dessa creche, eu acho que é a única na Rede que é dentro de um conjunto habitacional. A gente não tá na rua, onde se tem um muro, né? Não que eu concorde que em escola tem que ter muro, sabe? Mas a gente mora no Brasil. É outra realidade. Que pra alcançar o que a gente tem aqui no começo foi bem difícil, mas aqui eu sempre converso com a comunidade e até explico, porque era uma casa que não tinha ninguém, eles usavam como queriam e de repente vem e trava a sua rotina (Gestora 5).

As dificuldades das gestoras são variadas e específicas, mas uma se sobressai: a resistência causada pela mudança de gestão nas creches. Pelos depoimentos, parece que havia o privilegiamento em “facilitar” o relacionamento com os funcionários e as famílias, fazendo concessões inapropriadas, o que hoje dificulta às novas gestoras a tarefa de modificar o quadro. Reforçamos, mais uma vez, a relevância de a política de gestão das creches da Prefeitura do Recife ter determinado que profissionais com formação pertinente e carreira na educação assumissem o cargo de gestor, valorizando a educação que se processa nesses espaços.

As gestoras listam pontos que consideram fáceis de serem tratados em suas atividades. A Gestora 1 consegue conversar para não deixar os problemas se agravarem, o que já foi citado como uma estratégia para a solução de conflitos.

Eu digo o instrumento que eu uso, que é o diálogo. Então, é esse instrumento que eu uso para dar leveza, tranquilidade e pontuar. Tem surtido muitos efeitos. Não deixar as coisas crescerem. Eu já tento, chamo, já resolvo, já esclareço, já encaminho, entendeu? Quando eu vejo. Eu não deixo as coisas criarem frutos. Entendeu? (Gestora 1).

As gestoras 2 e 6 evidenciam a importância da competência de lidar com a burocracia na gestão escolar, destacando a necessidade de habilidades administrativas e organizacionais para garantir o bom funcionamento da instituição de ensino. Suas falas sugerem que a

capacidade de lidar com procedimentos burocráticos é uma competência essencial para o cargo de gestor, e que essa habilidade pode ser desenvolvida ao longo da carreira, mesmo em casos nos quais o concurso inicial tenha sido para outra área, como o magistério.

Ofícios. Em virtude da minha função anterior e bagagem acadêmica (Gestora 6).

Eu sou muito boa na burocracia. Papelada. Eu sou ótima. Em papelada, mudar perfil, em fazer isso, fazer aquilo. Eu mesmo faço algumas coisas, sabe? Decorações. Porque eu estou gestora. Mas o meu concurso foi pra professor. Então eu sou muito boa de burocracia (Gestora 2).

A Gestora 3, no entanto, considera isso uma dificuldade, uma vez que considera ter um perfil mais pedagógico:

É, assim, eu sou muito pedagógica, então essa parte administrativa é algo que eu faço, mas não diga que eu sou... Assim... Morro de amores... Então essa parte administrativa de estar respondendo isso e já tendo feito, né? Uma semana atrás, eu respondi tudo de novo, isso me incomoda ainda. E aí no começo, né? Eu já tinha sido apoio de gestão, então eu já conhecia, mas no começo... Assim... Na gestão que a gente chega aqui, essa parte de ficar aqui, de ter que responder, de ofício, de demandas aqui, me incomodava um pouco, porque eu queria estar lá. Eu queria estar com as professoras, eu queria estar fazendo os projetos, eu queria estar lá fora. E aí muitas vezes, pelas demandas que a gente tem aqui, a gente não consegue estar lá fora. Então é um processo que hoje eu já... (Gestora 3).

A Gestora 3 destaca que começar na creche desde a sua fundação facilitou a criação de uma cultura escolar e a formação de uma equipe coesa em relação à perspectiva educacional da creche. Essa experiência inicial permitiu que a gestora contribuísse para a construção da identidade da creche e para a definição de suas práticas educativas, sem a necessidade de modificar uma cultura ou rotina prévia.

Por outro lado, a gestora contrasta essa experiência com a situação enfrentada por gestoras que assumem o cargo em creches onde já existe uma cultura estabelecida. Para elas, o desafio é maior, pois precisam refazer e adaptar a cultura existente às suas próprias ideias e visão educacional, o que pode ser um processo complexo e demorado.

Essa análise sugere que o contexto inicial em que um gestor assume o cargo pode influenciar significativamente a sua capacidade de moldar a cultura e as práticas educativas da creche. Enquanto começar desde a fundação pode facilitar a criação de uma cultura escolar

coesa e alinhada, assumir uma creche com uma cultura preestabelecida pode exigir um esforço adicional para adaptar e reformular essa cultura de acordo com as necessidades e visão educacional do novo gestor.

E o fato de começar junto, de eu não chegar num local que já tinha uma cultura ou que tinha uma rotina própria, instituída, que eu acho que aí o desafio ainda é maior, porque aí você vai ter que ir refazendo aquele que está ali e colocando as suas marcas. Então me ajudou a ter começado aqui (Gestora 3).

O relato da Gestora 4 sugere que sua abordagem em relação às famílias é baseada na firmeza e na aplicação das regras, com o objetivo de manter a ordem e a qualidade do ambiente educacional da creche. Ela parece valorizar a clareza e a consistência das normas, mesmo reconhecendo a diversidade de experiências das famílias atendidas:

Eu acho que o relacionamento com as famílias é tranquilo. Sempre tem uma que quer... Uma ou outra que quer falar mais alto, que quer crescer. Mas a gente tem regras. Como na vida tem regras, aqui também tem regras, e eu acho que isso é um fator que faz a creche ser tão bem falada. Porque não é de qualquer jeito, não entra a hora que quer, não é de qualquer jeito, não sai a hora que quer, do jeito que quer. A gente tem regras pra entrar, pra sair, pra conviver. Por mais que a gente diga: “O pobre não está acostumado com isso.” Não. É diferente quando ele sabe que tem regras. “Ali é organizado.” Não é só porque a gente tem um Instagram que bota as atividades. Não é isso. É porque elas sabem de fato que as coisas acontecem, porque tem um direcionamento. Lidar com as famílias não é algo que me amedronta, que me assusta (Gestora 4).

A Gestora 5 considera que tem facilidade para dar suporte à equipe, o que é um hábito recorrente em sua rotina. Ela tem uma postura dinâmica e, como já mencionado, se preocupa em fornecer suporte pedagógico durante o turno da tarde, embora os profissionais que atuam nos grupos nesse período não tenham essa atribuição. Ela compreende que todas as ações na creche devem ser direcionadas para promover o desenvolvimento das crianças.

Eu acho que é fácil pra mim dar assistência ao pessoal, assim... Assistência em qualquer coisa, seja na parte da cozinha, as próprias professoras, estagiário, o que for. Eu acho que, pra mim, isso já é rotina minha, sabe? (Gestora 5).

Na percepção das gestoras sobre as cobranças pela qualidade do serviço oferecido nas unidades em que estão inseridas, a Gestora 1 relata sentir-se amparada e auxiliada pelas

técnicas articuladoras da Secretaria de Educação, que oferecem suporte e orientação acerca das normativas e orientações da Rede. Já a Gestora 3 reconhece as cobranças burocráticas da Secretaria, mas acredita que fazem parte de um movimento natural, sendo apoiada pelas técnicas pedagógicas e não se sentindo pressionada por elas.

Quando as pessoas que vêm... a inspeção... A menina da inspeção estava aqui. Mas eu não me sinto em nenhum momento cobrada. Não vejo cobrança não. Eu vejo muita tranquilidade. Vejo essa parceria de fazer com que as coisas funcionem. As minhas demandas que eu já pedi... Algumas coisas que não chegou, ela relatou num relatório. Que já fez o primeiro pedido, o segundo pedido, o terceiro pedido... E ainda não chegou. Entendeu? Não vejo como cobrança. Eu vejo como parceria (Gestora 1).

A Gestora 2 se concentra em demonstrar que acredita que o trabalho realizado na unidade é de qualidade devido aos esforços empregados para alcançar um bom nível. Com base em respostas anteriores, compreendemos que, nesse caso específico, a cobrança é manifesta por parte das famílias e da Secretaria, constantemente realizando solicitações. Em termos de qualidade, percebemos que esse conceito está relacionado à medida dos seus esforços, mas não é um conceito claro e objetivo para ela.

A qualidade de serviço prestado, eu acho pra minha pessoa... É o *top*! Porque a gente não mede esforços. [...] Então, a gente tá num patamar lá em cima. Eu considero assim... É *top*! O trabalho é dez daqui! Dos funcionários, até dos estagiários. De vez em quando, a gente chama: “Olha, tem que ser assim. Cuidado com o menino.” Então a gente tem essa bagagem todinha pra poder dar essa qualidade pra esse atendimento (Gestora 2).

Em outro momento, ela usa o termo “cobrada” para demonstrar a sua preocupação com o trabalho pedagógico desenvolvido na creche. Explica que existem cobranças externas em função desse trabalho, o que a faz cobrar a coordenadora, que, por sua vez, cobra as professoras.

Porque nós somos cobradas. Às vezes, a gente tem uma demanda, um projeto que vem de lá. E a gente fica, além de [coordenadora], a gente fica no pé de [coordenadora] e [coordenadora] no pé das professoras. Porque a gente precisa empurrar esse negócio todinho, bem muito (Gestora 2).

A Gestora 4 considera que a creche em que atua já atingiu um nível de qualidade significativo e satisfatório. Dessa forma, a cobrança é para que o nível seja ainda mais alto e para que ela esteja sempre presente nos eventos e programas que a Prefeitura realiza.

Qualquer coisa que seja menos do que a gente ofereceu, alguém reclama. Então, a gente oferece o nível... O padrão de escola particular, de *top*. E aí qualquer coisa que seja diferente disso há uma reclamação da família ou até dos próprios estagiários. [...] A gente tem que sempre manter o padrão e aí a gente tem muita cobrança, e aí eu sinto na Secretaria... Eles sabem que a gente está mantendo a creche num bom nível. Porque se escuta, né? A comunidade fala, os colegas falam e aí um projeto que a gente estava no “Mais família”¹³ (Gestora 4).

A Gestora 5 demonstra-se tranquila quanto às cobranças. A relação de transparência com as famílias é um fator que ajuda a diminuir a cobrança de familiares das crianças sobre o trabalho realizado na unidade. Algo presente também no discurso da Gestora 4 é o uso das redes sociais como evidência do bom trabalho realizado, além do acesso dos pais à gestão por meio de aplicativo de mensagens.

Não, não me sinto cobrada pela qualidade, até porque a gente começou... De uma certa forma, é bom começar algo novo, porque, querendo ou não, a gente começou a mostrar as propostas, né? A gente se cobra, para que dê o melhor, mas cobrada pelos outros, uma coisa ou outra é o que normalmente acontece com as creches. É uma fralda, é uma roupa que esquece, é uma chupeta que caiu. Mas os pais, a gente é muito parceiro dos pais em conversa, eu não tenho que esconder que o filho não é meu. Então tem muito do diálogo com a família, a gente foi construindo esse caminho, sabe? [...] Uma vez que você já mostra, não há tanta cobrança. Vai cobrar o quê? Já tá evidente. Vai cobrar o quê? É o que eu digo aqui à coordenadora (Gestora 5).

