

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

Fernanda Feliciano de Andrade

**CUIDAR E EDUCAR NAS CRECHES DO MUNICÍPIO DE MAUÁ/SP:
CONTRIBUIÇÕES AO TRABALHO DO PROFESSOR
COORDENADOR PEDAGÓGICO.**

**São Caetano do Sul
2018**

FERNANDA FELICIANO DE ANDRADE

**CUIDAR E EDUCAR NAS CRECHES DO MUNICÍPIO DE MAUÁ/SP:
CONTRIBUIÇÕES AO TRABALHO DO PROFESSOR
COORDENADOR PEDAGÓGICO.**

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

**Área de concentração: Política e Gestão da
Educação**

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Sanny Silva da Rosa

**São Caetano do Sul
2018**

FICHA CATALOGRÁFICA

ANDRADE, Fernanda Feliciano

Cuidar e educar nas creches do município de Mauá/SP: contribuições ao trabalho do professor coordenador pedagógico / Fernanda Feliciano de Andrade – São Caetano do Sul: USCS – Universidade Municipal de São Caetano do Sul / Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018
271f.

Orientadora: Profa. Dra. Orientadora Sanny Silva da Rosa
Dissertação (Mestrado Profissional) USCS, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018

1. Cuidar e Educar. 2. Creche. 3. Divisão de Papéis Profissionais. 4. Professor-Coordenador Pedagógico. 5. Município de Mauá, SP. I. ROSA, Sanny Silva da. II. Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul

Prof. Dr. Marcos Sidnei Bassi

Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa

Prof.^a Dr.^a. Maria do Carmo Romeiro

Gestão do Programa de Pós-graduação em Educação

Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda

Prof.^a Dr.^a. Ana Sílvia Moço Aparício

Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em ___/___/___ pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Prof.^a Dr.^a. Sanny Silva da Rosa (orientadora)

Prof.^a Dr.^a. Marta Regina Paulo da Silva (USCS)

Prof.^a Dr.^a. Angela Maria Martins (UNICID)

Dedicatória

Dedico este trabalho a toda a minha família que me fez como pessoa.

Dedico a todos os professores que tive a chance de conhecer como aluna desde a pré-escola, ensino fundamental, ensino médio normal/magistério, ensino superior, pós-graduação e todo o aprendizado da minha vida acadêmica.

Dedico a todos os amigos e colegas que tive oportunidade de trabalhar junto nas diversas escolas que passei como estagiária (na prefeitura de Santo André e na prefeitura de Mauá), como professora substituta e eventual (nas escolas estaduais e municipais de Mauá) e como professora efetiva concursada (na prefeitura de São Bernardo do Campo na educação infantil e no ensino fundamental e na prefeitura Municipal de Mauá) que continuo vivenciando como profissional docente, acima de tudo, como PROFESSORA.

Agradecimentos

Agradeço à Universidade de São Caetano do Sul (USCS),

À Prof^ª. Dr^ª. Sanny Silva da Rosa, pela orientação, pela dedicação, pela confiança e pela parceria durante todo o tempo desta jornada,

À Secretaria Municipal de Educação de Mauá, em especial, à todas as Escolas Municipais de Educação Infantil, principalmente, as creches, que atendem as crianças de 0 (zero) à 3 (três) anos de idade em período integral que se dispuseram em participar da pesquisa,

À todos os supervisores e à todas as supervisoras de ensino da Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Mauá, pela atenção despendida ao meu atendimento,

Aos(Às) Professores(as) Coordenadores(as) Pedagógicos(as), Professores(as) e Auxiliares de Desenvolvimento Infantil que colaboraram e participaram respondendo os questionários aqui apresentados e utilizados nesta pesquisa.

*A educação do homem começa no momento do nascimento,
antes de falar, antes de entender, já se instrui.*

Jean-Jacques Rousseau.

Resumo

Este trabalho teve origem nas preocupações relacionadas às práticas de educação infantil (creches) da Prefeitura do Município de Mauá, estado de São Paulo, frente à divisão de papéis entre professores e auxiliares de desenvolvimento infantil no trabalho com as crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos de idade. O foco de atenção deste estudo recaiu sobre a indissociabilidade entre o cuidar e o educar como elementos essenciais para o desenvolvimento integral das crianças. A pesquisa foi organizada em torno da seguinte questão-problema: como tem sido enfrentado pela gestão pedagógica o desafio de articular as atribuições desses profissionais nas creches do município de Mauá? O objetivo geral da pesquisa foi levantar informações para subsidiar o trabalho dos professores coordenadores pedagógicos das creches públicas desse município. Para tanto, foram definidos três objetivos específicos: I) traçar o perfil dos profissionais que atuam nas vinte e sete unidades creches de período integral de Mauá; II) construir um diagnóstico das dificuldades e desafios enfrentados no dia a dia do trabalho dentro das creches municipais; III) por fim, com base nos dados levantados, elaborar uma proposta de trabalho que auxilie o professor coordenador pedagógico a enfrentar o desafio de articular o “cuidar” e o “educar” enquanto persistem as controvérsias políticas e jurídicas que sustentam a divisão de tarefas nas creches públicas do município. Assim, como produto final deste trabalho foi elaborada uma proposta formativa de professores e auxiliares de educação infantil, com base nos princípios da pesquisa-ação colaborativa. Os resultados desta investigação confirmam que recai sobre o professor coordenador pedagógico a tarefa de contornar dificuldades que só serão resolvidas no campo das políticas públicas de educação, concluindo-se, portanto, que ainda há um longo caminho a ser percorrido para superar as insuficiências históricas dessa etapa da educação brasileira que penalizam tanto os profissionais como as crianças pequenas em uma fase tão essencial de seu desenvolvimento.

