



# O INGRESSO, A PERMANÊNCIA E A FORMAÇÃO CONTINUADA DA (O) PROFESSORA (OR) DE CRECHE QUE ATUA EM INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS DA CIDADE DE SÃO PAULO

## ADMISSION, STAY AND CONTINUING TRAINING OF THE CARE CARE TEACHER WHO WORKS IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN THE CITY OF SÃO PAULO

Shirley da Silva Santos \*  
Iraci Teodomira da Silva \*\*  
Ecleide Cunico Furlanetto \*\*\*

### RESUMO

O objetivo deste texto é investigar, por meio de uma pesquisa documental, como ocorre o ingresso, a permanência e a formação continuada da (o) professora (or) de creche que atua em instituições educativas da cidade de São Paulo. Observar os processos de acesso/ ingresso, de permanência e em que condições se dão os processos formativos desta rede, é importante para compreendermos o trabalho que se efetiva junto aos bebês e crianças. Embora, temos diferentes processos dentro de uma única rede de ensino, é importante ressaltar que o trabalho formativo com os profissionais que atuam na creche é recente e, portanto, é necessário que os processos formativos sejam investigados. Qualificar os processos relacionais, sejam eles entre bebês e crianças, bebês, crianças e adultos, e entre os adultos, é fundamental para o desenvolvimento de todos os envolvidos. O que requer formação constante dos profissionais que atuam em creches.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação continuada. Professores de creche. Formação de professores.

### ABSTRACT

The aim of this text is to investigate, through documentary research, the entry, continuity, and ongoing training of preschool teachers in educational institutions in the city of São Paulo. Understanding the processes of entry, continuity, and the conditions under which training occurs in this network is crucial for comprehending the work carried out with infants and children. While there are various processes within a unified educational network, it is essential to emphasize that formative efforts with professionals in preschools are relatively recent. Hence, there is a pressing need to scrutinize these formative processes. Enhancing relational processes, whether between infants and children, infants, children, and adults, or among adults, is fundamental for the development of all involved. This necessitates constant training for professionals working in preschools.

**KEYWORDS:** Continuous training. Preschool teachers. Teacher training.

---

\* UNICID - Universidade Cidade de São Paulo. shirsantos49@gmail.com

\*\* UNICID - Universidade Cidade de São Paulo . iraci.27@gmail.com

\*\*\* ecleide@terra.com.br

## Introdução

No ano de 2024, completar-se-á dez anos da existência do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Este foi e está sendo um marco importante para pensarmos as políticas públicas educacionais no Brasil. Ele apresenta 20 metas, que indicam o caminho que os entes federativos necessitam trilhar por meio de estratégias que tenham como foco alicerçar um sistema educacional que de fato, garanta à todo sujeito, o direito à uma educação integral, assegurando o acesso e a permanência, bem como também a redução das desigualdades, direitos esses preconizados pela Constituição Federal de 1988 e outros instrumentos legais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

Por sua vez, a Cidade de São Paulo aprovou o seu Plano Municipal de Educação, no ano de 2015, através da Lei nº 16.271, de 17 de setembro, tendo como vigência 2015-2025, um ano após a aprovação do PNE. O Plano Municipal de Educação (PME) da cidade de São Paulo, apresenta 13 (treze) metas e 14 (quatorze) diretrizes que colaboram com a prefeitura orientando o planejamento e o investimento necessário do município ao longo deste 10 (dez) anos.

Uma das metas do PNE estabelece que 50 (cinquenta) por cento (%) dos bebês e crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos de idade tenham vagas garantidas em creches públicas. Já o PME, propõe que durante a sua vigência seja garantido o atendimento para 75% (setenta e cinco por cento) das crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos e 11 (onze) meses ou 100% (cem por cento) da demanda registrada, o que for maior. Esta meta é reforçada no Plano Municipal pela Primeira Infância, pelo Decreto nº 58.514/2018, com vigência para o período 2018-2030, no qual a meta 1, do eixo estratégico II, prevê a garantia de atendimento a todas as crianças de 0 a 3 anos, e em sua estratégia 1.1 Assegurar, até 2025, atendimento na Educação Infantil para 75% das crianças de 0 a 3 anos ou 100% da demanda registrada, o que for maior (São Paulo, 2020, p. 40)

É importante destacar que no ano de 2022, a cidade de São Paulo comemorou vinte (20) anos da transição do atendimento das crianças de zero (0) a três (3) anos da assistência social para a educação, ou seja, bebês e crianças que ficavam o dia todo sob o cuidado de profissionais, não educadores, cuja ações eram voltadas apenas para o cuidado e proteção, passavam agora para um atendimento educacional, onde cuidar e educar eram premissas de todo ato.

Hoje, todos os bebês e crianças de zero (0) a três (3) anos da cidade de São Paulo têm direito à vaga de creche desde o nascimento, conforme interesse da família ou responsáveis em matriculá-los.

No entanto, cabe pontuar que, além dos bebês e crianças terem seus direitos garantidos na cidade de São Paulo quanto ao acesso, sob a perspectiva da demanda manifesta, é necessário observar quais têm sido as estratégias de permanência que este ente tem adotado, uma vez que o acesso, por si só, não determina a qualidade educacional, o direito à integralidade e a redução das desigualdades. O acesso é a abertura para garantia do que preconiza a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 277, no qual se estabelece a prioridade da criança, porém outros instrumentos legais devem colaborar para que este acesso seja de fato uma contribuição para o desenvolvimento integral de bebês e crianças.

No ano de 2008, foi sancionada a Lei nº 11.738, que determina o piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, e em seu parágrafo quarto, informa que 1/3 (um terço) da jornada de trabalho do professor deve ser destinado à formação. Além de garantir o acesso de bebês e crianças aos espaços coletivos educativos, é preciso capacitar os profissionais para que a garantia do desenvolvimento integral seja também alcançada, ou seja, garantir condições efetivas para que estes profissionais permaneçam e assim favoreçam uma educação de qualidade.

A preocupação e a responsabilidade em qualificar a formação continuada de profissionais nas instituições educacionais não é algo recente. Há muito tempo, vários estudiosos apontam que muito ainda precisa ser feito e que mudanças imprescindíveis são necessárias para repensar uma formação continuada voltada para a reflexão e humanização, embora haja uma escassez de referenciais que tratem especificamente

sobre professoras e professores que atuam nas creches, especificamente com bebês e crianças de zero (0) a três (3) anos de idade (Costa; Mello, 2017).

A formação continuada de professoras (es) de creche desempenha um papel fundamental na qualificação e aprimoramento do trabalho docente na educação infantil. Através dessa formação, as (os) professoras (es) têm a oportunidade de atualizar seus conhecimentos, refletir sobre suas práticas e desenvolver habilidades necessárias para atender às demandas contemporâneas da primeira infância.

As pesquisas voltadas para a formação de professoras e professores que atuam na creche e todos os dilemas que perpassam o cotidiano destes espaços coletivos ainda são poucas e recentes, uma vez que se trata de uma modalidade de ensino que, anteriormente, pertencia à assistência social e dessa forma não era considerada como parte da educação básica. Estamos falando de 21 (vinte e um) anos atrás, quando observamos a experiência da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

Nesta perspectiva, torna-se importante fazer um levantamento da produção existente sobre essa temática. Assim sendo, o presente texto tem por objetivo: investigar, por meio de uma pesquisa documental, como ocorre o ingresso, a permanência e a formação continuada do professor de creche que atua em instituições educativas, que são geridas diretamente pela Secretaria Municipal de Educação, as quais chamaremos de unidades educacionais diretas e que são geridas pela Secretaria em parceria através de convênio com Organizações da Sociedade Civil, as quais chamaremos de unidades educacionais parceiras.