A Gestora 6 considera que, se ela faz o serviço corretamente, não tem motivos para se incomodar com as cobranças, mas chama a atenção para as cobranças de evidências. Ela se refere ao pedido da Secretaria de apresentar evidências do trabalho na creche. Aparentemente, não considera válido esse tipo de ação, uma vez que são só “por aparência”. Ao contrário, outras gestoras acreditam que apresentar essas evidências ajuda a comprovar que o trabalho

¹³ Refere-se ao Programa “Família +”, desenvolvido pela Secretaria de Educação do Recife, em parceria com o Espaço Ara e com apoio da Fundação Van Leer. O programa tem o objetivo de fortalecer os laços entre as crianças da Educação Infantil, seus pais e responsáveis, junto à gestão escolar.

que desempenham é satisfatório. A Gestora 6 diz que não tem tudo do que precisa para manter a qualidade. Não concorda com a ajuda financeira dos profissionais e não ajuda em festas.

Não me sinto cobrada. Sinto que a gente trabalha. Me sinto cobrada por aparência. Querem qualidade, mas não oferecem insumos. Me recuso a ver os professores tirando do bolso. Acho errado. Não participei da cota [referindo-se à festa das crianças]. Essa cultura de chamar o professor de “tia” é errado (Gestora 6).

Com respeito ao suporte oferecido pela Secretaria de Educação, além dos aspectos que já foram evidenciados aqui, como o auxílio das técnicas articuladoras, foram ressaltados outros pelas gestoras. A Gestora 1 traz em sua fala o apoio das técnicas como o que ela considera o principal suporte para seu trabalho, que ela denomina “inspeção”. Aqui provavelmente impera a ideia de que as técnicas vão às unidades para fiscalizar o trabalho das gestoras, mas, segundo elas próprias, oferecem suporte para auxiliá-las em seu ofício. A Gestora 3 também se remete ao apoio das gerências e das técnicas e afirma o quanto é importante para as gestoras que estão iniciando no cargo. A Gestora 4 toma a mesma direção, assim como a Gestora 6.

Porque o suporte que ela dá à gente é a parte da inspeção. Que vem e faz... Essas... Que vêm e faz o auxílio da gente... Isso, dessas demandas. Ela veio ontem aí. Eu fui falar sobre a grade que não tinha sido consertada. O pedido que eu tinha feito do ar-condicionado que não tinha vindo. Então eu disse a ela o ofício que eu fiz. A data que foi entregue. O pedido que eu refiz de novo no outro dia. Que eu pedi uma vez, duas vezes, três vezes e ainda não tinha chegado. E quando ela faz os relatórios, eu tenho mais agilidade na resolução (Gestora 1).

A gente tem, enquanto gestão, a gente tem um acompanhamento técnico nas unidades, então, assim, nos auxilia muito. Principalmente nesse começo, muitos que estão entrando têm esse apoio, né? E essa troca direta mesmo, a gente não precisa estar lá presencialmente, mas essa troca por telefone, de estar ligando, de estar perguntando. No começo, eu fazia muito isso, embora eu tinha vivenciado por conta de ser apoio de gestão, mas tem coisas que a gente não sabe, tem coisas que não chegam pra quem dizer: “Olha, você tem uma cartilha e você vai aprender a ser gestora agora”. Tem coisas que a gente não sabe, só sabe na prática e muitas vezes eu pedi ajuda e: “Eu vou ligar!” Eu ligava mesmo. “Olha, me ajuda isso aqui, isso aqui, isso aqui, isso aqui.” (Gestora 3).

Olha, a gente tem o apoio das Regionais, né? Pelo menos as técnicas que vêm pra cá. Não sei se é porque a gente aconchega logo, mas a gente não tem maiores problemas. Tem gente... Algumas técnicas que dão umas... Mas é que nunca veio nenhuma técnica que não nos ajudasse. Às vezes, vai umas que não ajudam nas escolas. A gente sabe, mas aqui não. Graças a Deus, as

técnicas que vieram aqui já nos ajudaram bastante. Tem o pessoal da DEI, da Educação Infantil, que eles ajudam bastante no que a gente precisa. Eles estão sempre disponíveis para ajudar. Eu acho que é esse suporte que a Secretaria dá (Gestora 4).

Segundo a Gestora 2, ela deseja ter mais autonomia para lidar com questões específicas. Indica que o valor do suprimento dispensado para sua creche é insuficiente para dar conta de tantas demandas, e afirma que a Secretaria outorgou a responsabilidade de serviços sobre esse suprimento, inviabilizando a solução de problemas que, muitas vezes, são urgentes de serem resolvidos, como o conserto de equipamentos e reparos. Dada a grande quantidade de unidades na Rede, é importante salientar que os serviços que ficam sob a responsabilidade da Prefeitura, como a capinação, muitas vezes não são realizados no prazo necessário para manter a creche organizada.

A gente não tem muita autonomia de decisão, não, sabe? Seria uma brecha. Essa autonomia pra gente. A gente recebe dois... E uns quebradinhos, né? Três parcelas de dois e uns quebradinhos. Dois e uns quebradinhos não dá pra gente fazer nada. Esse recurso não dá pra gente fazer nada. A gente tem muita função, não dá pra gente fazer nada. Aí a gente depende da Secretaria para tudo. Maquinário quebrou... Secretaria! “A gente não faz mais isso, não. É por conta da gestão”. Aí a gente faz. Mas a gestão não tem dinheiro. E aí? Tá entendendo? É um serviço que tem que ser feito. Digamos que essa coisa esteja mole... [mostrando um quadro de luz]. Pra não estar chamando ele, a gente chama uma pessoa pra... Mas a gente não tem essa autonomia, né? (Gestora 2).

A coordenadora explica que, além do que foi posto pela gestora, a unidade sofre com a falta de outros recursos, como já visto. Ela afirma que na unidade precisam investir financeiramente para sanar algumas necessidades. Afiança que, para cobrar o trabalho dos professores e ADIs, é preciso oferecer os recursos, que não têm sido suficientes por parte da Secretaria. Algo que também já foi dito pela Gestora 6.

Aqui o suprimento é do bolso da gente para poder trabalhar. Ela [olhando para a gestora] foi no Atacado dos Presentes, comprou os coisinhas para a gente botar nas salas. Uma foto da criança, o nome da criança e isso aqui [mostra bolsinhas de tecido]. Aí a gente mandou fazer umas bolsinhas. Porque quando a gente chegou aqui, não tinha nada. As crianças iam e voltavam com a roupa na mão. Aí... “Vamos fazer uma bolsinha!” Cada criança tem sua bolsinha. Quando chegar, tira o sapatinho da criança. Coloca aqui dentro. A roupinha que ela veio, a mãe coloca aqui dentro. Já deixa a roupinha na creche. A calcinha dela para depois não estar perdida por aí quando lavar, a cueca... Já

bota tudinho aqui. Quando for embora, a mãe já pega a bolsinha, tira a roupinha que veio, tira da creche, deixa, veste a roupinha dela e vai embora. Agora tudo isso é questão de quê? Dinheiro (Coordenadora da Creche 2).

Ela afirma ser necessário investir recursos financeiros na unidade para atender algumas necessidades. Afirma que, para cobrar o trabalho dos professores e ADIs, é necessário oferecer os recursos, que não têm sido suficientes. Algo que já foi mencionado pela Gestora 6. A diferença dos recursos destinados para as unidades de ensino incomoda as educadoras das creches. Devido às avaliações, as instituições de Ensino Fundamental são mais favorecidas, sem mencionar a atual política de bonificação que não contempla as creches e escolas de Educação Infantil da Rede. A Gestora 5 concorda que o suporte oferecido pela Secretaria é insuficiente, sendo muito comum que ela tenha que arcar financeiramente com algumas demandas.

A escola ganhou o que eu vou ganhar agora. Só para uma prova. Fazer uma dinâmica para uma prova (Gestora 2).

Para comprar presente. Para comprar não sei o quê... Guloseima. Minha gente! E a creche? Tinta! O básico para trabalhar com as crianças. Massinha de modelar. A gente tem que tentar dar um jeito. Como a gente está pedindo para elas fazerem, elas têm que fazer. A gente tem que dar (Coordenadora da Creche 2).

Que suporte? O suporte é a gente que vai atrás deles. Ah, e se não for, a gente procurando o suporte. O suporte que eu tenho é lápis, caneta, grampeador, pasta. Nem o suporte financeiro, que é pra ir para as reuniões, pra ir pro suprimento, que o suprimento vem. E a gente nem o dinheiro do suprimento pra passagem, gasolina não pode tirar. É a gente que tira. Então tem que ter esse suporte financeiro, uma coisa pra... Sabe? (Gestora 5).

6.4 AS PERCEPÇÕES DAS GESTORAS SOBRE AS FAMÍLIAS

O relacionamento do gestor com as famílias, principalmente em creches, pode ser desafiador, devido às particularidades do trabalho com a primeira infância, como o desfralde, a alimentação e a socialização fora do núcleo familiar. Mediar essas questões é crucial para o progresso das crianças e a excelência do projeto político-pedagógico (Martins; Batista, 2019).

Uma investigação conduzida por Maria Malta Campos (2015) revelou uma desconexão entre o discurso dos educadores de creche em relação às famílias e às crianças, e a visão dos pais. Enquanto as famílias demonstraram satisfação com o trabalho das instituições de

Educação Infantil, os profissionais consideraram as famílias um obstáculo para seu trabalho, evidenciando as dificuldades de implementar uma gestão democrática efetiva que envolva as famílias. Essa situação favorece uma relação autoritária entre educadores e famílias, destacando a necessidade de promover o diálogo e a participação efetiva das famílias na escola (Campos, 2015). Essa mesma dinâmica foi observada na pesquisa de Monção (2022), onde evidenciou que as famílias valorizavam o trabalho da instituição de Educação Infantil, enquanto os profissionais destacavam o descompromisso e o desrespeito nas interações com as famílias, o que reforça a importância de uma abordagem mais democrática na relação entre escola e famílias.

A participação das famílias no contexto educacional é o exercício do direito da população de atuar e fiscalizar os serviços públicos, o que é previsto no ordenamento jurídico, tanto na Constituição Federal de 1988 quanto na LDB e no ECA, por exemplo. Uma especificidade do Ensino Infantil é compartilhar a educação das crianças com suas famílias. Essa participação deve ser levada em consideração na avaliação da qualidade da creche (Monção, 2022). Os DCneis enfatizam, no mesmo norte, o seguinte:

As propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem: [...] O estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade (p. 19).

Visando aprimorar o aprendizado e o progresso das crianças, é importante que a instituição de Educação Infantil e a família conversem mutuamente. Ademais, é essencial que a organização esteja familiarizada com as diversas culturas, conversando com a riqueza e a diversidade cultural das famílias e da comunidade (BNCC, 2018). Monção (2022) alerta para a influência direta dessa relação entre família e escola no desenvolvimento da criança, já que esta é quem fica entre seus responsáveis, professores e cuidadores, ouvindo, por vezes, as insatisfações que as duas partes demonstram uma com a outra. Essa situação parece contrariar a ideia democrática de considerar a criança como uma pessoa que se constitui também a partir de sua família e de seus educadores. É importante que a instituição de Educação Infantil e as famílias assumam juntas a responsabilidade pela integralidade da criança, colaborando de forma mútua na formação e no desenvolvimento dela.