Palavras-chave: Cuidar e Educar; Creche; Divisão de Papéis Profissionais; Professor-Coordenador Pedagógico; Município de Mauá, SP.

Abstract

This research has its origin in the concerns related to the nursery education practices of the Municipality of Mauá, state of São Paulo, given the division of roles between teachers and child assistants in their work of dealing with children from 0 (zero) to three (3) years of age. This study focused on the care-education inseparability as essential elements for the children integral development. The investigation was organized around the following issue: how such challenge has been addressed by the teaching staff in day care centers of the municipality of Mauá? The main goal of this research was to gather information to subsidize the work of headteachers in the nursery institutions of this municipality. For that end, three specific objectives have been defined: I) to trace the profile of the professionals who work at the twenty-seven full-time daycare centers of Mauá; II) to build a diagnosis of the difficulties and challenges faced by these professionals in the everyday work with early child education; III) to present a practical proposal for the pedagogical management teams in order to face the challenge of articulating "caring" and "educating" while persists the political and juridical controversies that sustain such tasks division in public day care centers. Thus, as a final product of this work, a formative proposal was drawn up for teachers and auxiliary nursery education upon the principles of the collaborative action research. The findings of this research work confirm that the task of overcoming the difficulties posed by the failure of public policies of education has fallen on the headteachers shoulders and therefore that there is a long way to go to overcome historical weaknesses of this stage of Brazilian education that penalize both professionals and small children at such a crucial stage of its development.

Keywords: *Caring and Educating; Nursery; Division of Professional Roles; Nursery Head Teacher; Municipality of Mauá, SP.*

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADI – Auxiliar de Desenvolvimento Infantil

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CF – Constituição Federal

COEDI – Coordenação de Educação Infantil

DCNEB – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

E.M. - Escola Municipal

E.M.E.J.A. - Escola Municipal de Educação de Jovens e Adultos

EI – Educação Infantil

EMEI / E.M.E.I. - Escolas Municipais de Educação Infantil

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

G1 – Grupo 1

G2 – Grupo 2

G3 – Grupo 3

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

IPC – Índice de Potencial de Consumo

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB / LDBEN– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

OCDE/Unesco – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONU – Organização das Nações Unidas

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PND – Plano Nacional de Desenvolvimento

PNE – Plano Nacional de Educação

PNEI – Política Nacional de Educação Infantil

PIB – Produto Interno Bruto

PCP – Professor Coordenador Pedagógico

RCE – Referencial Curricular da Educação

RCNEI – Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil

SEADE – Sistema Estadual de Análise de Dados

SEB – Sistema Educacional Brasileiro

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	25
2 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL	31
2.1 DA ASSISTÊNCIA À EDUCAÇÃO	31
2.2 SITUANDO A HISTÓRIA DO MUNICÍPIO DE MAUÁ	38
2.3 <i>A Educação no Município de Mauá</i>	39
2.4 A Educação Infantil nos Planos Municipais de Educação de Mauá (2004/2015)	44
3 O CUIDAR E O EDUCAR DAS CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS	51
3.1 CUIDAR E EDUCAR EXPLORANDO CONCEITOS	51
3.2 REPENSANDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CRECHES.....	57
3.3 <i>O que dizem os documentos oficiais: uma leitura crítica do currículo da educação infantil</i>	65
3.4 A quem cabe cuidar e educar nas creches? A situação de Mauá.....	70
4 METODOLOGIA DA PESQUISA, RESULTADOS E DISCUSSÃO	79
4.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E OBJETIVOS DA PESQUISA	79
4.2 QUEM SÃO OS PROFISSIONAIS DE CRECHE DO MUNICÍPIO DE MAUÁ.....	80
4.2.1 <i>Dados Gerais</i>	80
4.2.2 Formação Inicial	81
4.2.3 Formação Continuada.....	87
4.2.4 Experiência Profissional e Situação de Trabalho	90
4.2.5 Integração da Equipe Escolar	95
4.2.6 Participação nas atividades de rotina da Creche	97
4.2.7 Qualidade do trabalho realizado na creche.....	100
4.3 Dificuldades e desafios do Professor Coordenador Pedagógico.....	102
5 PRODUTO: UMA PROPOSTA DE TRABALHO COLABORATIVO	109
5.1 O TRABALHO COLABORATIVO COMO ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO.....	111
5.2 O QUE SÃO SESSÕES REFLEXIVAS.....	112
5.3 <i>As sessões reflexivas propostas</i>	114
5.3.1 A primeira sessão é intitulada “ <i>Como chegamos até aqui!</i> ”	115
5.3.2 A segunda sessão chama-se “Quem somos”	116
5.3.3 A terceira sessão denomina-se “Se eu fosse criança”	117
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	119