Para isso, organizamos o texto da seguinte maneira: na primeira parte consta a introdução deste estudo, trazendo um breve histórico da legislação atual, tanto no âmbito federal quanto no municipal, evidenciando assim o compromisso da cidade de São Paulo no que se refere a formação continuada de professoras e professores da rede. Na segunda, destacamos o caminho percorrido e os referenciais teóricos estudados que sustentam as discussões presentes neste estudo. Na terceira parte, descrevemos o lugar do currículo da educação Infantil na cidade de São Paulo, o que ele revela e quais as pistas que ele nos dá como orientação para o trabalho com bebês e crianças. Na quarta parte, encontramos o lugar da (o) professora (or) na creche paulistana, a legislação que a nomeia e que lhe garante direitos no que se refere à formação continuada. Na quinta parte, descrevemos o lugar do bebê, deste sujeito que é potente desde que nasce e que

se desenvolve por meio das relações que estabelece com o mundo e tudo que o cerca. Na sexta parte, tratamos da formação continuada (eixo central deste estudo), que nos permite compreender a legislação que coordena e organiza os processos de ingresso/ acesso, permanência e formação das (os) professoras (es) de creche da Prefeitura Municipal de São Paulo, além disso, quais as políticas públicas que vigoram e que precisam ser estimuladas para garantir uma educação de qualidade à bebês e crianças, como um direito educacional. Nesta parte, destacamos também em que a formação continuada do docente de bebês e crianças deve se estruturar. Na sétima e última parte, num texto sucinto e objetivo, trazemos as considerações finais deste estudo, que nos permite dar pistas para qualificar os processos formativos de professores de creche na cidade de São Paulo, fomentando não apenas a apropriação do conhecimento, mas fortalecendo concepções inerentes ao campo de atuação dos profissionais e, sobretudo, repensando a atitude do adulto que cotidianamente vive e convive com bebês e crianças na cidade de São Paulo.

### **Caminho percorrido**

Este estudo se caracteriza como uma pesquisa bibliográfica e documental, pois busca em documentos e produções já existentes, sustentar uma discussão importante para esclarecer o problema anunciado (Severino, 1990). Fonseca (2002) corrobora com Severino quando diz que a pesquisa bibliográfica é realizada:

[...] a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta. (FONSECA, 2002, p.32)

Podemos compreender que toda pesquisa que busca elucidar um problema, parte necessariamente de um levantamento bibliográfico, no qual o autor se debruça para conhecer e analisar o tema do problema em questão. À medida que esta busca vai sendo feita, o autor vai identificando se há trabalho científico que responde o problema

suscitado, ou ainda se há algo que colabore na escolha do problema ou do método mais adequado.

Desta maneira, o presente estudo percorreu este caminho: foram consultados livros, artigos científicos, teses, dissertações, revistas e leis já publicadas. Este aporte teórico sustentou a escrita deste estudo e as autoras que subsidiaram a discussão sobre o objetivo deste foi: Barbosa (2010), Costa; Mello (2017), Tardif (2014), Guimarães (2011); Mello; Singulani (2014), Panizzolo; Neves (2022), Nóvoa (2004), Sarmiento (2017), Franco (2014), Falk (2004), Becchi *et al.* (2012) em diálogo com as legislações municipais e publicações da rede como a Revista Magistério (2017), Currículo Integrador da Infância Paulistana (2015) e Currículo da Cidade – Educação Infantil (São Paulo, 2019).

### O lugar do currículo na creche paulistana

O Currículo da Cidade – Educação Infantil (2019) tem mostrado que é a partir das interações e das brincadeiras que bebês e crianças se desenvolvem e se fortalecem na relação com todos os adultos que fazem parte do seu meio e juntos, por meio das práticas sociais de seus territórios, se inserem e constroem cultura. Cabe aqui dizer, que não é apenas entre os sujeitos que este desenvolvimento se dá, mas também nas relações que bebês e crianças estabelecem com o meio e com tudo o que há nele, ou seja, garantir elementos da cultura, organizar o ambiente de modo que cada bebê e criança possa reconhecê-lo como pertencente, é algo que nos parece muito importante para o fazer docente.

O Currículo Integrador da Infância Paulistana, desde 2015, já anunciava que um dos desafios para as instituições educacionais era o de organizar o trabalho pedagógico para os bebês e crianças, no intuito de promover oportunidades em que bebês e crianças se desenvolvessem na máxima inteligência e nas melhores qualidades da personalidade (São Paulo, 2015, p. 7). Ele anuncia que a organização dos tempos, dos espaços e dos materiais e as propostas ofertadas aos bebês e crianças precisam considerar o brincar, a integração dos saberes de diferentes componentes curriculares da infância em permanente diálogo (São Paulo, 2015, p. 8). Nesta perspectiva ele se aproxima de autores como Costa e Mello (2017), Barbosa (2010), Kàllò e Balog (2017),

Fochi (2015), Kishimoto (2010), Oliveira (2010), Oliveira-Formosinho (2007) entre outros.

O Currículo da Cidade – Educação Infantil (2019) além de corroborar com o que descreve o Currículo Integrador da Infância Paulistana (2015) acrescenta que o trabalho pedagógico da/o professora/or de Educação Infantil se efetiva no conhecimento sobre o contexto em que ele está situado, na participação na elaboração do Projeto Político Pedagógico, na definição de estratégias de organização da UE e nas discussões curriculares. Logo, sua ação não está restrita à ação direta com bebês e crianças (São Paulo, 2019, p. 126).

Realizar o que preconiza ambos os documentos da Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo, é subverter uma lógica massificada de atendimento de bebês e crianças, como se fossem todos iguais, que fazem todos a mesma coisa, no mesmo tempo. Essa visão invisibiliza bebês e crianças e vai na contramão do que retrata os documentos da rede, que por sua vez, trazem como premissas de um trabalho infantil a identidade, a singularidade, a cultura, a diversidade e os contextos de vida de cada sujeito.

### **O lugar da (o) professora (or) de creche na cidade de São Paulo**

Qual seria então o lugar da (o) professora (or) de creche na cidade de São Paulo?

A (O) professora (or) de creche na cidade de São Paulo, segundo a legislação e para as unidades educacionais diretas, recebe o nome de PEI (Professor de Educação Infantil) e seu ingresso se dá mediante concurso público. Cabe destacar que mesmo recebendo a titulação de Professor de Educação Infantil, seu campo de atuação só pode se dar nos espaços coletivos denominados CEIs (Centro Educacional Infantil), que por sua vez, atendem bebês e crianças de zero (0) a três (3) anos e onze (11) meses de idade, ou seja, este profissional, embora receba o título de professor de educação infantil, não pode atuar nos espaços coletivos destinados para o trabalho com as crianças de quatro (4) anos e cinco (5) anos e onze (11) meses, denominados EMEIs (Escolas Municipais de Educação Infantil). Caso este professor tenha interesse em trabalhar com as crianças maiores da Educação Infantil, precisaria ingressar por um outro concurso público. É importante salientar que estamos diante de um ponto que pode gerar questões sobre a

identidade e a profissionalização desta (e) professora (or) que atua nas creches da Rede Municipal de São Paulo, uma vez que durante muitos anos as creches (chamados de CEIs, na cidade de São Paulo) pertenceram à assistência social. Diante desta afirmação, já podemos questionar: Por que haver formas de ingresso diferentes para atuar no segmento da educação infantil, que compreende a faixa etária de zero (0) à cinco (5) anos e 11 meses?

Para além de todos os questionamentos que envolvem esta etapa da Educação Básica, as práticas pedagógicas com bebês e crianças na creche deve ser, sem dúvida, o ponto que requer maior investimento. Conforme preconiza o Currículo da Cidade – Educação Infantil, é necessário que professoras e professores adotem uma postura de investigadoras (es) sobre aquilo que fazem os bebês e crianças. É preciso saberem o que observar diante de todas as marcas produzidas pelos bebês e crianças e então organizar momentos em que o desenvolvimento infantil seja potencializado.

A cidade de São Paulo desde 1969, período em que institui a primeira creche em Guaianases mantida diretamente pela prefeitura, implanta a assessoria pedagógica e técnica administrativa às creches diretas (Prado; Mariano, 2017, p. 18). Desde então, vem buscando estratégias de regulamentação do cargo da (o) professora (or) de creche, bem como os processos formativos como direito do profissional na busca pela garantia dos direitos de todos os bebês e crianças da rede municipal de ensino.

Conforme a Instrução Normativa da SME nº 50 de 16 de dezembro de 2022, que revogou a Instrução Normativa SME nº 54, de 13 de dezembro de 2021, em seu art. 7º, inciso IV, a jornada básica – J 30 de trabalho do professor de Educação Infantil que atua nos CEIs da cidade de São Paulo, é de 30 horas de trabalho semanais, sendo 25 horas em regência + 5 horas-atividade. Entendemos “horas-atividade”, conforme instrução acima citada, como sendo:

Art. 7º As horas-atividade descritas neste artigo destinar-se-ão à elaboração de atividades previstas no art. 16 da [Lei nº 14.660, de 2007](#) e sua organização deverá integrar o Projeto Político-Pedagógico das Unidades Educacionais, com aprovação do Conselho de Escola/CEI/CIEJA. (São Paulo, 2021, art. 7, § 7).