A participação da família na educação dos filhos é fundamental, estendendo-se além do ambiente escolar. Ela deve contribuir ativamente na elaboração do projeto educativo da instituição, garantindo uma continuidade educativa que reflita a comunhão de valores entre família e escola, como apontam Costa e Lima (2011).

Sobre a relação com as famílias, comparamos três casos semelhantes com desfechos diferentes. As Creches 1, 2 e 6 enfrentaram a realidade da deposição dos gestores que não eram parte do quadro efetivo da Secretaria. Na Creche 1, a aceitação da gestora nova foi bem-sucedida, o que ela atribui ao fato de já ser parte da comunidade escolar e ser conhecida pelas mães, além da satisfação das mães em relação ao seu trabalho.

No caso das unidades 2 e 6, apesar de a Gestora 2 ter sido membro do Apoio Pedagógico na instituição por um tempo, ela até agora enfrenta forte oposição da comunidade, atribuindo isso às concessões que eram realizadas pelo antigo gestor. O mesmo acontece com relação à Gestora 6. No entanto, elas também consideram que essa oposição se dá por conta de uma minoria, mas que algumas ações delas estão sendo valorizadas e reconhecidas, e isso está auxiliando na aceitação e aproximação com a comunidade.

Eu fui professora do Grupo 1 e eu tinha uma relação muito boa com as minhas mães. Menos o Grupo 3 que não eram minhas mães, mas elas me viam aqui. Então, eu chegava cedo, recepcionava muitas mães aqui e aí eu não tive problema nenhum. Pelo contrário, eu tive uma aceitação muito boa, né? Eu tenho o *feedback* delas que estão satisfeitas. Reclamam às vezes, normal, porque faz parte, né? (Gestora 1).

É uma minoria que grita muito, né? Faz muito barulho. Eu estou no Creche Negra. No grupo negro da Creche. Onde elas contestam tudo. Que querem o gestor de volta. E que eu não presto, não cuido das crianças direito. Mas não é bem assim... Sabe? Porque toda a prática é vivenciada pela gente. A gente vê o burburinho e a gente se levanta e fica ali no meio. Dando suporte, olhando se está sendo bem atendido. Se algum menino está sendo puxado, alguma coisa... (Gestora 2).

Com algumas famílias, poucas, [a relação é] muito boa. Criei laços com uma das mães, percebi que a menina estava dormindo muito. Em conversa, descobri que a menina tem alergia a lactose e a mãe pensava que a menina estava tomando leite especial, mas não foi dado devolutiva à mãe (Gestora 6).

Como já vimos, as Gestoras 3 e 4 afirmam ter uma excelente relação com os responsáveis. Destacamos a atuação da Gestora 3 em fazer uso dessa relação para promover a efetivação do Conselho Escolar de modo a fortalecer a gestão democrática.

Deve-se, portanto, abrir as portas à visitação dos pais com consideração pelas suas propostas. Assim, pais e instituição buscarão o melhor desempenho da creche na sua tarefa educativa. Dessa forma, a gestão da Educação Infantil não se torna apenas uma tarefa burocrática, mas a aplicação das regras da democracia, corrigindo velhos autoritarismos (Costa; Lima, 2011).

A Gestora 5 cita o Programa Família + e diz que já seguia o formato. Desde a inauguração, ela tem utilizado o WhatsApp para se comunicar com as famílias. Os familiares costumam enviar vídeos e fotografias de atividades com as crianças. Ela considera a comunicação com os responsáveis satisfatória e produtiva.

Na verdade, a gente já fazia ação. Agora eles só deram o nome. Desde que inaugurou o WhatsApp com as famílias, só bomba! A gente mostra o trabalho aí, mostra as coisa deles em casa. Meninos lendo, brincando. E eles vão entendendo cada vez mais (Gestora 5).

7 O PRODUTO EDUCACIONAL

7.1 A RELEVÂNCIA DOS PRODUTOS EDUCACIONAIS PARA O PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL E A SOCIEDADE

O desenvolvimento de produtos pedagógicos é essencial em pesquisas de mestrado profissional, especialmente em Educação. Eles transformam teorias acadêmicas em práticas inovadoras, melhorando a qualidade do ensino e podendo influenciar positivamente políticas educacionais ao oferecer soluções eficazes para desafios relativos à aprendizagem. Assim, esses produtos são não apenas ferramentas de pesquisa, mas também impulsionadores de transformação educacional.

Pasqualli, Vieira e Castaman (2018) trazem um pouco da história do mestrado profissional no Brasil e do modo como os cursos país afora enfrentaram o preconceito e a desconfiança sobre sua legitimidade. Em contraponto a isso, destaca-se a integração que o mestrado profissional propicia com o conhecimento e a prática pedagógica e técnica, através do produto que é gerado no processo de pesquisa e reflexão. Nesse sentido, os autores citados citam a resolução do documento do Ministério da Educação.

O mestrado profissional possibilita uma contribuição significativa para a formação e a elaboração de conhecimentos, valorizando a teoria atrelada à prática. A articulação entre a pesquisa e o produto educacional é intrínseca nessa modalidade de mestrado. O repertório até aqui formado pelos produtos já produzidos tem se tornado uma ferramenta muito útil para a docência na Educação Básica. Contudo, não foram verificados, no estudo aqui citado, produtos para finalidades que não fossem voltadas à prática na sala de aula (II Fompe, 2015 *apud* Zaidan; Kawasaki, 2020).

O desenvolvimento de produtos educacionais vai além dos resultados de pesquisa, sendo a aplicação prática das teorias acadêmicas estudadas. Esses produtos fortalecem a integração entre teoria e prática, valorizada no mestrado profissional, permitindo aos mestrandos vivenciarem essa relação de forma concreta. Isso enriquece sua formação e contribui para a melhoria da Educação Básica, tornando os produtos educacionais não apenas ferramentas de pesquisa, mas também meios eficazes de transformação educacional.

Apesar da importância dos produtos educacionais do mestrado profissional, é crucial que atendam a diversas finalidades, não se limitando à prática em sala de aula. Eles devem

abordar questões amplas e complexas da educação, contribuindo para a formulação de políticas públicas educacionais mais eficazes e inclusivas.

7.2 COMO PENSAMOS EM NOSSA CONTRIBUIÇÃO?

O produto educacional desenvolvido a partir dos dados da pesquisa sobre gestores de creche tem como objetivo principal contribuir para a formação continuada desses profissionais. A pesquisa identificou que os gestores reconhecem a importância da formação para o aprimoramento de suas práticas e enfrentamento dos desafios cotidianos. Nesse sentido, o produto educacional foi elaborado de forma a atender às demandas específicas desses profissionais, oferecendo conteúdos relevantes que possam auxiliá-los em sua atuação na gestão das creches. Acredita-se que essa contribuição para a formação continuada dos gestores pode impactar positivamente a qualidade da educação oferecida nas creches, beneficiando diretamente as crianças e suas famílias.

A formação continuada é um elemento fundamental em qualquer gestão educacional, pois proporciona um ambiente favorável ao desenvolvimento da autoestima e à expressão de opiniões, permitindo que os participantes atuem como protagonistas em seu processo de transformação profissional. Além disso, a formação continuada deve contemplar uma reflexão ética sobre a prática docente, incentivando os professores a examinarem as dimensões éticas de seu trabalho. É essencial que essa formação ofereça espaços para que os profissionais questionem suas crenças e práticas, identifiquem suas resistências às mudanças e sejam vistos não apenas como consumidores, mas sobretudo como produtores ativos de conhecimento. Dessa forma, a formação continuada se apresenta como um pilar fundamental para a melhoria da qualidade da educação, promovendo um ambiente de aprendizado constante e colaborativo.

A formação foi planejada com base nas necessidades identificadas pelas gestoras, especialmente em áreas críticas como administração de conflitos, efetivação da gestão democrática, demandas burocráticas e organização institucional. A administração de conflitos foi abordada de forma a capacitar os gestores a lidar com situações complexas de maneira construtiva, promovendo um ambiente harmonioso e colaborativo na creche. A gestão democrática foi enfatizada para fortalecer os princípios participativos e inclusivos, incentivando a participação ativa de toda a comunidade escolar nas decisões importantes. A organização institucional foi discutida para promover a eficácia e a eficiência das práticas

administrativas, visando a uma gestão mais estruturada e focada no sucesso educacional das crianças.

Outros tópicos foram incorporados com base em alguns depoimentos, que mesmo não tendo tanto destaque na pesquisa, mostraram-se pertinentes à administração das creches, como é o caso da elaboração e efetivação do projeto político-pedagógico na creche, visto que o PPP é fundamental para orientar as ações pedagógicas e administrativas da instituição, integrando todas essas instâncias em prol do bom funcionamento da unidade educacional.

Para promover uma formação abrangente e eficaz, pensamos em dividir o curso em módulos que abordem os temas pertinentes à gestão educacional na creche. Cada módulo seria estruturado de maneira a oferecer suporte teórico e a incentivar o debate, a troca de experiências e a apresentação de exemplos práticos e bem-sucedidos, proporcionando aos gestores um ambiente de aprendizagem dinâmico e colaborativo. Além disso, a formação seria pautada pela avaliação da realidade vivenciada por cada gestor, permitindo que as discussões e atividades sejam contextualizadas e aplicáveis ao seu contexto específico. Acreditamos que essa abordagem por módulos ofereceria aos gestores uma formação sólida, capaz de contribuir significativamente para o aprimoramento de seu trabalho.

7.3 DAS ETAPAS DA PROPOSTA DE FORMAÇÃO

É importante ressaltar que essa formação continuada poderá ocorrer a cada dois anos, com conteúdos dinâmicos que se atualizarão conforme as avaliações de cada módulo e de todo o curso, realizadas pelos cursistas e pelos facilitadores. Além disso, os conteúdos também serão atualizados de acordo com as mudanças nas políticas de educação nacional e municipal para a Educação Infantil e para a Educação Básica.

Todos os conteúdos dos módulos dessa formação continuada serão orientados por uma abordagem teórico-prática que promova a reflexão e a ação dos cursistas, seguindo uma perspectiva dialógica do processo de ensino-aprendizagem, conforme preconizado pela pedagogia freireana. Isso significa que os conteúdos serão apresentados de forma a estimular a participação ativa dos cursistas, incentivando o diálogo e a troca de experiências entre eles e os docentes. A ideia é que o conhecimento seja construído de forma colaborativa, considerando as vivências e realidades de cada participante, para que possa ser aplicado de maneira significativa em suas práticas pedagógicas.

Tendo em vista as demandas apresentadas pelas gestoras e percebidas durante a análise das entrevistas, optamos pelos seguintes módulos, conforme o quadro a seguir:

Quadro 2 – Proposta de Formação para Gestores(as) de Creches

Módulos da Formação
Módulo 1 - Gestão Pedagógica na Educação Infantil
Módulo 2 - Gestão Democrática na Creche
Módulo 3 - Indicadores de Qualidade em Ação
Módulo 4 - O Projeto Político-Pedagógico na Creche

Fonte: Elaboração própria (2024).