REFERÊNCIAS	123
APÊNDICES	129
Apêndice A – Questionários dos Professores Coordenadores Pedagógicos.	129
Apêndice B – Questionário dos professores e auxiliares de desenvolvimento infantil	134
Apêndice C – TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido)	139
Apêndice D – ROTEIRO DAS SESSÕES REFLEXIVAS – PROGRAMAÇÃO	140
ANEXOS	145
Anexo A – Apresentação da autora	145
Anexo B – Descrição do cargo de professores.....	146
Anexo C – Descrição do cargo de auxiliares de desenvolvimento infantil	147
Anexo D – A arte de produzir fome de Rubem Alves	148
Anexo E – Plano de Carreira e Remuneração dos ADIs	150
Anexo F – ESTATUTO DO MAGISTÉRIO PÚBLICO DO MUNICÍPIO DE MAUÁ .	158
Anexo G – REFERENCIAL CURRICULAR DA EDUCAÇÃO MAUÁ 2011/2012	180

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem origem nas preocupações relacionadas às características das creches pertencentes à rede pública de educação da Prefeitura do Município de Mauá, onde atuo como professora de uma creche municipal. Tais preocupações se justificam a partir das práticas e dos desafios do Professor Coordenador Pedagógico (PCP) frente à divisão de papéis e atribuições entre duas categorias profissionais, os Professores e os Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADIs), que trabalham diretamente com crianças entre 0 (zero) a 3 (três) anos de idade em tempo integral.

As unidades de ensino possuem em seus quadros turmas que são subdivididas em 3 (três) grupos etários: Grupo 1 (G1/Lactário) com crianças que completam 1 (um) ano ao longo do ano; Grupo 1 (G1) com crianças que completam 2 (dois) anos durante o segundo semestre, Grupo 2 (G2) com crianças que completam 2 (dois) anos durante o primeiro semestre e crianças que completam 3 (três) anos durante o segundo semestre e Grupo 3 (G3) com crianças que completam 3 (três) anos durante o primeiro semestre e crianças que completam 4 (quatro) anos durante o segundo semestre.

Até o ano de 2014, os grupos de crianças do G1 e do G2 eram atendidos por 6 (seis) professoras e o G3 eram atendidas por 4 (quatro) professoras em distintos períodos (manhã, intermediário e tarde), divididos em dois grupos para cada turma, com exigência mínima de formação acadêmica de escolaridade em ensino superior/graduação no curso de licenciatura plena em Pedagogia e/ou formação equivalente, e com jornada semanal de trabalho docente constituída pelas cargas horárias diferenciadas entre 22 (vinte e duas), 25 (vinte e cinco) e 40 (quarenta) horas/semanais, estando incluídas as horas de formação em Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) de 2 (duas) horas semanais realizadas na unidade de ensino com a presença do Professor Coordenador Pedagógico (PCP) e Horário de Trabalho Pedagógico Individual (HTPI) de 2h30min (duas horas e trinta minutos) à 3 h (três horas) semanais em local de livre escolha.

No segundo semestre de 2014, a Prefeitura Municipal de Mauá lançou concurso público para diversos cargos, dentre os quais, o de Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADIs), o que conseqüentemente, ocasionou no final deste mesmo ano, durante a atribuição das salas de aula, uma nova organização dentro de cada grupo das creches municipais, pois as turmas receberiam uma nova

configuração, com somente 2 (dois/duas) professores(as), um(a) com jornada semanal de trabalho docente constituída pela carga horária de 40 (quarenta) horas/semanais e outro(a) de 22 (vinte e duas) horas/semanais, cobrindo todo o período de horas, das 7h (sete horas) às 17h30min (dezesete horas e trinta minutos), na qual as crianças permanecem na escola, em sala de aula. Dessa forma, muitas professoras tiveram suas aulas atribuídas na Secretaria de Educação por falta de vagas em suas escolas sede originais.

A partir de abril do ano de 2015, entretanto, as creches municipais contaram portanto, com outro profissional, o Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI), cuja formação mínima exigida para o cargo é o ensino médio completo. Com essa medida, o município reduziu o número de professores(as) responsáveis por cada grupo etário que atuavam diretamente com as crianças na faixa etária de 0 (zero) a 3 (três) anos de idade em período integral que passaram a dividir suas atribuições com os ADIs, contratados por tempo integral, com jornada semanal de trabalho constituída de 40 (quarenta) horas/semanais, cuja carga horária não prevê a participação em atividades de planejamento do trabalho pedagógico nos HTPCs, nos HTPIs e entre outros momentos formativos, sendo o total destes, exclusivamente, utilizados nas horas em que estão em atividade com os alunos.

Posto isto, é importante salientar, que para cada 1 (um) ADI que fora admitido pela prefeitura, 2 (dois/duas) professores(as) de cada período foram substituídos, sendo eles/elas, do período da manhã e/ou tarde para cada grupo etário.

Essa nova configuração funcional nos recursos humanos dentro das unidades escolares, com a chegada do novo sujeito, o ADI, no contexto dos diferentes grupos das creches da rede municipal da Prefeitura de Mauá, trouxe uma série de questionamentos e de novos desafios a serem enfrentados pelos PCPs das instituições educacionais de educação infantil. O principal deles, a nosso ver, relaciona-se à provável dicotomia entre as dimensões do “cuidar” e do “educar”, desencadeada pela própria divisão de tarefas entre estes profissionais, os Professores e os ADIs, que atuam junto às crianças pequenas. Entende-se que é de suma importância, então, conhecer quem são estes novos atores que ao lado dos professores passaram a atuar e a exercer um papel educativo dentro das salas de aula; no entanto, funcionalmente, não participam do processo pedagógico inerente às suas atribuições.