Art. 8º Os Profissionais da Educação em exercício nas Unidades Educacionais deverão participar das atividades propostas no período de organização escolar, da

análise coletiva dos registros que compõem a documentação pedagógica e dos estudos do Currículo da Cidade, das Reuniões Pedagógicas, das Jornadas Pedagógicas – para a Educação Infantil, dos Conselhos de Classe, se for o caso, dos grupos de formação continuada, da avaliação do trabalho educacional, dentre outras propostas de trabalho coletivo, considerando-se, para efeitos de remuneração, as horas-aula efetivamente cumpridas, conforme legislação em vigor. (São Paulo, 2021, art. 8).

O art.16 da Lei 14.660, 26 de dezembro de 2007, descreve as ações que estão interligadas com as “horas-atividades” de cada docente:

Art. 16. Compreende-se por hora atividade o tempo de que dispõe o docente para o desenvolvimento de atividades extra classe, dentre outras:

I - Reuniões pedagógicas;

II - Preparação de aulas, pesquisas, seleção de material pedagógico e correção de avaliações.

§ 1º. Não são consideradas horas atividades aquelas destinadas a reforço, recuperação de alunos e reposição de aulas.

§ 2º. Das 5 (cinco) horas atividade que compõem a Jornada Básica do Docente, 3 (três) serão obrigatoriamente cumpridas na escola e 2 (duas) em local de livre escolha (São Paulo, 2007, art. 16).

Ainda sobre o que considerar sobre “horas-atividades” para as (os) professoras (es) de creche, temos a Lei nº 16.416, de 01 de abril de 2016, que traz a seguinte redação, em seu artigo 15:

As horas-atividade que compõem a Jornada Básica de 30 (trinta) horas semanais do Professor de Educação Infantil destinam-se ao desenvolvimento de atividades educacionais, trabalho coletivo com a equipe escolar, de formação permanente e reuniões pedagógicas, sendo 3 (três) horas de trabalho coletivo e 2 (duas) horas em local de livre escolha (São Paulo, 2007, art. 15, § 4, grifo nosso).

Ou seja, a (o) professora (or) tem direito à três (3) horas de trabalho coletivo semanal que deve ser destinada à formação permanente, que neste estudo chamaremos de formação continuada.

Cabe destacar que a cidade de São Paulo alcançou, o que muitos municípios ainda não conseguiram: nas unidades educacionais diretas é garantido dentro da carga

horária da (o) professora (or) um espaço para formação continuada e em serviço com remuneração.

Para as unidades educacionais diretas destacamos este ponto como um avanço, principalmente sob a perspectiva das condições de trabalho. Isso vai ao encontro com o que retrata Nóvoa (1992) ao afirmar que a formação continuada também está intrinsecamente ligada à valorização e reconhecimento dos professores. “A formação de professores está associada a um processo de profissionalização docente, que implica a construção de uma identidade e o desenvolvimento de competências específicas” (Nóvoa, 1992, p. 45). Nesse sentido, o investimento financeiro na carreira docente é importantíssimo, pois dará subsídios para investir em processos formativos que qualifique o desenvolvimento do trabalho educativo de professoras e professores, valorizando e fortalecendo a profissão docente, reconhecendo sua importância para a qualidade da educação. Vale destacar que para as unidades educacionais parceiras ainda temos o que avançar.

Embora, já se tenha tido avanços tanto nas unidades educacionais diretas e parceiras, principalmente no que se refere às questões legais, concernentes aos direitos do profissional que trabalha com bebês e crianças, há ainda muitos desafios quando se pensa na constituição da identidade deste profissional. De modo geral, um dos grandes desafios é a concepção de adultos, sobretudo, das professoras e professores que trabalham nas creches e que colocam bebês e crianças como seres passivos e incapazes de se desenvolverem com autonomia, atrelado à essa questão, temos ainda a formação inicial precária sobre a temática, o que vai desencadeando práticas de cunho assistenciais preocupadas somente com sono, alimentação, saúde, higiene, necessidades físicas e de proteção dos bebês e crianças. Consideramos a importância destas práticas, que são vitais para os bebês e crianças, porém insuficientes para garantir o desenvolvimento infantil em suas máximas possibilidades.

A (O) professora (or) de bebês é um docente que historicamente foi adotando práticas semelhantes aos fazeres familiares, higiênicos, nutricionais e de saúde, e consequentemente se constituindo como um profissional que apenas cuida. É sim, um profissional que cuida, mas que também educa e que proporciona condições para que todos os bebês e crianças possam se desenvolver e se constituírem como sujeitos de

uma cultura. Talvez, por toda esta complexidade é que podemos dizer que a sua identidade ainda está em construção.

O Currículo da Cidade – Educação Infantil (2019) preconiza que a (o) professora (or) de bebês e crianças pequenas deve ser aquela (e) em que sua atuação não se restringe apenas ao fazer com os bebês e crianças, mas que vai além, deve ser aquela (e) que conhece o território em que sua unidade educacional e grupo estão inseridos, participa na construção de um Projeto Político Pedagógico que represente sua comunidade e que colabora na organização da instituição bem como também nas discussões curriculares (São Paulo, 2019, p. 126). A (o) professora (or) de bebês e crianças é aquela (e) que se dispõe à olhar e escutar atentamente as especificidades dos bebês e crianças para organizar um ambiente que acolhe, que é seguro, mas que sobretudo desafia o corpo e a mente de cada sujeito de seu agrupamento (São Paulo, 2019, p. 126). Mas como isso é possível? Como a (o) professora (or) consegue potencializar o protagonismo de bebês e crianças pequenas, articulada (o) ao currículo vivo na instituição educacional?

Primeiramente, faz-se necessário compreender a concepção de bebê e criança que cada professora (or) tem, que cada um carrega dentro de si. E segundo Mello e Singulani (2014) este é um dos pontos que precisa ser mudado profundamente.

### **O lugar do bebê e da criança na creche paulistana?**

Quem são os bebês e as crianças? Historicamente, os bebês eram vistos como seres incapazes e dependentes dos adultos, o que durante muito tempo sustentou as práticas higienistas, onde as ações dos adultos voltavam-se apenas para o cuidado com o corpo com vista a manter a saúde deste corpo, sendo prioridade: a alimentação e a proteção. Becchi *et al.* (2012) salienta o quão difícil é delinear uma pedagogia de creche, uma vez que as ações são ao mesmo tempo individuais e coletivas e são muito próximas aos fazeres da casa. Para eles, o bebê é um indivíduo que necessita de auxílio, de cuidado, de atenção e de afeto, e, portanto, a creche deve ser um lugar protegido e rico a ponto de gerar oportunidades para que se desenvolvam sem necessitar da mediação dos adultos.

Hoje, os estudos mostram o quanto os bebês e as crianças pequenas são capazes de construir conhecimento e vão se apropriando do mundo desde o momento em que nascem. A dependência dos bebês e crianças hoje é vista como uma oportunidade de se relacionarem com os adultos e com as coisas que o cercam, dando à bebês e crianças o sentido de ser e estar no mundo. As relações permeiam a vida de todo o sujeito, desde a sua concepção até o seu término, são estas relações sociais que oferecem elementos para a construção da sociabilidade e da constituição subjetiva de cada uma das crianças (Barbosa, 2010, p. 3), ou seja, é através delas que bebês e crianças se desenvolvem e as aprendizagens acontecem.

Ao nascer, o bebê necessita passar por inúmeras adaptações para conseguir sobreviver às condições de vida extrauterina. Seus primeiros dias, são marcados por choros, gritos e sono, que se tornam marcadores essenciais na relação que vai sendo estabelecida com os adultos que estão em seu convívio. À medida que eles aparecem, os adultos se mobilizam e atendem de algumas maneiras todas os sinais. Assim, as primeiras ações dos adultos geram no bebê uma nova necessidade: a necessidade de ser alimentado no colo (Vygotsky, 1995, *apud* Mello e Singulani, 2014, p. 38) e isso já nos revela a necessidade do ser humano pela sociabilidade, o desejo em estar com o outro. A educação é também um processo social (São Paulo, 2019, p. 20) e entre silêncios e escuta é que um bebê se desenvolve. Um bebê só é capaz de sobreviver pois o outro existe e é nesta relação dependente que ele vive e aprende.