O pedagogo não apenas coordena as atividades pedagógicas, como também orienta e direciona o trabalho dos demais profissionais da escola, visando ao alcance dos objetivos educacionais estabelecidos. Essa atuação se dá em um contexto mais amplo de gestão escolar, em que o núcleo gestor articula e integra as diferentes áreas e profissionais, garantindo a eficácia e a qualidade do processo educativo. Assim, o pedagogo-gestor é um agente de transformação, responsável por promover uma educação de qualidade e alinhada com as necessidades e desafios da sociedade contemporânea (Nascimento, 2014).

A gestão escolar precisa acompanhar de perto o desenvolvimento adequado da criança na Educação Infantil. Nessa etapa, é fundamental que a gestão esteja atenta à forma como esse processo ocorre na prática educativa. Afinal, é durante a Educação Infantil que as crianças fazem diversas descobertas e constroem novos conhecimentos. Nesse sentido, o papel do gestor, em conjunto com os professores, é acompanhar de perto essas descobertas, identificar os novos conhecimentos que estão sendo construídos pelas crianças e garantir que o ambiente escolar proporcione experiências significativas e estimulantes para o seu desenvolvimento (Tristão; Lourenço, 2021).

De acordo com esse entendimento, achamos por bem abordar um módulo sobre **Gestão Pedagógica na Educação Infantil**, que visa explorar o conhecimento dos gestores sobre aspectos concernentes à efetividade do trabalho pedagógico nessa etapa. Serão abordadas metodologias de trabalho específicas para crianças pequenas, considerando suas características e necessidades. A avaliação da aprendizagem e o acompanhamento do desenvolvimento infantil serão discutidos, destacando a importância de práticas avaliativas que considerem o

progresso individual de cada criança. A educação inclusiva e a valorização da diversidade serão temas centrais, buscando sensibilizar os gestores quanto à promoção de ambientes acolhedores e respeitosos da pluralidade de contextos culturais e sociais. Por fim, será abordada a articulação entre creche, família e comunidade, enfatizando a importância da parceria e colaboração entre esses atores para o desenvolvimento integral das crianças.

O módulo de **Gestão Democrática na Creche** tem como objetivo principal preparar os gestores e profissionais da área para atuarem de forma democrática e participativa, valorizando as pessoas e fortalecendo as relações interpessoais. A formação é fundamentada nos princípios do serviço público, buscando desenvolver nos participantes habilidades de liderança, comunicação eficaz, trabalho em equipe e resolução de conflitos. Por meio de discussões, atividades práticas e reflexões, os participantes serão capacitados a promover um ambiente de trabalho inclusivo, colaborativo e respeitoso.

O módulo **Indicadores de Qualidade em Ação** pretende levar os gestores de creche a compreender, aplicar e monitorar os indicadores de qualidade na prática educativa da unidade educacional. Durante o curso, os participantes serão introduzidos aos conceitos de indicadores de qualidade na Educação Infantil, amparados no documento de mesmo nome. Serão abordados temas como a seleção e definição de indicadores relevantes para a creche, a coleta e análise de dados, e a interpretação dos resultados para a tomada de decisões. O módulo também incluirá atividades práticas para a aplicação dos conhecimentos adquiridos, permitindo que os gestores desenvolvam competências para implementar e monitorar os indicadores de qualidade em suas próprias instituições.

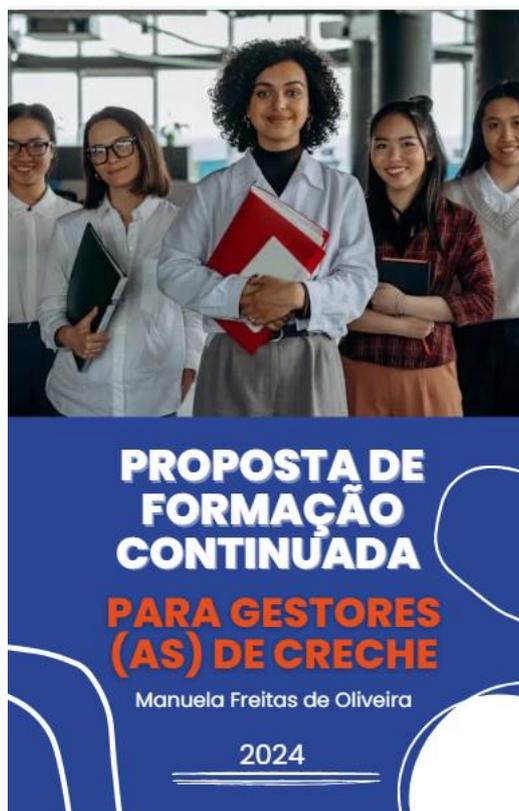
O módulo **O Projeto Político-Pedagógico na Creche** visa capacitar os profissionais da educação para a construção participativa do projeto pedagógico da instituição. Esse processo envolve a colaboração de toda a comunidade escolar, incluindo gestores, professores, funcionários, pais e alunos, garantindo que as diferentes perspectivas e necessidades sejam consideradas. Além disso, são abordadas estratégias para o acompanhamento e avaliação contínua do projeto, visando à identificação de pontos fortes e áreas de melhoria, de forma a garantir a eficácia das ações educativas. Propomos apresentar boas práticas em gestão de creches, por meio de estudos de caso e experiências bem-sucedidas. Esses exemplos práticos podem inspirar os participantes a implementar melhorias em suas próprias instituições, promovendo a troca de experiências e o aprendizado colaborativo. O módulo busca, assim, fornecer aos profissionais da educação as ferramentas necessárias para a elaboração e

implementação de projetos pedagógicos eficazes e alinhados às necessidades da comunidade escolar.

A avaliação pode acontecer em três aspectos-chave: participação nas atividades propostas, realização de atividades práticas e avaliativas, e elaboração e apresentação do projeto pedagógico. A participação nas atividades propostas envolve o engajamento ativo em discussões, colaboração com os colegas, e demonstração de interesse e esforço para realização do que é proposto. A realização de atividades práticas e avaliativas refere-se à capacidade dos participantes de aplicar os conhecimentos adquiridos em situações práticas, bem como sua habilidade em responder a questionamentos que avaliam sua compreensão dos conteúdos.

Essa proposta de formação é apenas o início de um processo contínuo de apoio às demandas existentes e futuras, visando contribuir significativamente para o aprimoramento e desenvolvimento dos gestores de creche da Rede Municipal do Recife. Reconhecemos a importância desse profissional na promoção de uma educação de qualidade e inclusiva para todas as crianças, e acreditamos que investir em sua formação é fundamental para o sucesso da rede educacional. Portanto, essa proposta precisa ser mantida ao longo do tempo, sendo atualizada e aprimorada conforme as necessidades emergentes.

Figura 1 – Capa do Produto proposto



8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão sobre políticas para a Educação Infantil e o atendimento às crianças de 0 a 5 anos tem sido central nos estudos sobre a educação brasileira nas últimas décadas. Reconhecer a criança como sujeito de direito, vinculado aos direitos humanos e fundamentais, é essencial para garantir sua dignidade. Essa mudança de perspectiva, que valoriza a infância em sua diversidade e singularidade, tem sido um avanço significativo na luta contra as desigualdades e na busca por uma vida digna para todos os cidadãos.

A pesquisa qualitativa foi escolhida devido à sua capacidade de compreender aspectos sociais e culturais complexos, valorizando significados e contextos. Essa abordagem se mostra adequada para investigar a gestão na creche, um tema que precisa ser mais discutido e compreendido, especialmente no contexto da Educação Infantil. A pesquisa bibliográfica foi fundamental para embasar teoricamente o estudo, permitindo aprofundamento no tema e fundamentando as reflexões propostas. A interpretação dos dados foi realizada com base na análise de conteúdo proposta por Bardin (2015), visando à compreensão dos elementos essenciais da gestão na creche e das necessidades dos gestores nesse contexto.

A seção sobre os procedimentos metodológicos deste trabalho destacou a importância da pesquisa de campo e das entrevistas semiestruturadas para compreender a gestão na creche e os desafios enfrentados pelas gestoras. A escolha por realizar entrevistas semiestruturadas se mostrou fundamental para conhecer a realidade das gestoras de creches municipais do Recife, permitindo uma abordagem mais dinâmica e próxima dos sujeitos da pesquisa. Essa metodologia possibilitou a coleta de informações sobre as práticas cotidianas da gestão, as necessidades das gestoras e suas trajetórias formativas. A pesquisa de campo revelou que, até 2022, a gestão das creches era feita por pessoas que muitas vezes não tinham formação pedagógica e eram indicadas por interesses políticos, o que gerava uma série de desafios para a qualidade da educação oferecida. No entanto, em 2023, a Rede Municipal do Recife passou por mudanças significativas nesse sentido, o que torna ainda mais relevante investigar como essas transformações têm impactado a gestão das creches.

A ampliação da Educação Infantil como etapa obrigatória da Educação Básica, a partir de 2009, foi um marco importante nesse processo, garantindo o acesso e a qualidade da educação para as crianças mais novas. No entanto, ainda há desafios a enfrentar, especialmente no que diz respeito ao atendimento nas creches, que muitas vezes é precário. A formação e

atuação dos gestores nas creches são aspectos fundamentais para garantir o desenvolvimento adequado dessas instituições e, conseqüentemente, o bem-estar e o desenvolvimento integral das crianças atendidas. A pesquisa sobre a realidade dos gestores de creches no Recife se mostra relevante para compreender os desafios e as possibilidades desses profissionais, contribuindo, assim, para a melhoria da qualidade da Educação Infantil no país.

A presente pesquisa teve como objetivo investigar o dia a dia dos gestores de creches municipais em Recife, para identificar as principais dificuldades e facilidades enfrentadas por esses atores educacionais. Analisamos os principais aspectos da rotina de gestão e da equipe gestora das creches, bem como suas demandas no contexto da unidade educacional. A análise de conteúdo foi feita através de entrevistas semiestruturadas com seis gestoras de creches municipais do Recife.

Nossa pesquisa mostrou que algumas dificuldades são específicas e se referem ao contexto de cada unidade de Educação Infantil. As dificuldades também estão ligadas às habilidades e experiências das gestoras. No entanto, alguns desafios são recorrentes, como o problema de uma equipe gestora incompleta e a recente mudança de gestores nas creches.

No universo da Educação Infantil, a creche possui uma carga histórica que depõe para uma análise mais específica sobre as atividades desenvolvidas em seu âmbito, que são diferenciadas, inclusive, da etapa pré-escolar. Desde o seu surgimento, ela já atendia ao caráter assistencialista, sendo primordialmente destinada às crianças mais pobres. Em sua trajetória, passa pelo viés de cuidar das crianças abandonadas e negligenciadas. Adentrando no contexto da industrialização, servia para atender à demanda das mães trabalhadoras, que exerceram forte influência sobre a ampliação desse atendimento. O cenário no Brasil não foi tão diferente, com a segregação de povos indígenas e escravizados nos períodos da Colonização e do Império.

No Brasil, a creche segue uma perspectiva higienista, uma ideia que predominava nas classes mais ricas, visando proteger a sociedade de possíveis danos futuros, causados pelas crianças que não fossem assistidas adequadamente. Ou seja, não havia de fato preocupação com a criança em si, preocupação com ela como sujeito dotado de individualidade. Nesse contexto, os médicos eram os profissionais que se destacavam mais no trabalho com as instituições de cuidado da infância.

A partir da década de 1940, quando as creches deixaram de ser de responsabilidade exclusiva das empresas e passaram a integrar a mediação do Ministério da Educação e Saúde, iniciou-se uma série de conquistas previstas em lei para esse segmento.