Mediante a estas condições vivenciadas dentro das instituições de ensino, principalmente das creches, fica bem clara a necessidade de se remeter à utilização, por via da coleta de dados desta pesquisa, de documentos oficiais que corroborem com os princípios, os valores e as diretrizes construídas e adotadas pela própria Secretaria de Educação do Município de Mauá, que subsidiam a identificação da possível coerência entre essas duas dimensões do cuidar e do educar.

De acordo com o documento “Referencial Curricular da Educação” do município de Mauá (Anexo G), que serve de base para o planejamento das escolas, as políticas públicas municipais estão comprometidas com a “Qualidade Social da Educação”, e calcadas em alguns princípios, dentre os quais destacamos: a democratização da escola e do sistema educacional; a democratização da gestão escolar e a valorização do profissional da educação. Com base nesses princípios, o documento anuncia, desde o início, a importância do “trabalho em equipe, construindo relações democráticas e cooperativas, pois sentindo-se autores, todos se comprometem com o projeto educacional que está sendo implantado na rede escolar.” (MAUÁ, 2012, p.6).

No item que se refere especificamente à Educação Infantil, o Referencial sustenta que o cuidar, o educar e o brincar são elementos essenciais para a promoção do desenvolvimento global das crianças.

As práticas de cuidar/educar implicam em atitudes e comportamentos que demandam conhecimentos, habilidades e até valores potencializados no sentido de contribuir para o desenvolvimento da criança. Isso significa, que o foco deve ser ajudar o outro a se constituir enquanto pessoa, a melhorar a sua condição de vida enquanto cidadão. Sendo assim, subjaz a ideia de que as ações de cuidado além de racionais são, sobretudo, interativas, pois demandam o desvelo, a criação de vínculos, o acolhimento do outro apesar das diferenças, a construção de conhecimentos culturais e atitude social. (MAUÁ, 2012, p. 60)

Tais posicionamentos se alinham com as concepções de educação infantil das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013). Essas diretrizes deixam claro que as instituições de Educação Infantil devem assegurar a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo. Tal indissociabilidade é detalhada nesse documento em termos práticos:

As práticas pedagógicas devem ocorrer de modo a não fragmentar a criança nas suas possibilidades de viver experiências, na sua compreensão do mundo feita pela totalidade de seus sentidos, no conhecimento que constrói na relação intrínseca entre razão e emoção, expressão corporal e verbal, experimentação prática e elaboração conceitual. As práticas envolvidas nos atos de alimentar-se, tomar banho, trocar fraldas e controlar os esfíncteres, na escolha do que vestir, na atenção aos riscos de adoecimento mais fácil

nessa faixa etária, no âmbito da Educação Infantil, não são apenas práticas que respeitam o direito da criança de ser bem atendida nesses aspectos, como cumprimento do respeito à sua dignidade como pessoa humana. Elas são também práticas que respeitam e atendem ao direito da criança de apropriar-se, por meio de experiências corporais, dos modos estabelecidos culturalmente de alimentação e promoção de saúde, de relação com o próprio corpo e consigo mesma, mediada pelas professoras e professores, que intencionalmente planejam e cuidam da organização dessas práticas. (BRASIL, 2013, p. 88-89)

Tendo em vista esses argumentos que se sustentam em diferentes teorias do desenvolvimento infantil (VYGOTSKY, 1988; WALLON, 1995) algumas questões se colocam, frente ao atual contexto vivido nas instituições de Educação Infantil do município de Mauá. Como se dá o relacionamento de trabalho entre esses dois profissionais que atendem crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos no que se refere às práticas de “cuidar” e “educar”? E do ponto de vista da gestão do trabalho pedagógico, como tem ocorrido a articulação entre essas duas dimensões indissociáveis nas atividades desenvolvidas por professores e auxiliares de desenvolvimento infantil?

Frente a essas questões, esta pesquisa se organizou em torno da seguinte questão-problema: como tem sido enfrentado, pela gestão pedagógica das instituições de educação infantil, o desafio de definir e articular os papéis e atribuições dos professores e dos auxiliares de desenvolvimento infantil nas creches do município de Mauá?

O objetivo geral desta pesquisa, de natureza qualitativa, é levantar informações que subsidiem o trabalho do Professor Coordenador Pedagógico na elaboração de uma possível proposta de planos formativos visando à articulação dessas duas dimensões do cuidar e do educar inerentes à educação infantil.

Com o uso do referencial teórico dos conceitos de cuidar e educar, buscamos apoio em estudos (KRAMER, 1994); (KUHLMANN Jr., 1998, 1999, 2000); (CERISARA, 2002); (CAMPOS, 2008), entre outros que contextualizam, historicamente, o atendimento de crianças em creches no Brasil; a legislação mais recente, a partir dos princípios da Constituição Federal de 1988 (CF), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN Nº 9.394/1996) e outros documentos específicos relacionados à educação infantil, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010).