Para Soares (2017), toda experiência do bebê passa pelo corpo, ou seja, tudo o que um bebê vive desde que nasce faz parte ativa do seu próprio processo de crescimento (São Paulo, 2019, p. 69). Tudo o que ele experimenta com o seu corpo de forma autônoma ou o que é feito com seu corpo, por meio da ação do outro, nasce a sua subjetividade.

Em seu artigo, Molon (2011 Apud González Rey, 1997) define subjetividade:

Subjetividade é a constituição da psique no sujeito individual e é integrada também pelos processos e estados característicos a este sujeito em cada um de seus momentos de ação social, os quais são inseparáveis do sentido subjetivo que tais momentos terão para ele (Molon, 2011, p. 615).

Assim, podemos compreender que um sujeito vai se constituindo no decorrer de sua vida, nas e pelas relações sociais que estabelece desde que nasce. Neste caso, é

no sujeito adulto que o bebê encontra as informações necessárias para ser e estar no mundo, ou seja, se desenvolver. Nestas relações, vão surgindo outras necessidades, as quais os bebês, desde que seguros, confiantes e de forma autônoma, buscam satisfazê-las. E o adulto? O que deve fazer o adulto, já que o bebê vai satisfazendo seus desejos e necessidades de forma autônoma?

Desde o início da vida, é necessário estabelecer com o bebê uma relação de confiança e colaboração. Os três primeiros meses é marcado por sono e alimentação como forma de suprir as necessidades vitais, porém sabemos também que neste período o bebê vai se alimentando de segurança, conforto, cuidado, proteção que recebe da cuidadora (or). Sabemos que o trabalho cotidiano com bebês e crianças passa por uma marca importante no trabalho docente que é a relação com o corpo do outro. Isso requer cuidado. O cuidado como uma forma de se relacionar e reconhecer o outro, e é essa relação que vai sendo fortalecida à medida que juntos, vivem e como vivem, sentem e experimentam desde o nascimento.

O cuidado é uma atitude que, desde que nascemos, também vamos aprendendo: cuidamos de si, cuidamos do outro e cuidamos no nosso meio, ou seja, cuidar é uma ação universal da vida humana e não só. Desta maneira, não há como negar que as práticas de cuidado estão articuladas dentro das práticas pedagógicas nos espaços coletivos. O cuidado tem sim uma dimensão pedagógica e entender como é que ele acontece na prática e como é que as (os) professoras (es) de creche compreendem esta dimensão é ponto importante para pensar os processos formativos e qualificá-los sob a perspectiva do desenvolvimento de cada sujeito. Para Falk (2004), a pessoa adulta responsável pelo grupo de bebês e crianças deve ter o tempo necessário ao cuidado e à educação de cada bebê ou criança em particular, ou seja, o bebê e a criança pequena que ocupa os espaços educacionais precisa de tempo, um tempo que lhe é próprio. Vale destacar algo importante sobre o tempo, que deve estar a favor dos bebês e das crianças, e não voltado para atender as necessidades dos adultos.

Para Barbosa (2010), o tempo, talvez, seja um elemento importante para organizar o cotidiano e atender as especificidades dos bebês, do ponto de vista das necessidades biológicas, emocionais, cognitivas, sociais, individuais e sociais. Para ela, as crianças precisam de tempo para interagir, observar, usufruir e criar (Barbosa, 2010, p. 8).

Falar em respeito ao tempo dos bebês e crianças é olhar para a atitude do adulto que se coloca nesta relação. A atitude do adulto implica numa atenção a si e ao outro, é estar em contato numa relação responsável pelo outro, é escutar todo o corpo que fala, anuncia, declara gostos, escolhas, desejos e querer, é responder e compreender, afetivamente e ativamente a cada bebê ou criança, e respeitar. Respeitar o tempo de cada gesto, de cada movimento, de cada linguagem dos bebês e das crianças envolve paciência, cuidado, atenção e muita observação.

### A formação continuada da (o) professora (or) de creche que cuida e educa bebês e crianças na cidade de São Paulo

É evidente que a Secretaria Municipal de Educação avançou quanto aos processos de implementação da formação continuada de professoras e professores de CEIs. Professoras e professores de CEIs tem o direito à formação continuada dentro da sua própria carga horária e, portanto, são remunerados por isso.

Para efeitos de análise e comparação, elaboramos um quadro que oferece informações de como acontece os processos de ingresso/ acesso, de permanência e de formação continuada de professoras e professores de CEIs na rede municipal de São Paulo, tanto nas unidades educacionais diretas quanto nas parceiras.

#### Quadro 1 - Quadro comparativo: Acesso, Permanência e Política de incentivo à formação continuada na rede de ensino paulistana

|                                              | Unidades    | Ingresso/<br>Acesso | Permanência                                                      | Política de Incentivo à<br>Formação Continuada                                                                                                                                                                                                                                                                                            | Observações<br>importantes        |
|----------------------------------------------|-------------|---------------------|------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------|
| <b>Unidades<br/>Educacionais<br/>Diretas</b> | *391<br>15% | Concurso<br>Público | Regime<br>Estatutário:<br>efetivo após<br>período<br>probatório. | Garantida mediante Lei<br>nº 8183, de 20 de<br>dezembro de 1974, Lei<br>nº 11.229 de 26 de<br>junho de 1992, Lei nº<br>11.434 de 12 de<br>novembro de 1993 e<br>Projeto de Lei nº 14.660<br>de 26 de dezembro de<br>2007.<br>Formação: dentro da<br>carga horária de trabalho:<br>3 horas/aula semanais.<br>Remuneração pela<br>formação. | Carga<br>horária<br>semanal: 30 h |

|                                        |              |                                           |                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                            |
|----------------------------------------|--------------|-------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|
| <b>Unidades Educacionais Parceiras</b> | *2222<br>85% | Contratação direta do proprietário da OSC | Regime CLT – conforme necessidade/interesse do proprietário da OSC | Regulamentada em 2022 sob a Instrução Normativa nº 8, de 04 de fevereiro de 2022, Decreto nº 61.704 de 12 de agosto de 2022 e Instrução Normativa SME nº 30 de 16 de setembro de 2022.<br><br>Garantida durante a jornada de trabalho – 40 h semanais – 4h relógio, sendo dividida em dois dias da semana.<br>Remuneração incorporada no salário. | Carga horária semanal: 40h |
|----------------------------------------|--------------|-------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|

Fonte: São Paulo, 2023

Podemos observar no quadro, que as unidades educacionais parceiras são hoje a grande maioria no que se refere ao atendimento de bebês e crianças de zero (0) à três (3) anos, desta maneira, detêm também o maior número de professoras e professores da rede municipal de ensino, logo, devem ser um ponto de atenção e investimento quando pensamos a formação de professoras e professores de creche.

Desde os anos 80 e 90, a Secretaria Municipal de Educação investiu e ainda tem investido numa política de formação continuada que é de promover momentos formativos onde os profissionais reflitam sobre sua prática a partir de processos dialógicos com seus pares. Nesta época, Paulo Freire era Secretário de Educação do município de São Paulo, e desde lá, a formação continuada e permanente de professoras e professores já era uma de suas prioridades (Franco, 2014).

Neste dito, percebemos que investir na formação continuada de professoras e professores já era uma preocupação do governo como política pública a ser implementada, porém vale lembrar também, que nesta época, a secretaria municipal de educação ainda não havia assumido o atendimento de bebês e crianças como sendo parte da educação. Somente com o Decreto nº 41.588 de 28 de dezembro de 2001, as creches iniciaram o atendimento dentro dos parâmetros da Secretaria Municipal de Educação, e em 2002 iniciou-se o atendimento aos bebês e crianças, porém é importante destacar que no ano de 1969, a prefeitura iniciou a administração da primeira creche direta do município de São Paulo e até então era dado ênfase ao atendimento de bebês e crianças por meio de convênio com entidades particulares de

assistência social (Camaru; Panizzolo, 2019, *apud* Panizzolo; Neves, 2022, p. 177). As grandes indagações desta época se referem às concepções de cuidar e educar, presentes nas organizações e planejamentos presentes, porém algumas fontes documentais permitiram compreender os processos formativos existentes naquele período histórico e político (Camaru; Panizzolo, 2019, *apud* Panizzolo; Neves, 2022).