Os programas e políticas educacionais que se seguem refletem a complexidade e os desafios da Educação Infantil no Brasil. Enquanto o Programa Criança Feliz buscou promover o desenvolvimento integral das crianças, sua vinculação ao Ministério da Cidadania evidenciou uma abordagem assistencialista, indicando a necessidade de maior integração entre os setores da educação e da assistência social. Já as ações do governo Bolsonaro apresentaram um discurso de valorização da educação, mas foram marcadas por polêmicas ideológicas e propostas que não necessariamente contribuiriam para a melhoria da qualidade da Educação Infantil, como a problemática da “doutrinação” e a proposta de educação domiciliar. Destaca-se, portanto, a importância de políticas públicas que priorizem a qualidade, a equidade e o desenvolvimento integral das crianças na primeira infância, incluindo de forma efetiva os diversos atores e setores envolvidos na educação.

O desmonte do ProInfância, programa destinado à construção e melhoria de creches e pré-escolas públicas, aliado à redução significativa de recursos para a Educação Infantil, evidencia a falta de prioridade e investimento do Governo Federal nessa área. A pandemia de 2020 agravou a situação, com a suspensão das atividades presenciais, evidenciando a falta de preparo do poder público para garantir o direito à educação das crianças de 0 a 6 anos, conforme preconizado pela legislação vigente. A falta de coordenação e a desarticulação do Ministério da Educação contribuíram para agravar essa situação, demonstrando a complexidade em garantir os direitos das crianças pequenas diante de diversos desafios enfrentados por famílias, professores e gestores.

Atualmente, percebe-se uma mudança significativa na concepção de atendimento na creche, que vai além de cuidar e suprir necessidades imediatas, buscando educar e promover o desenvolvimento integral das crianças. Essa evolução é impulsionada por leis que defendem o direito ao acesso à creche, o que representa um avanço positivo capaz de influenciar políticas públicas para garantir um atendimento adequado às crianças pequenas. Essa mudança reflete uma sociedade que está cada vez mais consciente da importância de oferecer um ambiente propício ao desenvolvimento e bem-estar infantis desde cedo.

As concepções de criança e infância são complexas e variam de acordo com diversos fatores. Compreender a Educação Infantil requer entender a criança para além de suas características biológicas, considerando também sua natureza culturalmente definida. A criança não deve ser vista apenas como um ser em preparação, mas como um sujeito atuante na sociedade. A influência da colonização ainda se reflete no tratamento dado às crianças,

especialmente as pertencentes a grupos marginalizados. A Educação Infantil, por muito tempo, foi marcada pelo assistencialismo, sendo inicialmente direcionada às crianças pobres e abandonadas, sem um caráter educacional dominante.

Destaca-se a importância da creche como espaço educativo, ressaltando que o cuidado não deve ser separado da dimensão pedagógica. A legislação brasileira é reconhecida como um avanço no respeito aos direitos das crianças à Educação Infantil, mas são apontadas críticas à falta de efetividade na implementação desses direitos, especialmente no que diz respeito à formação inadequada dos profissionais e à manutenção de práticas que não consideram a criança como sujeito de direitos e construtora de sua própria história.

Evidenciando o papel das creches no Recife, que inicialmente tinham caráter assistencialista, mas evoluíram para um enfoque mais educacional e democrático, podemos considerar que, apesar dos avanços, desafios persistem, como a falta de preparo dos profissionais e a necessidade de ampliar o acesso e a qualidade das creches, especialmente diante do fenômeno da judicialização da Educação Infantil, que vem impactando as políticas educacionais e exigindo uma resposta mais efetiva dos gestores públicos.

Destaca-se a evolução histórica da gestão educacional no Brasil, desde uma visão administrativa empresarial até a presente valorização da gestão escolar como base para a qualidade pedagógica. A gestão escolar é vista como um processo que vai além da administração, envolvendo a tarefa de promover uma educação mais digna, justa e humana. É ressaltada a necessidade de uma gestão orientada por princípios democráticos e participativos, capaz de enfrentar os desafios e promover a qualidade do ensino.

É enfatizada a importância da Educação Infantil como um direito da criança, ressaltando a necessidade de apoio aos profissionais que atuam nessa área. Aponta-se a escassez de estudos sobre gestão na Educação Infantil, especialmente em creches, e a falta de políticas que promovam a formação e eleição de gestores. A interferência política na escolha de cargos de gestão é citada como um problema, podendo levar a uma gestão autoritária e prejudicar a qualidade do trabalho. A falta de reconhecimento dos profissionais da Educação Infantil também é um desafio, com gestores enfrentando dificuldades e disputas por atenção e apoio das Secretarias de Educação.

Gerenciar uma creche é uma tarefa complexa que demanda grande esforço do profissional responsável, envolvendo a coordenação de diversas atividades e ações. É crucial

que os adultos envolvidos na Educação Infantil observem e reflitam sobre as diversas formas de comunicação das crianças, reconhecendo suas necessidades.

A gestão democrática é essencial, pois permite a participação de todos os envolvidos no processo educativo, especialmente os familiares, que são os primeiros educadores naturais das crianças. No entanto, a implementação da gestão democrática enfrenta desafios, como a sobrecarga do gestor, a falta de equipe gestora em algumas unidades e a necessidade de desenvolver o projeto político-pedagógico de forma participativa.

A formação continuada dos gestores é fundamental para garantir um gerenciamento de qualidade, focado no bem-estar e no desenvolvimento integral das crianças. A liderança democrática, baseada na escuta e no diálogo, é essencial para o sucesso da gestão escolar e para a promoção de uma educação de qualidade.

Através da análise das entrevistas com as gestoras de creches da Rede Municipal do Recife, pudemos compreender que o desenvolvimento profissional é importante para a melhoria da prática educativa, ressaltando a influência de questões pessoais na ação educativa e a importância da cooperação e do trabalho coletivo na organização escolar. A pesquisa analisou características das gestoras de creche, destacando a predominância de mulheres, a maioria com vínculo efetivo na rede municipal de Recife. Os dados revelam que a eleição direta para a gestão vem se consolidando como um critério importante para o gerenciamento democrático das creches. Além disso, as gestoras possuem ampla experiência na educação, o que pode favorecer suas atividades de gestão. A maioria delas tinha entre 1 e 3 anos de experiência como gestora de creche, mas todas já haviam trabalhado na Educação Infantil, com a maioria acima de 30 anos e com experiência docente. Esses aspectos evidenciam a relevância da experiência na docência para a gestão escolar, contribuindo para uma educação transformadora.

A trajetória formativa das gestoras de creches da Rede Municipal de Ensino do Recife que participaram da pesquisa evidencia a diversidade de formações acadêmicas e especializações, bem como a insuficiência percebida por elas na formação continuada oferecida pela Secretaria de Educação. As gestoras destacam a importância da experiência prática e da busca constante por conhecimento, através de trocas de experiências com colegas, leituras, consultas à internet e participação em cursos. Apesar dos avanços na política educacional do município, como a exigência de formação em nível superior para gestores, ainda há desafios na formação continuada que precisam ser superados para promover uma Educação Infantil de

qualidade.

Diante das reflexões apresentadas sobre a Primeira Infância e a infraestrutura das creches, fica evidente que a gestão desses espaços demanda um olhar atento e sensível por parte dos profissionais envolvidos. A compreensão da fase da Primeira Infância, especialmente dos 0 aos 3 anos, é essencial para garantir o desenvolvimento adequado das crianças nessa faixa etária. Os gestores, além de liderar, precisam estar preparados para lidar com os desafios do ambiente, garantindo a participação de todos de acordo com a visão da instituição.

A gestão eficaz de uma creche envolve a participação ativa em todas as atividades institucionais, individuais e coletivas, bem como a reflexão sobre as ideias e conceitos que moldam a vida nesse ambiente. Os detalhes do cotidiano, muitas vezes considerados insignificantes, como cuidados com higiene, alimentação e relacionamento com as famílias, são fundamentais para o bem-estar e o desenvolvimento das crianças. É necessário que os gestores estejam próximos das crianças e dos profissionais da creche, conhecendo suas necessidades e possibilidades, e que sejam capazes de conciliar a administração com a parte pedagógica, garantindo um ambiente seguro, acolhedor e educativo.

Portanto, a gestão eficaz das creches requer não apenas habilidades administrativas, mas também um profundo entendimento das necessidades e peculiaridades da Primeira Infância, garantindo, assim, um ambiente propício ao desenvolvimento integral das crianças nessa fase tão importante da vida.

A reflexão sobre a infraestrutura das creches nos conduz a uma conclusão crucial: o ambiente físico influencia diretamente a qualidade da educação oferecida. A falta de espaços adequados para o berçário e para atividades como leitura e brincadeiras impacta o desenvolvimento das crianças. No entanto, destacamos a iniciativa de algumas gestoras que, mesmo diante das limitações, buscaram adaptar os espaços para proporcionar experiências enriquecedoras aos pequenos. É fundamental que as políticas públicas e os gestores das instituições de Educação Infantil tenham como foco a criação de ambientes seguros, estimulantes e propícios ao desenvolvimento integral das crianças. A valorização do brincar, do cuidar e do educar como práticas indissociáveis é essencial para garantir uma educação de qualidade na primeira infância, que respeite e promova os direitos das crianças.

Diante do exposto, é possível concluir que a concepção das gestoras sobre a educação de 0 a 3 anos reflete uma visão ampla e integrada, que valoriza o cuidado e a educação como aspectos indissociáveis no desenvolvimento infantil. As gestoras reconhecem a importância da

creche como um ambiente de aprendizagem significativa, que vai além da mera assistência às crianças. Elas destacam a necessidade de oferecer um ambiente acolhedor, estimulante e seguro, onde cada criança possa se desenvolver plenamente, respeitando suas individualidades e seu tempo. Além disso, as gestoras se veem como facilitadoras desse processo, articulando o trabalho dos profissionais da creche, das famílias e da Secretaria de Educação, para garantir uma educação de qualidade para todas as crianças, independentemente de sua origem socioeconômica. Essa abordagem reflete os princípios da BNCC, que reconhece a importância do cuidar e do educar como fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças na primeira infância.

São muitos os desafios enfrentados pelas gestoras das creches, que vão desde conflitos com a comunidade até questões estruturais, como a falta de pessoal e de materiais adequados. A resolução desses problemas requer não apenas habilidades para lidar com conflitos e uma abordagem mais eficaz no trato com a comunidade, mas também uma atuação mais eficiente dos órgãos superiores, como a Secretaria de Educação, no apoio às creches. Além disso, é fundamental uma distribuição equitativa de responsabilidades entre os profissionais, especialmente no que diz respeito aos Auxiliares de Desenvolvimento Infantil, garantindo, assim, um ambiente propício ao aprendizado e desenvolvimento das crianças.

Com relação aos demais profissionais, observa-se que, ao permitir-se que expressem suas opiniões e participem das decisões, cria-se um ambiente mais colaborativo e respeitoso. No entanto, as entrevistas revelaram que, apesar do esforço das gestoras em promover uma gestão democrática, ainda há desafios a serem superados, como a inatividade de alguns conselhos escolares e a concentração de decisões em determinados membros da equipe gestora. A gestão democrática na escola exige não apenas a comunicação de informações, como também a participação efetiva de todos os envolvidos, garantindo que as decisões sejam tomadas de forma colaborativa e transparente.