Para tanto, foram definidos três objetivos específicos, desenvolvidos em três etapas: a) Etapa 1 (caracterização): traçar o perfil dos profissionais que atuam e atendem crianças na faixa etária de 0 (zero) a 3 (três) anos de idade nas creches do

município de Mauá em período integral (Professores Coordenadores Pedagógicos, Professores e Auxiliares de Desenvolvimento Infantil); b) Etapa 2 (diagnóstico): realizar um levantamento das dificuldades enfrentadas por esses profissionais, principalmente, pelo Professor Coordenador Pedagógico no dia a dia das creches; c) Etapa 3 (colaborativa): oferecer subsídios para a elaboração de uma proposta de planos formativos com foco na articulação entre o “cuidar” e o “educar”, com base no diagnóstico realizado.

Quanto aos procedimentos de coleta de dados nas etapas de caracterização e diagnóstico foram aplicados questionários estruturados aos Professores Coordenadores Pedagógicos, Professores e Auxiliares de Desenvolvimento Infantil de todas as 27 creches de período integral da Prefeitura Municipal de Mauá.

E como etapa final, a contribuição deste trabalho de pesquisa é realizar a elaboração de uma proposta de planos formativos com foco na articulação entre o “cuidar” e o “educar a ser desenvolvido com os profissionais, professores e ADIs, de uma única escola, por meio do trabalho colaborativo na linha da pesquisa-ação. Na qual, em sua perspectiva teórico-metodológica não há oposição entre conhecimento prático e teórico, pois ao “refletir sobre a prática envolve tanto a necessidade de rever a teoria quanto de desvelar vicissitudes da ação docente.” (IBIAPINA, 2008, p. 18).

Organizamos o presente trabalho em quatro partes. No primeiro capítulo, apresentaremos um breve histórico da Educação Infantil no Brasil e mais especificamente, do município de Mauá, destacando a cultura assistencialista que se encontra em sua origem. O capítulo seguinte explora os conceitos de cuidar e educar das crianças na faixa etária de 0 (zero) a 3 (três) anos de idade, dando ênfase a questão da formação e carreira dos educadores, a partir da discussão sobre a concepção de educação infantil das atuais políticas públicas para essa etapa da educação básica no Brasil.

O capítulo sobre a metodologia da pesquisa retoma os objetivos da pesquisa, os procedimentos técnicos utilizados na coleta de dados e apresenta os resultados obtidos na caracterização do perfil dos Professores, Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADIs) e Professores Coordenadores Pedagógicos (PCPs) e o diagnóstico realizado a partir da análise e interpretação das respostas dadas pelos professores coordenadores às questões abertas do questionário. No último capítulo, apresenta-se o produto da pesquisa sob a forma de proposta de trabalho formativo com grupos de

Professores e Auxiliares de Desenvolvimento Infantil, com base nos princípios da pesquisa-ação colaborativa.

Nas considerações finais, a partir da síntese dos resultados das diferentes etapas deste trabalho, apresento minhas reflexões sobre a problemática estudada e sobre as mudanças e transformações subjetivas que este processo de pesquisa produziu em mim, tanto como pessoa como profissional da educação infantil.

2 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Este capítulo tem o objetivo de apresentar um breve histórico da Educação Infantil no Brasil e mais especificamente, no município de Mauá.

Esta primeira etapa da Educação Básica que abrange a creche e a pré-escola, apresenta até os dias de hoje resquícios de uma cultura assistencialista que se encontra em sua origem. Essa discussão é importante para este trabalho, pois se relaciona diretamente ao tema da articulação entre o cuidar e o educar que é o objeto de nossas preocupações no contexto das creches municipais de Mauá.

2.1 DA ASSISTÊNCIA À EDUCAÇÃO?

A educação infantil nem sempre teve um lugar de destaque na formação das crianças pequenas. As creches surgiram como instituições assistenciais cujo objetivo era suprir as necessidades das famílias de oferecer abrigo e cuidado às crianças pequenas, principalmente a partir da intensificação do ingresso das mulheres no mercado de trabalho ocorrida após a Segunda Guerra Mundial, em todo o mundo.

De acordo com Trindade (1999), a criação das primeiras creches na América do Norte e na Europa coincide com a estruturação e desenvolvimento do capitalismo industrial ocorrido no século XIX, um movimento que ocorreria no Brasil nas primeiras décadas do século XX. Isso porque, com a urbanização e ampliação da demanda por força de trabalho, houve a necessidade de criar espaços que se dedicassem aos cuidados das crianças pequenas. As creches assumem essa tarefa que até então, era de responsabilidade das famílias e principalmente, das mulheres.

De acordo com Kuhlmann Jr., a fase inicial da creche é caracterizada pelo caráter assistencial-filantrópico das instituições, em geral mantidas pela iniciativa privada, que assumiram a responsabilidade de suprir as carências econômicas e morais das famílias. Segundo este autor:

[...] a história da assistência tem sido também a da produção de uma imagem do pobre como ameaça social a ser controlada. As instituições cumpriam uma função apaziguadora. Interpreta-se a pobreza a partir de caracterizações parciais. Essa lógica ainda se faz presente quando se reduz a história da infância à da infância abandonada, quando a criança pobre é identificada como *menino de rua*, que, por sua vez, torna-se sinônimo de *trombadinha*, ou menor infrator, reproduzindo a concepção de pobreza forjada nos moldes das concepções assistenciais do início do século. (KUHLMANN JR, 1998, p. 28, grifos do autor).