Outro dado importante a ser analisado quando observamos a tabela acima, refere-se a garantia de permanência da (o) professora (or) como profissional na cidade paulistana. Os profissionais das unidades educacionais diretas são regidos pelo estatuto, o que por sua vez, traz estabilidade profissional e a ideia de uma continuidade no trabalho, nos processos formativos e investimentos, ao observamos o quadro que nos mostra as professoras e professores das unidades parceiras que são regidos pela CLT, podemos levantar a hipótese de que há, ou pode haver, uma rotatividade maior de profissionais, prejudicando assim a formação continuada das (os) mesmas (os). A rotatividade de professoras e professores desfavorece a continuidade da formação do grupo docente e consequentemente o desenvolvimento e aprendizagem dos bebês e crianças, e, portanto, a unidade educacional não cumpre com seu dever na garantia do direito aos mesmos.

Uma outra questão importante, que não aparece na tabela, mas que impacta na permanência e inclusive nos processos de formação continuada, é a questão salarial. Há uma diferença considerável entre os salários de ambos os profissionais, que possuem os mesmos deveres conforme Organização dos CEIs, preconizados na Instrução Normativa nº 50 de 16 de dezembro de 2022. As unidades educacionais diretas possuem ainda um Plano de Carreira, que prevê a evolução funcional (tempo e títulos) do profissional, que por sua vez, reverbera em retorno financeiro. Já as unidades educacionais parceiras, em sua grande maioria, não possuem uma política de incentivo que vise a permanência ou a evolução destes profissionais sob nenhuma dimensão. Este tem sido um fator de comparação e tensionamento na rede municipal de educação.

Observar a maneira como se dá o provimento dos profissionais que trabalham com os bebês e crianças na rede municipal de ensino de São Paulo, é também um ponto importante. Enquanto, para as unidades educacionais diretas há um processo de seleção rígido, com regras bem estabelecidas e públicas, que é o concurso público, que prevê a todo cidadão o direito de isonomia e impessoalidade, para as unidades educacionais

parceiras não há uma regra e, portanto, a seleção e ingresso é feito conforme decisão e escolha da própria OSC. Vale salientar que, para ingresso em ambas, é necessário que a professora (or) já esteja licenciada (o) em pedagogia.

Fazendo um recorte maior para o objetivo deste estudo, que é o de investigar, por meio de uma pesquisa documental, como ocorre o ingresso, a permanência e a formação continuada do professor de creche que atua em instituições educativas diretas e parceiras, observamos que a formação continuada está prevista de forma legal para ambos, independentemente das dificuldades encontradas, e, portanto, deve ser premissa do trabalho de toda coordenadora (or) pedagógica (o), que é a pessoa responsável por garantir e qualificar os processos formativos de professoras e professores, desde a criação de seu cargo, por meio da Lei nº 9.874 de 18 de janeiro de 1985.

Nos anos 80 e 90, houve um investimento na formação continuada de professores, por meio de “grupos de formação” organizados pelas equipes em parcerias com as Universidades e juntos aos docentes quando ocorria a reflexão sobre a prática em palestras, cursos, congressos e atividades culturais (Franco, 2014, p. 114).

Como herança freiriana<sup>1</sup>, a secretaria municipal de educação da cidade de São Paulo potencializa a construção coletiva e colaborativa e o diálogo, acredita na potência da sua história para continuar transformando e construindo novas possibilidades para revigorar a educação paulistana. Desde então, a Secretaria Municipal de Educação investiu e tem investido em formações e materiais que além de trazer os princípios que todo processo formativo deve se sustentar, traz também procedimentos metodológicos nos quais, a (o) formadora (or) das (os) professoras (es) podem estruturar seus percursos formativos.

Várias publicações podem hoje ser consultadas que, além de todo pensar sobre a formação continuada, traz princípios gerados na época de Paulo Freire (entre os anos 80 e 90) como o diálogo, a gestão participativa e a construção coletiva, e que se perpetuam até os dias atuais.

---

<sup>1</sup> Paulo Freire, assume o cargo de Secretário de Educação na cidade de São Paulo, de 1989-1991, período este que empreendeu seus esforços na gestão da secretaria em busca de construir de uma educação democrática e para todos.

Atualmente, a formação continuada de professoras e professores na rede municipal, tanto nas unidades educacionais diretas como nas parceiras, ocorrem na sua essencialidade na relação direta com a (o) coordenadora (or) pedagógico dentro da sua própria jornada de trabalho e na unidade educacional. Nóvoa (2004) e Sarmiento (2017) complementam que a escola é o território da formação, que por sua vez, é habitado por sujeitos individuais e coletivos, que juntos se constituem socialmente e humanamente, ou seja, é “no chão da escola” e através das relações que a formação continuada de professoras e professores deve acontecer.

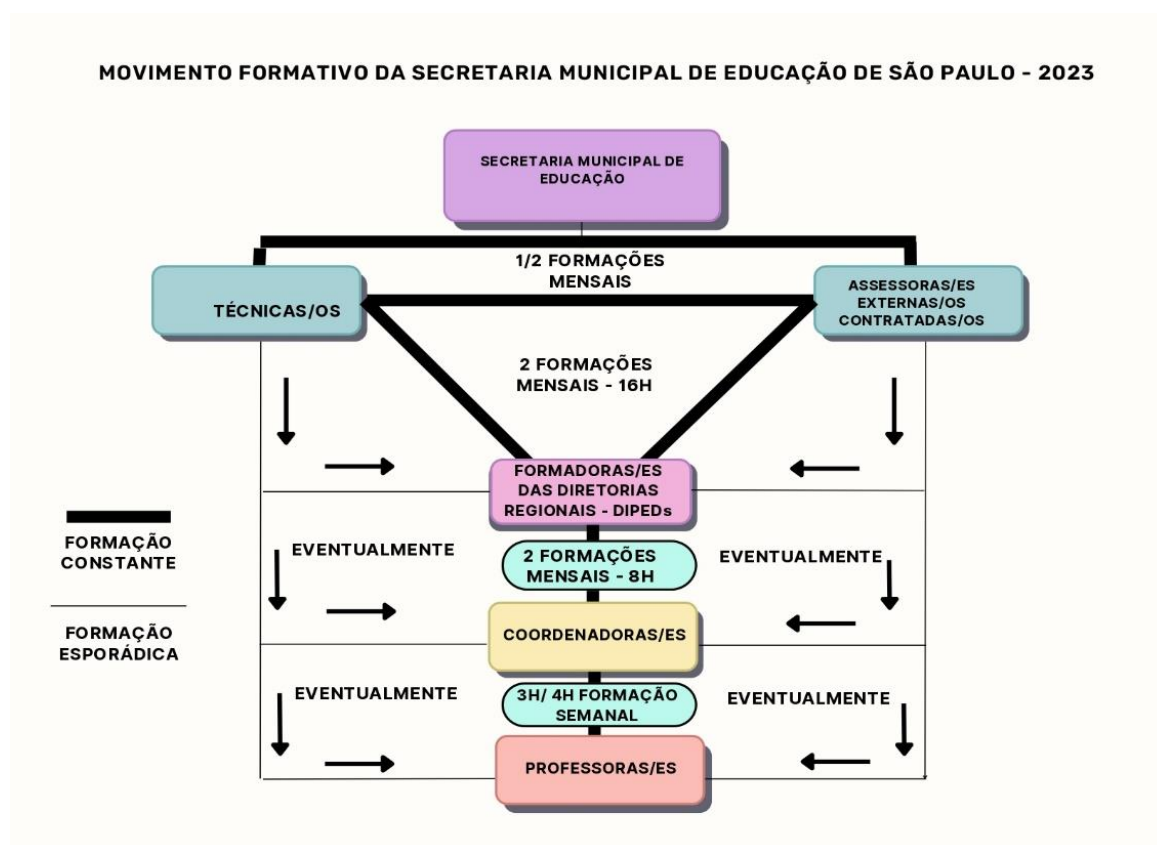
Na tentativa de olhar para o lugar da formação, que é no interior das unidades educacionais e dar suporte teórico e reflexivo à coordenação pedagógica, que é responsável pelos processos formativos da rede, em 2019, a Secretaria Municipal de Educação publicou um Caderno que nomeia de “Orientações Didáticas do Currículo da Cidade – Coordenação Pedagógica”, que diante do Currículo da Cidade – Educação Infantil, que precisava ser implementado na rede paulistana, ampara e se desdobra apresentando possibilidades de trabalhos ao fazer da coordenação pedagógica, porém como um documento constituinte do Currículo, que também apresenta como objetivo central a garantia da aprendizagem de todos os estudantes da rede municipal de ensino, sejam eles, bebês, crianças, estudantes, adultos.