A resistência à mudança por parte dos funcionários, as divergências internas e a necessidade de reorganização das equipes são aspectos cruciais que demandam uma abordagem sensível e estratégica por parte da gestão. A valorização da equipe, o reconhecimento das habilidades individuais e a promoção de um ambiente de trabalho colaborativo são fundamentais para o sucesso das creches. É essencial, portanto, que as gestoras adotem uma postura inclusiva e democrática, buscando sempre o diálogo e a participação de todos os membros da equipe na busca por soluções e no alcance dos objetivos institucionais.

Observa-se que as gestoras das creches têm adotado diferentes estratégias para lidar com os desafios relacionados à gestão de equipes e à resolução de conflitos. Enquanto algumas buscam promover um ambiente saudável e motivador, proporcionando momentos de bem-estar e incentivando a saúde do ambiente de trabalho, outras enfrentam resistências e oposições por parte dos funcionários e da comunidade. A busca por apoio em órgãos superiores e a promoção de um diálogo aberto e democrático são aspectos essenciais para a resolução desses conflitos e para a construção de um ambiente de trabalho mais harmonioso e colaborativo.

Logo, é imprescindível que, no ambiente escolar, existam relações interpessoais saudáveis para haver alívio de tensões, proporcionando, dessa forma, um espaço coletivo que compreenda a condição humana dos profissionais, respeitando suas particularidades e estimulando-os em relação à profissão.

As diferentes perspectivas das gestoras e coordenadoras sobre as cobranças evidenciam a complexidade e os desafios enfrentados na gestão de uma creche. Enquanto algumas se sentem cobradas principalmente pela busca constante da excelência, outras ressaltam a falta de recursos e apoio suficiente para desempenhar suas funções de forma adequada. A autonomia e a transparência no diálogo com as famílias parecem ser elementos-chave para lidar com as cobranças externas, enquanto o suporte da Secretaria de Educação, embora presente, nem sempre é suficiente para suprir todas as necessidades das creches. Essas reflexões revelam a importância de um trabalho colaborativo e de políticas públicas eficazes para garantir a qualidade da Educação Infantil.

As considerações das gestoras sobre a necessidade de investimento financeiro nas unidades de creche para atender às demandas refletem um desafio recorrente na Educação Infantil, onde a falta de recursos adequados pode impactar diretamente a qualidade do ensino. A disparidade nos recursos destinados às instituições de Ensino Fundamental em comparação com as creches resalta uma questão estrutural que precisa ser enfrentada. A falta de reconhecimento e suporte financeiro adequado para as creches não apenas dificulta o trabalho das gestoras, como também pode afetar a qualidade do ensino oferecido às crianças. A participação e o diálogo efetivo com as famílias são essenciais para superar esses desafios, garantindo uma educação de qualidade e o desenvolvimento integral das crianças.

A boa relação das gestoras com as famílias é fundamental para um trabalho bem sucedido na creche. As experiências positivas relatadas mostram como a parceria com os responsáveis pode fortalecer a gestão democrática. Abrir as portas da creche para a participação

dos pais e considerar suas propostas é essencial para garantir um ambiente educativo eficaz e acolhedor. A utilização de ferramentas como o WhatsApp facilita a comunicação e a troca de informações, promovendo uma relação mais próxima e colaborativa entre a instituição e as famílias. Essa relação baseada na confiança e no diálogo mútuo é essencial.

Finalizamos este trabalho com a sensação de ter proporcionado algumas reflexões que podem ser úteis para o campo do estudo das políticas educacionais, bem como para os estudos relacionados à política educacional em nível local. A eleição para gestor foi identificada como um benefício, pois permite maior engajamento e legitimidade na comunidade escolar. No entanto, os desafios da mudança de gestão foram destacados, evidenciando a necessidade de um processo de transição bem estruturado. Ficou evidente a importância da formação continuada para os gestores, visando aprimorar suas práticas e enfrentar os desafios cotidianos. Além disso, foi ressaltada a necessidade de melhorar as estratégias para efetivar a gestão democrática, considerando que as gestoras possuem bom relacionamento com as famílias, o que pode contribuir para uma maior participação e envolvimento da comunidade escolar nas decisões da creche.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Mere. Avaliação da aprendizagem de trabalhadores-estudantes: buscando novos caminhos. **Estudos em avaliação educacional**, [s. l.], n. 11, p. 113-124, 1995.
- ADOMI, Dulcineia S. A creche e o Direito a Educação de crianças de 0 a 6 anos: de agência de guarda a espaço educacional. **Revista FAFIBE**, [s. l.], ano 1, n. 1, jul. 2010. Disponível em: <https://www.unifafibe.com.br/revistafafibeonline/?pagina=sumario&edicao=9>. Acesso em: 10 maio 2023.
- AGUIAR, Beatriz Carmo Lima de. A instituição creche: apontamentos sobre sua história e papel. Nuances: estudos sobre Educação, [s. l.], v. 7, n. 7, 2001.
- ANDRADE, Izabel Cristina Feijó de. **A inteireza do ser: uma perspectiva transdisciplinar na autoformação de educadores**. 2011. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- ARAGÃO, Wilson Honorato; SOUSA JÚNIOR, Luiz de; DANTAS, Éder da Silva. **Reflexões sobre gestão escolar democrática e política educacional: em busca de uma escola pública de qualidade**. Curitiba: Appris, 2020.
- AZEVEDO, Janete. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 2001.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições, 2015.
- BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação & Sociedade**, [s. l.], v. 26, p. 725-751, 2005.
- BECCHI, Egle *et al.* **Ideias orientadoras para a creche: a qualidade negociada**. Campinas: Autores Associados, 2022.
- BERALDO, Katharina Elisabeth Arnold; CARVALHO, Ana Maria Almeida. Ouvindo educadoras de creche sobre suas experiências no trabalho. **Temas em Psicologia**, [s. l.], v. 14, n. 1, p. 35-49, 2006.
- BEZERRA, Daiane Araújo Avelino. **Gestão escolar e formação de gestores: análise da educação infantil municipal da Imperatriz/MA**. 2018. Dissertação (Mestrado em Gestão) – Atlântica – Escola Universitária de Ciências Empresariais, Saúde, Tecnologias e Engenharia, Barcarena, 2018.
- BOCCIA, Margarete Bertolo. **Gestão escolar em destaque**. São Paulo: Paco Editorial, 2014.
- BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 16 de julho de 1934)**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 20 set. 2024.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 18 de setembro de 1946)**. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm. Acesso em: 20 set. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 set. 2024.

BRASIL. **Decreto Nº 17.943-A de 12 de outubro de 1927**. Consolida as leis de assistência e proteção a menores. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d17943a.htm. Acesso em: 20 set. 2024.

BRASIL. **Emenda Constitucional Nº 14, de 12 de setembro de 1996**. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm. Acesso em: 20 set. 2024.

BRASIL. **Emenda Constitucional Nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm. Acesso em: 20 set. 2024.

BRASIL. **Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 20 set. 2024.

BRASIL. **Lei Nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm. Acesso em: 20 set. 2024.

BRASIL. **Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 20 set. 2024.

BRASIL. **Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm. Acesso em: 20 set. 2024.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 set. 2024.

BRASIL. **Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 20 set. 2024.

BRASIL. **Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 20 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Aprova Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). **Resolução Nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 20 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). **Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). **Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: https://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 20 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, 2013. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/media/seb/pdf/d_c_n_educacao_basica_nova.pdf. Acesso em: 20 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Manual técnico de arquitetura e engenharia: orientação para a elaboração de projetos de construção de centros de educação infantil.** Brasília, DF: MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Plano decenal de educação para todos: 1993-2003.** Brasília, DF: MEC, 1993. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>. Acesso em: 20 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil.** Brasília, DF: MEC, SEB, 2006. 2 v.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil.** Brasília, DF: MEC, SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil.** Brasília, DF: MEC, SEB, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf. Acesso em: 20 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). **Política Nacional de Educação Infantil:** pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília, DF: MEC, SEB, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf. Acesso em: 20 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). **Projeto Indicadores da Qualidade na Educação Infantil.** Brasília, DF: MEC, SEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf. Acesso em: 20 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília, DF: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 20 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.** Brasília, DF: MEC, Undime, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2020/141451-public-mec-web-isbn-2019-003/file>. Acesso em: 20 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. 3 v.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego (MTE). **Norma Regulamentadora (NR) N° 24, de 23 de setembro de 2019**. Estabelece as condições de higiene e conforto que as empresas devem garantir aos seus trabalhadores. Disponível em: https://www.normaslegais.com.br/legislacao/portariaseprt1066_2019.htm. Acesso em: 20 set. 2024.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego (MTE). **Portaria N° 3.214, 8 de junho de 1978**. “Aprova as Normas Regulamentadoras - NR - do Capítulo V, Título II, da Consolidação das Leis do Trabalho, relativas a Segurança e Medicina do Trabalho”. Disponível em: https://www.gov.br/trabalho-e-emprego/pt-br/assuntos/inspecao-do-trabalho/seguranca-e-saude-no-trabalho/sst-portarias/1978/portaria_3-214_aprova_as_nrs.pdf. Acesso em: 20 set. 2024.

BRASIL. Ministro da Educação e do Desporto (MEC). **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil**. Brasília DF: MEC, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/scfie.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2024.

CAMPOS, Maria Malta. Gestão na Educação Infantil. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, n. 43, p. 8-11, abr./jun. 2015.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. O imperativo do afeto na educação infantil: a ordem do discurso de pedagogas em formação. **Educação e Pesquisa**, [s. l.], v. 40, n. 1, p. 231-246, 2014.

CASTRO, Mayara Alves de; SOUSA, Alba Patrícia Passos de. História das creches no Brasil até a Constituição de 1988. In: CONEDU, 2015, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize, 2015.

CECCHIN, Silvana Cristina Fazzioni Hoehler. **As especificidades da Gestão da Educação Infantil no Município de Concórdia - SC**. 2018. Monografia (Especialização em Gestão Escolar) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2018. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/2011/1/CECCHIN.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2022.

CORSINO, Patrícia. Educação Infantil: a necessária institucionalização da infância. In: KRAMER, S. **Profissionais da educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

COSTA, Efigênia Maria Dias; LIMA, Marisete Fernandes de. Gestão de Creche: concepções e práticas de gestão democrática. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO (ANPAE), 25., 2011, São Paulo. **Anais [...]**. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0150.pdf>. Acesso em: 29 set. 2024.

COSTA, Lia Parente. Políticas de atendimento no ensino básico. In: OLIVEIRA, Maria das Graças Corrêa de (org.). **Continuidades e discontinuidades das políticas de Educação Básica: o caso de Pernambuco**. Recife: Editora Universitária, 2006. p. 19-75.