A partir da segunda metade do século XX, segundo Kuhlmann Jr. (1998), o atendimento à infância no Brasil foi marcado por características assistencialistas e de auxílio aos menos favorecidos e dos mais "carentes". Em sua origem, quase que exclusivamente, as vagas eram ofertadas por instituições religiosas e beneficentes, sendo estas consideradas as primeiras instituições de educação infantil no Brasil. A demanda por creches foi maior no interior das classes populares a partir dos anos 1960, mas também da classe média dos centros urbanos em função das novas exigências do mercado de trabalho.

A década de 1970 caracterizou-se também pela eclosão de vários movimentos sociais e em alguns lugares, a creche passou a ser reivindicada como um direito das mulheres trabalhadoras, que se engajavam no processo produtivo para compensar a perda do poder aquisitivo do salário do chefe da família (CAMPOS, 1999). Desde então, essas reivindicações passaram a ganhar alguma atenção por parte do Estado brasileiro, pela reconhecida função dessas instituições na assistência às crianças pobres.

Dentro dessa perspectiva assistencialista, durante as décadas de 1970 e 1980, as creches estiveram vinculadas as Secretarias e Departamentos de Assistência e Bem-Estar Social, o que demonstra o modo como o cuidado e a educação das crianças nessa faixa etária eram concebidos pelo poder público no Brasil. De acordo com Kuhlmann Jr:

A vinculação das creches aos órgãos governamentais de serviço social e não aos do sistema educacional, levou à ausência desse tema nas pesquisas educacionais e nos cursos de pedagogia. Quando, na década de 1970, as creches e pré-escolas iniciaram seu processo mais recente de expansão, a crítica à *educação compensatória* trouxe à tona o seu caráter assistencialista, discriminatório. As concepções educacionais vigentes nessas instituições se mostravam explicitamente preconceituosas, o que acabou por cristalizar a ideia de que, em sua origem, no passado, aquelas instituições teriam sido pensadas como lugar de guarda, de assistência, e não de educação. (KUHLMANN JR, 1998, p.182).

De acordo com Wajskop (1995), durante longo tempo as instituições infantis organizaram sua rotina diária para oferecer assistência e higiene às crianças sob sua guarda. Essa concepção começa a mudar na década de 1980 quando se ampliaram os debates sobre as funções dessas instituições na sociedade moderna. No entanto, a maior parte delas manteve o caráter de trabalho beneficente e priorizava o atendimento à população de baixa renda.

No final da década de 1980, as escolas de educação infantil oferecidas pelo poder público, conhecidas pela sigla EMEI (Escolas Municipais de Educação Infantil) - visavam o atendimento de crianças de quatro a seis anos de idade. Havia uma nítida distinção entre os atendimentos realizados pelas secretarias e departamentos ligados à assistência social, voltados aos mais pobres, e àquelas realizadas pelas Secretarias de Educação destinadas as camadas mais ricas da sociedade brasileira.

Ao longo da década de 1980 houve um avanço em relação à educação infantil. Muitos estudos e pesquisas foram realizados com objetivo de discutir a função da creche/pré-escola. Nessa mesma época, do ponto de vista pedagógico, a abordagem da privação cultural começou a ser questionada tendo em vista o entendimento de que as crianças das classes populares não eram beneficiadas por essa concepção educacional.

De acordo com Rosemberg (1999) apesar da significativa ampliação de vagas ocorrida na década de 1980, perdurou a falta de um plano de expansão e de programas de atendimento. A maior parte das creches possuía infraestrutura precária e profissionais com baixa qualificação. Muitas mulheres ainda atuavam em creches emergenciais, como voluntárias. O reduzido número de vagas ofertadas pelo poder público levava a busca por outras iniciativas e modalidades de atendimento em creches, conforme informam as autoras:

Creche Completa – aquela que atende às crianças de 0 a 6 anos, em período integral, com objetivo educacional e de guarda das crianças. A forma de implantação e o nível de atendimento prestado nestas creches variam conforme os recursos materiais e humanos disponíveis.

Creche de emergência – que é a solução conhecida como creche domiciliar. Aproximadamente seis crianças são atendidas na própria casa da chamada crecheira, onde passam o dia. A crecheira se responsabiliza pelo trabalho doméstico e pela guarda das crianças, sua alimentação, cuidados de higiene e atividades de estimulação. A instituição responsável repassa recursos e/ou alimentos e se encarrega da supervisão do trabalho das crecheiras. (ROSEMBERG; CAMPOS; PINTO, 1985, p. 6).

O movimento de reivindicação por creches adquiriu uma conotação política, por parte de movimentos de mulheres e mães que exigiam este atendimento como um direito do trabalhador e um dever do Estado. Em 1986, as creches foram incluídas no Plano Nacional de Desenvolvimento e, em 1988 foram contempladas na nova Constituição, conhecida como Constituição Cidadã (MOÇO-SANTA CLARA, 2005).

De acordo com Kuhlmann Jr. (1998), a história da educação infantil nos mostra um processo contraditório, em que a ambiguidade das propostas, desde a sua origem

e difusão deixa vislumbrar as potencialidades existentes nas instituições educacionais para as crianças pequenas. Mas também tem sido a história do predomínio da concepção educacional assistencialista, preconceituosa em relação à pobreza, descomprometida com a qualidade do atendimento. De acordo com o autor, pelo fato de ter sido visto como um “favor” aos pobres, o repasse de verbas públicas as entidades assistenciais as legitimaram como “intermediárias” do poder público na prestação de serviços à população.