Além, de todo investimento formativo citado acima, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo investiu e ainda investe em contratações de assessoras (es) externos à rede, desde os anos 2000, cujo objetivo é o de qualificar os profissionais por meio de um pacto para a qualidade entre alunos, professores, dirigentes, técnicos, pessoal administrativo do setor educacional e a sociedade como um todo, na busca pela qualidade da educação (Lima; Panizzolo, 2022, *apud* Panizzolo; Neves, 2022, p. 222). Na época, a Secretaria Municipal de Educação, junto com as assessorias externas, realizou formações sistemáticas com as equipes técnicas da Secretaria (Divisão de Educação Infantil), responsáveis em planejar e acompanhar os processos formativos que ocorrem nas unidades, e juntos as formadoras das Divisões Pedagógicas (DIPEDs) nas 13 Diretorias Regionais de Educação (DREs) responsáveis pela formação em toda a cidade. Isso ocorreu no final dos anos 90, e tinha como objetivo central fomentar os processos formativos em nível local. Essas equipes assumem a formação de todas (os) professoras (es) da rede, favorecendo assim a continuidade da formação na rede. Nos

dias atuais, estas formadoras locais são responsáveis em fomentar a formação continuada de coordenadoras (es) pedagógicas (os), em cada distrito da cidade, e estas (es) para com suas (eus) professoras (es), fortalecendo assim, as políticas públicas de educação. Além, desta estratégia metodológica de formação continuada, as (os) assessoras (es) e as (os) formadoras (es) das Diretorias regionais, em alguns momentos, realizam formações mais pontuais com as (os) professoras (es) dos CEIs.

Por conta de toda esta organização, as formações que eram centralizadas na Secretaria Municipal de Educação diminuem, e há uma crescente evidência de formações continuadas no âmbito da DRE (Panizzolo; Neves, 2022). Podemos compreender melhor este fluxo, através da seguinte imagem:

**Figura 1 – Movimento Formativo da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo - 2023**



Fonte: elaborado pelas autoras

Pensar a formação continuada numa rede tão grande, diversa e plural como a da cidade de São Paulo, é sem dúvida um grande desafio. Garantir políticas públicas que vão ao encontro da garantia do direito dos bebês e crianças é um dever, porém é

ARTIGO

muito importante que se compreenda a complexidade de uma rede municipal de ensino como esta e crie estratégias que possa alcançar também os profissionais que estão cotidianamente junto aos bebês e crianças nos mais diversos territórios desta cidade.

É muito importante destacar que ao longo de toda esta história, todos os profissionais foram construindo esta rede pública e consequentemente a sua identidade. Há ainda, muito o que avançar, sobretudo na perspectiva da formação continuada de seus profissionais. É um trabalho que requer compromisso e mudanças constantes, sem ferir o direito dos bebês e das crianças de zero (0) a três (3) anos de idade. Pensando em tudo que tratamos até aqui, em que deve consistir na formação continuada de uma (um) professora (or) de creche? Uma (um) professora (or) da infância? Há um caminho?

Pesquisas revelam que observar bebês e crianças é atitude central no trabalho com os bebês e as crianças. E Costa e Mello (2017) acrescenta: a escuta é fundamental. Escuta no sentido metafórico, que é poder observar bebês e crianças de forma autônoma em suas atividades. Observar para descrever o que ocorre, e através da descrição compreender os processos que passam e vivem cada bebê e criança para que então, o docente escolha, de forma intencional, a melhor forma de acolher e propiciar o desenvolvimento destes (Mello; Singulani, 2014). Assim, faz-se necessário entendermos o cuidado como uma forma de relação que envolve uma pluralidade de outras ações: observação, diálogo, respostas, reconhecer a importância de cada gesto, fala, balbúcio, choro, sentimento. Para um bebê crescer é necessário que se sinta seguro e confiante, e isso é possível por meio de acolhimento e encorajamento por parte do adulto. É preciso mudar a lógica de organização do cotidiano de uma instituição educativa: organizar os tempos, os espaços e os materiais sob a lógica do bebê e não dos adultos, me parece algo revelador.

Para Costa e Mello (2017, p. 42), o trabalho do docente de bebês e crianças pequenas é um dos mais importantes da sociedade, pois dependendo da maneira como se compreende e como se conduz este trabalho forma a inteligência e a personalidade de cada bebê ou criança, e depende somente dele para que cada bebê ou criança seja o máximo.

Diante de todas estas considerações, podemos dizer que a escuta, a observação e a atenção aos processos de vida de bebês e crianças dentro dos espaços coletivos ainda é algo que estamos construindo e isso nos revela um ponto importante de

investimento dos processos de formação em serviço. Observar como bebês e crianças se desenvolvem e a partir destas observações planejar espaços, tempos e materiais que possam ir ao encontro das necessidades individuais dos bebês e das crianças que vivem nos espaços coletivos é sem dúvida algo desafiador, por outro lado, é dar a eles a oportunidade de se desenvolverem integralmente, de se constituírem enquanto sujeitos e produzirem cultura. Construir uma atenção compartilhada, em si e no outro, é algo que se encontra em composição, conforme salienta Guimarães (2011).

Falar de atenção e relação é sempre se referir a mim e ao outro, e para Tardif (2014), o docente é o sujeito que escolheu para si a profissão das interações humanas. A relação com um objeto humano atravessa a ação do trabalhador. Assim, “[...] todo o trabalho sobre e com seres humanos faz retornar sobre si a humanidade de seu objeto” (Tardif, 2014, p. 30).

Trabalhar com bebês é se questionar diariamente, é olhar para sua humanidade, se reconhecer humano e ser humano com o outro, é ter oportunidade de refletir cotidianamente sobre as relações de afeto e de ética, de amor e trabalho, de responsabilidade e prazer, de educação e cuidado. E a (o) professora (or) precisa encontrar espaços de formação em que o diálogo e a reflexão sobre a sua própria prática possam ser constantes e que possam se perceberem como investigadores no processo educativo, reforçando seu compromisso em acolher bebês e crianças com quem trabalham e promover a garantia dos direitos destes pequenos, bem como também favorecer sua autonomia e protagonismo humanamente. Para Costa e Mello (2017, p. 43) o grande desafio para a (o) professora (or) de bebês e crianças é não dar aulas, não ter salas e nem alunos, mas ter crianças que à medida que vivem, vão atribuindo sentido ao vivido e formando seu modo de ser e estar nas relações e no mundo.

Costa e Mello (2017) ainda acrescenta que a qualidade da relação entre adultos e bebês e criança, depende da concepção de criança que o adulto tem. Essa concepção depende do conhecimento que se tem a respeito do desenvolvimento dos bebês e das crianças, seus processos e regularidades, suas percepções, suas diferentes maneiras de se comunicar, sua imaginação, vontade e desejos, a formação da consciência e do pensamento (Mello, 2017, p. 49). É uma verdadeira mudança de concepção de criança e de infância. Mello sugere a necessidade da/o professora/or de bebês e crianças bem pequenas aprenderem sobre desenvolvimento infantil e humano do ponto de vista de

várias ciências (sociologia, psicologia, filosofia etc), o que não ocorre nos cursos de formação inicial, onde a carga horária voltada para a educação Infantil é bastante reduzida. Não dá pra trabalhar com bebês e crianças pequenas sem compreender como é que um sujeito cresce e se desenvolve. Para Barbosa (2010), esta é uma questão político-pedagógica. Para ela, em grande parte das instituições, as singularidades das crianças de zero (0) a três (3) anos, especialmente os bebês, ficaram submetidas às compreensões sobre o desenvolvimento e a educação das crianças mais velhas. Por outro lado, as legislações, os documentos, as propostas pedagógicas e a bibliografia educacional privilegiaram a educação das crianças maiores (Barbosa, 2010, p. 1).