- COSTA, J. B. da. **Gestão escolar: Capacitação de professores que trabalham na educação do campo.** Cadernos de InterPesquisas, [S. l.], v. 1, p. 85–95, 2023. DOI: 10.5281/zenodo.8045003.
- COUTINHO, A. S.; CÔCO, V. Educação Infantil, políticas governamentais e mobilizações em tempos de pandemia. **Práxis Educativa**, [s. l.], v. 15, p. 1-15, 2020. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.15.16266.088. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16266>. Acesso em: 12 out. 2024.
- CRNKOVIC, Paula Manoel; PICCIRILLI, Giovanna Maria Recco. Da administração centralizadora à gestão democrática: Os paradigmas da gestão escolar. **Cadernos da Pedagogia**, [s. l.], v. 14, n. 27, 2020.
- CURY, C. R. J. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [s. l.], v. 23, n. 3, 2011. DOI: 10.21573/vol23n32007.19144. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19144>. Acesso em: 17 jan. 2024.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. O plano nacional de educação: duas formulações. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], n. 104, p. 162-180, 1998.
- DABRACH, Neila P.; MOUSQUER, Maria Elizabete L. Dos primeiros escritos sobre administração escolar no Brasil aos escritos sobre gestão escolar: mudanças e continuidades. **Currículo sem fronteiras**, Porto Alegre, v. 9, n. 2, p. 258-285, 2009.
- EDWARDS, Carolyn; FORMAN, George; GANDINI, Lella. **As Cem Linguagens da Criança: A Experiência de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância.** Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa.** São Paulo: Positivo, 2009.
- FRANZONI, Juliana Ribeiro Alves. **Gestão Democrática e práticas participativas na Educação Infantil: um estudo de caso numa creche pública municipal.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.
- FRASER, Márcia Tourinho Dantas; GONDIM, Sônia Maria Guedes. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 14, p. 139-152, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.
- GIL, Antonio Carlos *et al.* **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. **Educação de 0 a 3 anos**: atendimento em creche. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

HAMMEL, Ana Cristina; COSTA, Gelson Kruk da; MEZNEK, Ivone. A Ditadura Militar Brasileira e a Política Educacional: Leis nº 5.540/68 e nº 5. 692/71. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL ESTADO E POLÍTICAS SOCIAIS, 2011. Cascavel. **Anais [...]**. Cascavel: Unioeste, 2011. v. 9.

HARMBACH, Marcia Covelo. **Gestão Democrática**: minúcias, dizeres e fazeres do Conselho Mirim na Educação Infantil. 1 ed. São Paulo: Panda Books, 2023.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação e Educação Infantil**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. 22. ed. Porto Alegre, Mediações, 2012.

KRAMER, S. **Profissionais de educação infantil**: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

KRAMER, Sonia (ed.). **Infância e educação infantil**. São Paulo: Papyrus, 1999.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda. Gestão pública, formação e identidade de profissionais de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], v. 37, n. 131, p. 423-454, 2007.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda; CARVALHO, Maria Cristina. **Educação Infantil**: formação e responsabilidade. São Paulo: Papyrus, 2017.

KRAMER, Sonia; TOLEDO, Leonor Pio Borges de; BARROS, Camila. Gestão da Educação Infantil nas Políticas Municipais. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 56 jan./mar. 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**. Goiânia: Alternativa, 2002.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Petrópolis: Vozes, 2000.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional**: uma questão paradigmática. São Paulo: Vozes, 2017.

MAGALHÃES, Célia Maria. A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola. **Revista Linhas**, [s. l.], v. 18, n. 38, p. 81-142, 2017.

MAIA, Janaina Nogueira. **Concepções de criança, infância e educação dos professores de Educação Infantil**. Campo Grande: UCDB, 2012.

MANZINI, Eduardo José. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação. *Revista Percurso*, [s. l.], v. 4, n. 2, p. 149-171, 2012.

- MARQUES, Fernanda Caldeira. **A qualidade na educação infantil**: um estudo de campo. 2020. 101 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração) – Universidade Federal Fluminense, Volta Redonda, 2020.
- MARTINS FILHO, Altino José Martins. A gestão como “gesto grande”. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, v. 43, p. 38-40, abr./jun. 2015.
- MARTINS, Angela Maria; BATISTA, Dulcilene Aparecida. Gestão de creches: (Re) leituras de um processo de formação continuada. **Educação**: teoria e prática, v. 29, n. 60, p. 162-179, 2019.
- MEDEIROS, Clayton Gomes; RODRIGUES, Hanslilian Correia Cruz. A Educação Infantil e o ranço do assistencialismo. **Cadernos da Escola de Direito**, [s. l.], v. 1, n. 20, 2014.
- MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes. **Gestão na Educação Infantil**: cenários do cotidiano. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2022.
- MOSS, Peter. Introduzindo a política na creche: a educação infantil como prática democrática. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 20, p. 417-436, 2009.
- NASCIMENTO, Francisco Jeovane do *et al.* Formação continuada de gestores escolares e suas reverberações no processo de desenvolvimento profissional. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 307-326, jan. 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-38762020000100307&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 5 jan. 2024.
- NASCIMENTO, Francisco Paulo do; SOUSA, Flávio Luís Leite. **Metodologia da Pesquisa Científica: teoria e prática**: como elaborar TCC. Brasília, DF: Thesaurus, 2016.
- NASCIMENTO, Kely-Anee de Oliveira. Fundamentos da gestão escolar: as atribuições profissionais do pedagogo enquanto gestor. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU), 1., 2014, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize, 2014. v. 1.
- NUNES, Maria Fernanda; KRAMER, Sonia. Gestão pública, formação e identidade de profissionais de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Campinas: Autores Associados, v. 37, n. 131, p. 423-454, maio/ago. 2007.
- OLIVEIRA, Elisa do Nascimento. **O financiamento da educação infantil**: o Proinfância no período de 2011 a 2021. 2022. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil**. 8. ed. rev. atual. e ampl. São Paulo: Cortez, 2020.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ORTIZ, Cisele. CARVALHO, Maria Teresa Venceslau de. **Interações: ser professor de bebês-cuidar, educar, e brincar, uma única ação**. São Paulo: Blucher, 2012.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Cortez, 2022.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR**, Campinas, v. 9, n. 33, p. 78-95, 2012. DOI: 10.20396/rho.v9i33.8639555. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555>. Acesso em: 6 jan. 2023.

PASQUALLI, R.; VIEIRA, J. de A.; CASTAMAN, A. S. Produtos educacionais na formação do mestre em educação profissional e tecnológica. **Educitec: Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, v. 4, n. 7, 2018. DOI: 10.31417/educitec.v4i07.302. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/302>. Acesso em: 27 fev. 2023.

PEREIRA, Laryssa Kelly dos Santos. Importância do conselho escolar para a gestão democrática das escolas públicas: Um recorte sobre sua história. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU), 4., 2019, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize, 2019. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/60761>. Acesso em: 27 fev. 2023.

PIAGET, Jean. **Psicologia e epistemologia: por uma teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

PINAZZA, Monica Appezzato. **Formação continuada de educadores da infância de 0 a 5 anos: uma experiência de parceria entre a universidade e a municipalidade. Da educação infantil ao ensino fundamental : formação docente, inovação e aprendizagem significativa**. Tradução . São Paulo: Cengage Learning, 2015.

PINHO, Ana Mafalda; CRÓ, Maria de Lurdes; DIAS, Maria da Luz Vale. A formação de educadores de infância: práticas adequadas ao contexto educativo de creche. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, [s. l.], n. 1, p. 109-125, 2013.

PREFEITURA do Recife dá suporte emocional aos profissionais da Rede de Ensino através do Programa Bem-Estar do Professor. **Site Institucional da Secretaria de Educação da Prefeitura do Recife**, 21 jul. 2020. Disponível em: <https://www2.recife.pe.gov.br/noticias/21/07/2020/prefeitura-do-recife-da-suporte-emocional-aos-profissionais-da-rede-de-ensino>. Acesso em: 20 set. 2024.

RAMOS, Daniele Ramos. **Conselho Escolar e Gestão Democrática: contribuições de uma formação para cidadania**. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2014.

RECIFE. **Decreto N° 23.450, de 13 de fevereiro de 2008.** Cria os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) no Sistema Municipal de Ensino do Recife (SMER). Disponível em: <http://www.legiscidade.recife.pe.gov.br/decreto/23450/>. Acesso em: 8 jan. 2023.

RECIFE. **Lei Municipal N° 18.998, de 16 de novembro de 2022.** Dispõe sobre a eleição dos dirigentes das unidades da Rede Municipal de Ensino. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pe/r/recife/lei-ordinaria/2022/1900/18998/lei-ordinaria-n-18998-2022-dispoe-sobre-a-eleicao-dos-dirigentes-das-unidades-da-rede-municipal-de-ensino>. Acesso em: 7 jan. 2024.

RECIFE. Lei Ordinária n. 18.011, de 23 de dezembro de 2014. Institui o Plano Municipal de Educação de Recife e dá outras providências. Diário Oficial do Município de Recife, Recife, 23 dez. 2014. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br>. Acesso em: 7 jan. 2024.

RECIFE. **Lei n° 18.147/2015.** Aprova o Plano Municipal de Educação. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pe/r/recife/lei-ordinaria/2015/1814/18147/lei-ordinaria-n-18147-2015-aprova-o-plano-municipal-de-educacao>. Acesso em: 4 nov. 2022.

RECIFE. Prefeitura. Secretaria de Educação. Diretoria Geral de Ensino. Departamento de Educação Infantil. **Educação Infantil: Ponte de Cidadania.** Recife, 2004.

REDE NACIONAL PRIMEIRA INFÂNCIA. **Plano Nacional pela Primeira Infância (2010-2022; 2020-2030).** Brasília, DF: Rede Nacional Primeira Infância, 2020. Disponível em: <https://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2020/10/PNPI.pdf>. Acesso em: 20 set. 2024.

REIS, Marcelle. **Recife tem crescimento de quase 90% de vagas em creches, na rede municipal.** Diário de Pernambuco, Recife, 15 jan. 2024.

RODRIGUES, T. M. S.; ZIBETTI, M. L. T.; MIRANDA, P. F. Educação Infantil e desenvolvimento: concepções de docentes de creches. **Horizontes**, [s. l.], n 41, v. 1, mar. 2023. DOI: 10.24933/horizontes.v41i1.1365. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1365>. Acesso em: 12 out. 2024.

ROSEMBERG, F. Sísifo e a educação infantil brasileira. **Revista Pro-Posições**, [s. l.], v. 14, n. 1, p. 177-194, jan./abr. 2003.

SALGADO, Ana Patrícia Marques. **As funções do diretor pedagógico: uma visão das funções do diretor pedagógico de uma creche da Ilha da Madeira.** 2019. Tese de Doutorado.

SANTOS, Célia Maria Vieira dos. **Conferência Municipal de Educação (COMUDE) e a Política Educacional no Município de Recife, no período de 2002 a 2006.** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

SANTOS, F. J. R. dos; TANGANELLI LARA, P. T. L. Política de conveniamento da educação infantil: a privatização é a alternativa para suprir a demanda com qualidade? **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 1, p. 100-116, 2020. DOI: 10.22633/rpge.v24i1.12868. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/12868/8907>. Acesso em: 17 jan. 2023.

SANTOS, João Paulo de Lima. **Gestão democrática**: uma reflexão sobre a ausência de eleições de diretoras/es escolares de Mossoró/RN. 2022. 21 f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Pedagogia) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

SILVA, Carmem Virgínia Moraes da; FRANCISCHINI, Rosângela. O surgimento da educação infantil na história das políticas públicas para a criança no Brasil. **Práxis Educacional**, [s. l.], v. 8, n. 12, p. 257-276, 2012.