[...] Com isso, abrem-se as portas para os usos políticos e religiosos dessa instituição: a creche funciona com dinheiro público, mas a entidade, por oferecer o serviço, age como se tivesse o direito de utilizar o equipamento para se autopromover, para dar prestígio a políticos ou para doutrinação teológica e confessional. (KUHLMANN Jr. 1998, p.202).

Assim, o reconhecimento da Educação como um direito de todos e um dever do Estado pela Constituição Federal de 1988 e a inclusão da Educação Infantil como etapa inicial da Educação Básica pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9.394 de 1996) podem ser entendidos como avanços da luta da sociedade brasileira para assegurar direitos sociais fundamentais dos cidadãos.

Desde então, a educação infantil deixou de ser apresentada apenas como alternativa às famílias “carentes”, para ser entendida como um direito da criança e como uma ação educativa complementar a das famílias. Do ponto de vista legal, a creche se torna uma instituição legítima, e não um simples paliativo aos problemas sociais.

Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) reafirmou os direitos constitucionais em relação à Educação Infantil. Em 1994, o MEC estabeleceu metas, como a expansão de vagas e políticas de melhoria da qualidade no atendimento às crianças, entre elas a necessidade de qualificação dos profissionais, que resultou no documento “Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil” (BRASIL, 1994).

Finalmente, em 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9.394/96), que embora tenha dedicado apenas três artigos à Educação Infantil, também trouxe avanços importantes. Primeiro, por incluí-la como primeira etapa da Educação Básica e por entender sua finalidade no desenvolvimento integral da criança.

Outra conquista do texto inicial da LDB foi que em seu Artigo 62, previa-se que os profissionais de Educação Infantil também passariam a ser formados em nível

superior, admitindo-se como formação mínima, a oferecida em nível médio na modalidade Normal. De lá para cá, porém, essa situação mudou. Voltaremos a este assunto quando tratarmos especificamente do tema da formação desses profissionais. Por fim, a legislação também previu a responsabilidade constitucional dos municípios de ofertarem educação infantil, contando com a assistência técnica e financeira da União e dos estados.

É importante compreender não só como essas diversas legislações buscam o cumprimento dos direitos das crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos de idade, mas também como efetivamente a visão sobre essa etapa da educação foi se transformando no decorrer das últimas décadas em nosso país. Com respaldo nas legislações vigentes inicia-se uma discussão mais sistemática sobre o conceito de infância e sobre a importância da educação infantil.

Considerada como a primeira etapa da educação básica, a educação infantil que se integra aos ensinos fundamental e médio, ganhando uma dimensão mais ampla dentro do sistema educacional. Os documentos oficiais postulam que a criança deve ser vista como um ser sócio-histórico, produtor de cultura. Portanto, além de cuidados, passa a ter o direito a se desenvolver em todos os aspectos e preparar-se para o convívio social.

A inclusão das creches no sistema educativo abre importantes perspectivas ao avanço de propostas pedagógicas que reconhecem as necessidades específicas das crianças nos programas destinados a faixa etária de 0 (zero) a 5 (cinco) anos. Representou também a possibilidade de superação do caráter assistencialista historicamente predominante nos programas destinados a essa faixa etária, por meio de diretrizes básicas voltadas a implantação e desenvolvimento dos programas de creche e pré-escola no Brasil.

Em 1999, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), com vistas a oferecer fundamentos para a elaboração das propostas pedagógicas das instituições e para a formação dos educadores dessa etapa da Educação Básica. A partir de então, as instituições deveriam contemplar em seus projetos pedagógicos, os seguintes princípios da Educação Infantil definidos nas DCNEI (BRASIL, 1999).

1 Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum;

2 Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática;

3 Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais.

Com base nesses princípios as funções das instituições deveriam ser revisadas para atender as duas dimensões indissociáveis da educação infantil: o cuidar e o educar. Os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil (RCNEI), publicados em 1998 apontavam essa indissociabilidade e visavam oferecer subsídios teóricos e práticos para que os educadores elaborassem planos de ação com as crianças.

Esse documento porém, foi contestado por diversos estudiosos da área de educação infantil, como Ana Lúcia Goulart de Faria, Maria Malta Campos, Ana Beatriz Cerisara, Moysés Kuhlmann Junior, entre outros. O estudo de Moço-Santaclara (2005) explica que, segundo estes profissionais:

[...] o Referencial não contempla a diversidade social; omite discussões sobre as condições físicas do ambiente de creche, bem como a rotatividade dos profissionais; apresenta-se com uma linguagem de difícil compreensão, além de subdividir o trabalho pedagógico em áreas, descaracterizando a experiência educacional infantil; “empresta” nomenclaturas de níveis posteriores de ensino, sugerindo um apoio à escolarização precoce; o brincar é privilegiado enquanto instrumento para transmissão de conteúdos formais e ao brincar livre, espontâneo, embora também seja mencionado, é dada menor ênfase. (MOÇO-SANTACLARA, 2005, p. 42).