Diante disto, é necessário e urgente repensar sistemicamente o lugar que a (o) professora (or) de creche ocupa. Para isso, compreender as relações que se efetivam cotidianamente entre bebês, crianças e adultos, bem como investir na formação dos profissionais que atuam na creche e em políticas públicas que qualifiquem a formação continuada dos docentes, fortaleçam o aprendizado dos bebês e das crianças e também o bem-estar das famílias e dos profissionais são condições essenciais para constituir a identidade deste profissional. Garantir somente a oferta à creche não é sinônimo de qualidade no atendimento, é preciso investimento e uma pedagogia específica para as crianças pequenas (Barbosa, 2010).

### Considerações finais

A formação continuada de professores de creche que valorizam a reflexão da prática, a construção de conhecimento e a valorização das professoras e professores, desempenha um papel fundamental na promoção de uma educação infantil de qualidade. É comum entre os autores, que a formação continuada de professores precisa ir ao encontro da realidade, ou seja, tratar da prática de maneira dialógica e reflexiva, favorecendo que os docentes possam avançar em seus conhecimentos sendo capazes de articulá-los com as necessidades do cotidiano vivido junto aos bebês e crianças.

Discutir junto aos profissionais da educação infantil, principalmente aos que atuam nas creches, sobre os desafios atuais e as perspectivas futuras em sua formação continuada é favorecer a compreensão do que impede a realização de práticas mais

inovadoras e humanizadas. Por outro lado, é importante também, estabelecer diálogo com o poder público onde seja explorado as questões sobre a valorização da educação infantil, especialmente a primeiríssima infância, a necessidade de políticas públicas efetivas, já que o bebê e a criança se desenvolvem na relação com o outro, ou melhor com todos os outros, fazendo-se necessário, um olhar atento para as famílias e responsáveis de todos e de cada um.

Valorizar o trabalho de professoras e professores nesta etapa crucial da vida de um ser humano é crucial. Arelado à valorização docente, é necessário adotar uma pedagogia da infância que tenha caráter participativo, envolvendo todos os autores deste processo, e isso inclui os próprios bebês e as crianças. Além disso, a formação continuada deve incentivar as/os professoras/es a explorarem novas estratégias e recursos que considerem as singularidades dos bebês e das crianças e as demandas da sociedade contemporânea.

Diante desses desafios, o Ministério da Educação do Brasil tem destacado, nos últimos dias, a importância de uma política nacional de educação que observe a primeira infância. Pode ser um cenário propício e fértil para pensar a formação inicial e continuada de professoras e professores em todo o Brasil. Criar um política que, por meio de um esforço conjunto dos governos, instituições de ensino, gestores educacionais, professoras e professores e toda a comunidade escolar que possa efetivar a promoção de práticas pedagógicas inovadoras parece ser fundamentais para garantir uma educação de qualidade aos bebês e crianças nessa etapa crucial de suas vidas, mas não é somente isso, investimentos adequados, infraestrutura adequada e condições de trabalho favoráveis são essenciais para promover uma formação continuada de qualidade. Para a prefeitura municipal da cidade de São Paulo, cabe um olhar atento e políticas efetivas de formação continuada aos profissionais da rede, sobretudo, os das unidades educacionais parceiras e que hoje são a maioria.

Neste estudo, percebemos como o município de São Paulo tem avançado na garantia de direito de bebês e crianças quanto ao acesso às instituições educacionais desde quando nascem e por outro lado, quanto possibilita que os profissionais se formem continuamente dentro de seus locais de trabalho, com remuneração podendo refletir sobre suas práticas de maneira dialógica. Cabe as (aos) coordenadoras (es) acompanhar e apoiar o trabalho docente cotidianamente, que é atravessado por

inúmeras ações que acontecem no interior de toda creche e que, não fazem parte do planejamento. Incentivar os profissionais a considerarem as singularidades das crianças e os contextos em que estão inseridas, através de uma observação e escuta atenta aos bebês e crianças é premissa do trabalho docente. A observação e a escuta como atitudes importantes do adulto, atrelados ao planejamento intencional dos tempos, espaços e materiais são ações que colaboram na organização do cotidiano nas instituições educacionais.

Construir um espaço formativo dialógico, colaborativo e participativo é também um fator importante em busca da qualidade. Criar espaços onde professoras e professores possam quebrar paradigmas, mudar concepções e transformar a prática são caminhos para a construção de uma nova pedagogia.

Se um bebê se desenvolve e aprende na relação com o outro, este mesmo corpo que um dia foi bebê e que hoje é adulto também, aprende e se transforma nas relações que vai sendo estabelecida com o outro, com o conhecimento, com os bebês e com as crianças.

Diante disso, conclui-se que a formação continuada de professores de creche é um processo contínuo e desafiador, mas essencial para garantir uma educação de qualidade na primeira infância. Através da valorização da educação infantil, do investimento em políticas públicas efetivas e da promoção de práticas pedagógicas reflexivas, é possível construir um futuro promissor para o desenvolvimento profissional das professoras e professores e o bem-estar dos bebês e das crianças que são acolhidas nas creches paulitanas. Por uma educação que respeite as especificidades do bebês e das crianças e contribua para seu pleno desenvolvimento. Por uma educação que permita que bebês e crianças possam viver nos espaços coletivos.

## Referências bibliográficas

BARBOSA, Maria Carmem. As especificidades da ação pedagógica com bebês. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DO CURRÍCULO EM MOVIMENTO, I, 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: Ministério da Educação, 2010, p. 1-16. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/component/docman/?task=doc\\_download&gid=7154&Itemid=](http://portal.mec.gov.br/component/docman/?task=doc_download&gid=7154&Itemid=). Acesso em: 18 nov. 2023

BECCHI, Egle; BONDIOLI, Anna; FERRARI, Monica; GARIBOLDI, Antônio. **Ideias orientadoras para a creche: a qualidade negociada**. Campinas: Autores Associados, 2012. Coleção Formação de Professores. Série Educação Infantil em Movimento.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 18. nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 18 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília: DF, 2008. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm). Acesso em: 18 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 18 nov. 2023

COSTA, Sinara Almeida; MELLO, Suely Amaral (org.) **Teoria Histórico-cultural na Educação Infantil**: conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017.

FALK, Judith. **Educar os três primeiros anos**: a experiência de Lóczy. Araraquara: Junqueira e Marin Editora, 2004.

FOCHI, Paulo. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário?**: comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Porto Alegre: Penso, 2015.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FRANCO, Dalva de Souza. A gestão de Paulo Freire à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1989-1991) e suas consequências. **Pro-Posições**, Campinas, v. 25, n. 3, dez, 2014. Dossiê "Paulo Freire e o Debate Educacional Contemporâneo". Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0103-7307201407506>. Acesso em: 18 nov. 2023.

GUIMARÃES, Daniela. **Relações entre adultos e bebês na creche**: o cuidado como ética. São Paulo: Cortez, 2011.

KÀLLÒ, Éva; BALOG, Gyorgyi. **As origens do brincar livre**. São Paulo: Omnisciência, 2017.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil. In: SEMINÁRIO NACIONAL DO CURRÍCULO EM MOVIMENTO, I, 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: Ministério da Educação, 2010, p. 1-20. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>. Acesso em: 18 nov. 2023

MAGISTÉRIO: das Creches aos CEIs. São Paulo: Secretaria Municipal de educação, n. 3, 2017. 15 anos Centro de Educação Infantil. Edição especial.

MELLO, Suely Amaral; SINGULANI, Rosana Aparecida Dias. As crianças pequenininhas na creche aprendem e se humanizam. **Revista Teoria e Prática da Educação**, Maringá: UEM, v. 17, n. 3, p. 37 - 50, set./dez. 2014. Disponível em: [https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/28206/pdf\\_67](https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/28206/pdf_67). Acesso em: 18 nov. 2023.

MOLON, Suzana Inês. Notas sobre constituição do sujeito, subjetividade e linguagem. **Psicologia em Estudo**, Maringá: UEM, vol. 16, n. 4, p. 613-622, dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/CTvCMKmmrhks6GkZmdRM5tm/?format=pdf>. Acesso em: 18 nov. 2023.

NÓVOA, Antônio. A profissão da formação docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.13-33.