SILVA, Fernanda Duarte Araújo; SOUZA, Vilma Aparecida. A constituição da Educação Infantil: História, políticas educacionais e formação docente. *In*: RISCAROLI, Eliseu (org.). **Epistemologia da infância**. 1. ed. Curitiba: Apris, 2017.

SILVA, Joyce Danielly Pedrosa da; SANTOS, Ana Lúcia Felix dos. A influência da participação popular nas políticas públicas para a educação infantil no município do Recife. **Revista Educação e Emancipação**, [s. l.], v. 14, n. 2, p. 480-505, jul. 2021 Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/17240>. Acesso em: 13 out 2024.

SILVEIRA, Núbia Alves da. **O trabalho de gestão na educação infantil**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação de Pedagogia) – Escola de Formação de Professores e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2021.

SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins; ARAÚJO, Caroline Silva. Gestão democrática na Educação Infantil: uma análise da RBP AE no período de 2000 a 2012. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [s. l.], v. 31, n. 3, p. 697-717, 2015.

SOUSA, Emilene Leite de. As crianças e a etnografia: criatividade e imaginação na pesquisa de campo com crianças. **Illuminuras**, [s. l.], v. 16, n. 38, 2015.

TAQUETTE, Stella R.; BORGES, Luciana. **Pesquisa qualitativa para todos**. São Paulo: Vozes, 2021.

TOMÉ, Marta Fresneda. **A Educação Infantil foi para a Escola, e agora?:** introdução ao estudo da Gestão Escolar na Educação Infantil. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

TORRES, L.; PALHARES, J. Estilos de Liderança e Escola Democrática. **Revista Lusófona de Educação**, [s. l.], n. 14, p. 77-99 2009.

TRISTÃO, Gabrielle Lessa; LOURENÇO, Matheus Müller. Gestão escolar no processo pedagógico na Educação Infantil. **Revista Humanidades e Inovação**, [s. l.], v. 8, n. 32, p. 305-319, 2021.

VAN ZANTEN, Agnès. Pesquisa qualitativa em educação: pertinência, validade e generalização. **Perspectiva**, [s. l.], v. 22, n. 1, p. 25-45, 2004.

VASCONCELOS, Bruna Gabriela Soares de; PASSOS, Thanyara d'Ávila Soares dos. **Oferta e acesso à creche na cidade do Recife**: reflexões a partir do Programa “Infância na Creche”. 2022. 31 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Departamento de Ensino e Currículo, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022.

VOLPATO, Claudia Fernandes; MELLO, Suely Amaral. Trabalho e formação dos educadores de creche em Botucatu: reflexões críticas. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], v. 35, p. 723-745, 2005.

ZAIDAN S.; Reis, D. A. F.; KAWAZAKI, T. F. Produto educacional. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, [s. l.], v. 16, n. 35, p. 1-12, jun. 2020.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Dados de identificação

**Título do Projeto: A GESTÃO EM CRECHES DA REDE MUNICIPAL DE RECIFE:
FACILIDADES E DESAFIOS**

Pesquisadora Responsável: MANUELA FREITAS DE OLIVEIRA

Instituição a que pertence a Pesquisadora Responsável: **UNIVERSIDADE FEDERAL DE
PERNAMBUCO (UFPE)**

Contatos: (81) 98702-2295; manufreitas100@gmail.com

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Janete Maria Lins de Azevedo - janete.azevedo@ufpe.br.

Nome do participante:

Idade: _____ anos - R.G. _____

O(A) sr.(^a)._____ está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada: A GESTÃO EM CRECHES DA REDE MUNICIPAL DO RECIFE: FACILIDADES E DESAFIOS, de responsabilidade da pesquisadora MANUELA FREITAS DE OLIVEIRA.

JUSTIFICATIVA:

Nosso interesse pelo tema decorre da experiência vivenciada por meio da atuação em uma das creches da Rede Municipal do Recife, o que nos permitiu conhecer as atribuições daqueles que ocupam cargos gerenciais nessas unidades de Educação Infantil. Conhecer a realidade de ensino e gestão de uma unidade de creche, onde as funções incluem cuidar e educar, em diversos aspectos, e em uma fase muito importante na vida da criança, trouxe-nos o

entendimento sobre a importância da liderança na manutenção e articulação do trabalho a ser realizado na unidade educacional. E quais são as dificuldades encontradas nessa atividade? Elas são as mesmas para mais de um gestor? O que pode ser considerado favorável a essa ocupação?

OBJETIVOS:

Geral: Organizar e examinar elementos das atividades diárias de gestores do Recife, com o intuito de identificar seus principais desafios.

Específicos:

- a) Caracterizar o atendimento de bebês e das crianças bem pequenas na Rede Pública do Município do Recife;
- b) Sistematizar os principais aspectos das práticas cotidianas da gestão/equipe gestora;
- c) Conhecer as necessidades dos gestores dentro do contexto da creche.

PROBLEMÁTICA:

Como se configura o cotidiano dos gestores de creches na cidade do Recife e quais as facilidades e dificuldades enfrentadas por esses profissionais?

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS:

Entrevista semiestruturada.

INFORMES:

- O colaborador pode, a qualquer momento, entrar em contato com a pesquisadora responsável ou com a orientadora deste estudo para a colocação de possíveis dúvidas que possam surgir durante o processo.
- A participação neste estudo é de caráter voluntário, dessa forma, não será concedido nenhum tipo de financiamento pelas informações prestadas.

- Sobre a participação voluntária, o colaborador poderá solicitar a sua exclusão da colaboração na pesquisa a qualquer momento, sem que isso lhe traga qualquer tipo de prejuízo.
- Garantimos a confidencialidade das informações geradas e a privacidade dos sujeitos da pesquisa, salvo em casos em que os/as participantes manifestem por escrito o desejo de identificação.
- Garantimos que os dados da pesquisa serão exclusivamente utilizados para fins acadêmicos, podendo ficar disponíveis também, se solicitado, à Prefeitura do Recife.
- Manteremos os dados da pesquisa em arquivo físico ou digital, sob guarda ou responsabilidade durante 5 anos após o término da pesquisa.

Eu, _____, RG nº _____

declaro ter sido informado(a) e concordo em participar da pesquisa acima descrita.

Recife, ____ de _____ de 2023

Nome e assinatura do(a) concedente

Testemunha

Testemunha

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO ENVIADO ÀS GESTORAS

A GESTÃO EM CRECHES DA REDE MUNICIPAL DE RECIFE: FACILIDADES E DESAFIOS

Este questionário se destina a gestores atuantes em creches da cidade do Recife e pertence a uma pesquisa que tem por objetivo conhecer como se configura o cotidiano dos gestores de creches na cidade do Recife e quais as facilidades e dificuldades enfrentadas por esses profissionais.

Pesquisadora: Manuela Freitas de Oliveira

(Mestranda do Mestrado Profissional em Educação Básica da UFPE)

Orientadora: Janete Maria Lins de Azevedo

Não há benefícios ou prejuízos para aqueles(as) que responderem a este questionário. Ademais, todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e divulgadas apenas em eventos e publicações científicas, não havendo identificação dos(as) voluntários(as), sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação e o uso ético dos dados.

Sim, declaro que li e estou de acordo.

Perfil dos respondentes

1. Modo de investidura no cargo

Eleição

Indicação

2. Tipo de vínculo

Efetivo

Cargo comissionado

3. Qual sua graduação?

(Pergunta aberta)

4. Qual sua idade?

18-29

30-49

50-59

60-70

5. Qual seu gênero?

Feminino

Masculino

Outro: _____

6. Quantos anos você tem de trabalho na educação? (Pergunta aberta)

7. Destes, quantos em creche? (Pergunta aberta)

8. Quantos anos como gestor (a)? (Pergunta aberta)

9. Já realizou algum curso relacionado à gestão?

Sim

Não

10. Caso você tenha respondido SIM na pergunta anterior, quais? (Pergunta aberta)

11. Quantas turmas são atendidas na unidade que você dirige atualmente? (Pergunta aberta)

12. O espaço da unidade de ensino que você dirige atualmente possui quais dos recursos a seguir/

- Sala de leitura ou biblioteca/brinquedoteca
- Parque com areia
- Solário
- Refeitório
- Sala de recursos
- Parque encimentado
- Quadra esportiva
- Lavanderia
- Lactário
- Cozinha
- Sala dos professores
- Secretaria
- Sala da direção

13. Há quantos anos você atua na unidade que atualmente dirige? (Pergunta aberta)

14. Você está disponível para uma possível entrevista para mais detalhes sobre sua prática gestora na creche, os desafios que enfrenta, dificuldades e facilidades?

- Sim
- Não

15. Se sua resposta anterior foi sim, deixe aqui o nome da unidade onde atua como gestor(a).
(Pergunta aberta)

**APÊNDICE C – ENTREVISTA COM GESTORAS DE CRECHES DA REDE
MUNICIPAL DO RECIFE**

1. Quais são os integrantes da equipe gestora da unidade?
2. A ação da equipe gestora facilita ou dificulta seu trabalho? Explique.
3. Quais as principais dificuldades enfrentadas por você na condução da unidade?
4. No que consistiu seu maior desafio até aqui?
5. O que você considera ser de fácil manejo em sua rotina como gestor(a) de creche?
6. Você se sente apoiado, auxiliado e compreendido pelos demais integrantes da equipe da creche? Além dos integrantes da equipe gestora?
7. Você considera a gestão democrática um instrumento importante para sua atuação como gestor da creche? Por quê?
8. O que, na sua opinião, configura, em sua prática na gestão de creche, como característico da gestão democrática? Isso facilita ou dificulta a condução do trabalho?
9. Como são realizadas as tomadas de decisão na creche?
10. Existe atuação efetiva do Conselho Escolar?
11. Como isso acontece?
12. Para você, como se configura a qualidade do serviço que é oferecido na creche? Você se sente cobrado por esse resultado?
13. Você considera importante que o gestor esteja atento às práticas desempenhadas pelos professores e cuidadores? Por quê?
14. Você julga que a formação continuada oferecida pela Prefeitura do Recife é eficiente para auxiliar na sua prática do dia a dia?
15. Que outro(s) tipo(s) de suporte a Secretaria de Educação recifense oferece para sua prática cotidiana, enquanto gestor de creche?
16. Você costuma buscar, por si mesmo(a), outras fontes que servem de subsídio para sua prática? Se sim, quais? Se não, aponte os principais obstáculos para que isso aconteça.
17. Como se dá sua relação com professores e demais funcionários?
18. Como se dá sua relação com as famílias? As famílias são mais parceiras ou se colocam como um elemento dificultador do trabalho realizado na creche?

19. O que você acha importante priorizar na resolução de conflitos? Você se sente apoiado por outras instâncias na resolução destes conflitos?
20. Você julga que o espaço físico da creche é facilitador ou dificultador do trabalho que nela é realizado? Explique.
21. Quais suas concepções sobre a importância da educação de 0 a 3 anos?
22. Como você encara a importância do papel do gestor nesse contexto?
23. Que atribuições sua formação profissional possibilita em seu trabalho como gestor(a) de creche?
24. Que instrumento ou subsídio poderia auxiliá-lo na sua prática enquanto gestor (a)?
25. Como a universidade poderia também ser parceira na sua prática gestora?