NÓVOA, Antônio. Novas disposições dos professores: A escola como lugar da formação; Adaptação de uma conferência proferida no II Congresso de Educação do Marista de Salvador (Baía, Brasil), em

Julho de 2003. Disponível em: [https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/685/1/21205\\_ce.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/685/1/21205_ce.pdf). Acesso em 18 nov. 2023.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? In: SEMINÁRIO NACIONAL DO CURRÍCULO EM MOVIMENTO, I, 2010, Belo Horizonte. **Anais** [...]. Belo Horizonte: Ministério da Educação, 2010, p. 1-14. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2010-pdf/6674-o-curriculonaeducacaoinfantil>. Acesso em: 18 nov. 2023

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. Pedagogia (s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Monica Appezato. (org). **Pedagogia (s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p.13-36.

PANIZZOLLO, Cláudia; NEVES, Diego Benjamim. (org.) **Memórias arquivadas e o patrimônio da rede municipal de São Paulo: desafios e possibilidades das pesquisas em História da Educação**. São Paulo: Universidade Federal de São Paulo, 2022. *E-Book*.

SARMENTO, Teresa. Formação de Professores para uma Sociedade Humanizada. **Revista de Educação**, PUC-Campinas, v .22, n. 2, p. 285-297, mai/ago. 2017. Disponível em: <https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/3679/2463>. Acesso em: 18 nov. 2023.

SÃO PAULO (Município). **Lei nº 8.183, de 20 de dezembro de 1974**. Dispõe sobre as diretrizes e a estrutura dos quadros de pessoal da prefeitura, e dá outras providências. São Paulo: PMSP, 1974. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/lei-8183-de-20-de-dezembro-de-1974>. Acesso em: 18 nov. 2023.

SÃO PAULO (Município). **Lei 9.784, de 18 de janeiro de 1985**. Reestrutura a carreira do magistério municipal, institui a evolução funcional, e dá outras providências. Retificacao:140585, p2. São Paulo: 1985. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/lei-9874-de-18-de-janeiro-de-1985>. Acesso em: 18 nov. 2023.

SÃO PAULO (Município). **Lei nº 11.229, de 26 de junho de 1992**. Dispõe sobre o estatuto do magistério público municipal, e dá outras providências. São Paulo: PMSP, 1992. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/lei-11229-de-26-de-junho-de-1992>. Acesso em: 18 nov. 2023.

SÃO PAULO (Município). **Lei nº 11.434, de 12 de novembro de 1993**. Dispõe sobre a organização dos quadros dos profissionais de educação, da prefeitura do município de São Paulo, e dá outras providências. São Paulo: PMSP, 1993. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/lei-11434-de-12-de-novembro-de-1993>. Acesso em: 18 nov. 2023.

SÃO PAULO (Município). **Decreto nº 41.588, de 28 de dezembro de 2001**. Transfere os Centros de Educação Infantil da rede direta da Secretaria Municipal de Assistência Social - SAS para a Secretaria Municipal de Educação - SME, e dá outras providências. São Paulo: 2001. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-41588-de-28-de-dezembro-de-2001>. Acesso em: 18 nov. 2023.

SÃO PAULO (Município). **Lei nº 14.660, de 26 de dezembro de 2007**. Dispõe sobre alterações das Leis [nº 11.229, de 26 de junho de 1992](#), [nº 11.434, de 12 de novembro de 1993](#) e legislação subsequente, reorganiza o Quadro dos Profissionais de Educação, com as respectivas carreiras, criado pela [Lei nº 11.434, de 1993](#), e consolida o Estatuto dos Profissionais da Educação Municipal. São Paulo: SGM, 2007. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/lei-14660-de-26-de-dezembro-de-2007>. Acesso em: 18 nov. 2023.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo Integrador da Infância Paulistana**. São Paulo: SME/DOT, 2015. Disponível em: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/08/Curriculo-Integrador.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2023.

SÃO PAULO (Município). **Lei nº 16.271, de 17 de setembro de 2015.** Plano Municipal de Educação de São Paulo. São Paulo, 2015. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/lei-16271-de-17-de-setembro-de-2015>. Acesso em: 18 nov. 2023.

SÃO PAULO (Município). **Lei nº 16.416, de 01 de abril de 2016.** Dispõe sobre o reajustamento dos limites fixados para os Abonos Complementares e para o Abono de Compatibilização devidos aos Profissionais de Educação, bem como das Escalas de Padrões de Vencimentos dos Quadros dos Profissionais de Educação – QPE que especifica; introduz alterações nos arts. 15 e 33 da [Lei nº 14.660, de 26 de dezembro de 2007](#). São Paulo: SGM, 2016. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/lei-16416-de-01-de-abril-de-2016>. Acesso em: 18 nov. 2023.

SÃO PAULO (Município). **Decreto nº 58.514, de 14 de novembro de 2018.** Aprova e institui o Plano Municipal pela Primeira Infância 2018- 2030. São Paulo, 2018. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-58514-de-14-de-novembro-de-2018#:~:text=O%20Plano%20Municipal%20pela%20Primeira%20Inf%C3%A2ncia%20estabelece%20as%20bases%20que,Art..> Acesso em: 18 nov. 2023.

SÃO PAULO (Município). Primeira Infância: Plano Municipal pela Primeira Infância 2018 - 2030. São Paulo: Comitê Gestor Intersetorial da Política Municipal Integrada pela Primeira Infância, 2018. Disponível em: [https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/Plano\\_Municipal\\_pela\\_Primeira\\_Infancia.pdf](https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/Plano_Municipal_pela_Primeira_Infancia.pdf). Acesso em: 20 nov. 2023.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Cidade:** Educação Infantil. São Paulo: SME/COPED, 2019. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/07/51927.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2023.

SÃO PAULO (Município). **Instrução Normativa nº 54, de 13 de dezembro de 2021.** Dispõe sobre a organização das Unidades de Educação Infantil, de Ensino Fundamental, de Ensino Fundamental e Médio e dos Centros Educacionais Unificados da Rede Municipal de Ensino para o ano de 2022, e dá outras providências. São Paulo: SME/COPED, 2021. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/instrucao-normativa-secretaria-municipal-de-educacao-sme-54-de-13-de-dezembro-de-2021>. Acesso em: 18 nov. 2023.

SÃO PAULO (Município). **Instrução Normativa nº 08, de 04 de fevereiro de 2022.** *Assegura condições para a formação continuada nos centros de educação infantil indiretos e parceiros, estabelece o adicional e dá outras providências.* São Paulo: SME/COPED, 2022. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/instrucao-normativa-secretaria-municipal-de-educacao-sme-8-de-4-de-fevereiro-de-2022/detalhe>. Acesso em: 18 nov. 2023.

SÃO PAULO (Município). **Decreto nº 61.704, de 12 de agosto de 2022.** Institui o Programa Mais Integração no âmbito da Rede Municipal de Ensino, destinado a promover ações que aproximem as práticas pedagógicas, modelos administrativos e institucionais nos Centros de Educação Infantil – CEIs, diretos, indiretos e parceiros, de modo a propiciar o atendimento igualitário na oferta de educação pública. São Paulo: SGM, 2022. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-61704-de-12-de-agosto-de-2022>. Acesso em: 18 nov. 2023.

SÃO PAULO (Município). **Instrução Normativa nº 30, de 16 de setembro de 2022.** Regulamenta o Programa Mais Integração no âmbito da Rede Municipal de Ensino. São Paulo: 2022. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/instrucao-normativa-secretaria-municipal-de-educacao-sme-30-de-16-de-setembro-de-2022>. Acesso em: 18 nov. 2023.

SÃO PAULO (Município). **Instrução Normativa nº 50, de 16 de dezembro de 2022.** Dispõe sobre a organização das Unidades de Educação Infantil, de Ensino Fundamental, de Ensino Fundamental e Médio e dos Centros Educacionais Unificados da Rede Municipal de Ensino para o ano de 2023, e dá outras providências. São Paulo: SME/COPED, 2022. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/instrucao-normativa-secretaria-municipal-de-educacao-sme-50-de-16-de-dezembro-de-2022>. Acesso em: 18 nov. 2023.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez editora, 1990.

SOARES, Suzana Macedo. **Vínculo, Movimento e Autonomia**: Educação até 3 anos. São Paulo: Omnisciência, 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.