Apesar dos reconhecidos avanços conquistados na legislação que se seguiu à CF de 1988 e à LDB de 1996 há também equívocos, como o de tratar a educação infantil como etapa preparatória a escolarização. É importante ressaltar também que mesmo figurando como direito garantido pela Constituição, essa primeira etapa da educação básica não recebeu, a princípio, prioridade do ponto de vista dos investimentos públicos em educação. O FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), instituído pela Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996¹ por exemplo, foi criado para destinar recursos aos estados e municípios com base em matrículas efetivamente realizadas apenas no Ensino Fundamental.

Mais adiante, porém, o FUNDEB² (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), procurou corrigir essa distorção, substituindo o FUNDEF que vigorou de 1998 a 2006. Com a

1 Regulamentado pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto nº 2.264, de 27 de junho de 1997.

2 Criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007.

aprovação da Emenda Constitucional nº 59 de 2009, a pré-escola se tornou obrigatória, estabelecendo-se o prazo até o ano de 2016 para que estados e municípios adequassem suas redes de ensino a essa mais recente determinação legal.

Universalizar a Pré-escola é também a Meta 1 do mais recente PNE 2014-2024 (Plano Nacional de Educação), conforme estabelecido pela Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE. (BRASIL, 2014).

Esse breve retrospecto da história da educação infantil no Brasil demonstra que houve avanços na conquista de direitos hoje previstos em nossa legislação. Contudo, há ainda muito a ser feito para superar o atendimento assistencialista e instituir, de fato, um modelo educacional, tanto nas creches como nas pré-escolas públicas que considere as necessidades da criança pequena.

Para Kuhlmann Jr., embora no discurso educacional já vigore uma concepção pedagógica e educativa a respeito da educação infantil, “a realidade institucional permanece intocada nas questões que efetivamente discriminam a população pobre” (2000, p. 53). Para este autor,

A solução dessas desigualdades não ocorre nem com a passagem de creches e pré-escolas da esfera administrativa-assistencial para a educacional, nem com a definição de um referencial curricular nacional que sugira ser possível promovê-la por meio do acesso de todos ao conhecimento historicamente acumulado. (...) se boa parte da população brasileira não tem acesso aos bens de necessidade básica, o que dizer da cultura, cuja produção, apropriação e fruição é muito mais complexa do que uma simples relação de aquisição e consumo? (KUHLMANN Jr., 2003, p. 55).

As creches precisam se tornar de fato instituições educativas que valorizem a dimensão lúdica e superar a dimensão meramente assistencialista que entende os cuidados prestados, como trocar fraldas dos bebês, ou qualquer outro tipo de cuidado, como tarefas desagradáveis que nada têm a ver com a educação. Para Kuhlmann Jr. (2003, p. 60), a polarização entre o que é assistencial e o que é educacional opõem essas funções como se ambas fossem incompatíveis. Preocupar-se com o cuidado e com a guarda da criança não se contrapõe a uma educação de qualidade, ou seja, “não precisamos nos envergonhar dessas dimensões do trabalho pedagógico”.

Como se pode ver, o tema é complexo e a garantia da lei não é suficiente para que as instituições se tornem educativas ou para que se superem os preconceitos sociais envolvidos na educação da criança pequena.

Nos próximos tópicos, veremos como essa trajetória da educação, e mais particularmente da educação infantil ocorreu no município de Mauá.

2.2 SITUANDO A HISTÓRIA DO MUNICÍPIO DE MAUÁ

Passamos agora a contextualizar um pouco da história do município de Mauá, onde a presente pesquisa está sendo realizada. Mauá é uma cidade da região metropolitana de São Paulo, localizada na Região do Grande ABC (que inclui Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, Diadema, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra) e que, segundo o Censo de 2010 (IBGE, 2010) possui uma população de 417.064 habitantes. O município, que atualmente tem vocação eminentemente industrial, está localizado em região de Mata Atlântica e está estruturando a política de desenvolvimento sustentável, uma vez que abriga várias nascentes de rios, como o Tamanduateí e diversas áreas de proteção permanente.

De acordo com o Referencial Curricular de Educação de Mauá (RCE, 2012), no dia 18 de outubro de 1934, o pequeno povoado situado no traçado da São Paulo Railway (The São Paulo Railway Company, Limited), fundado em 1859 pelo Barão de Mauá, por oportunidade da construção de uma estrada de ferro ligando o planalto paulista ao litoral, foi elevado à categoria de Distrito de Paz no Município de São Bernardo. Em 1938, em virtude de sua emancipação o distrito foi integrado e transferido para o município de Santo André.

Em 1943, o então Distrito de Mauá e os demais distritos da região (Ribeirão Pires, São Bernardo e Paranapiacaba), já falavam de emancipação, o que só ocorreu em 22 de novembro de 1953 por meio de um plebiscito que permitiu à população optar pela sua autonomia, passando a cidade por sua própria emancipação. Em 1954, foi realizada a primeira eleição municipal para prefeito, vice-prefeito e vereadores, com sua efetiva instalação no dia 1º de janeiro de 1955.

Historicamente, o município de Mauá teve seu crescimento e desenvolvimento socioeconômico vinculado ao crescimento da capital paulista e da região do Grande ABC e particularmente, à expansão ferroviária ligada às atividades de olarias, pedreiras, ceramistas e porcelanas. Na última década ocorreu uma maior

diversificação econômica no setor de serviços na cidade, o que atraiu novos trabalhadores para a região. Atualmente, caracteriza-se como “cidade-dormitório”, pois Mauá mudou sua fisionomia em função do impulso econômico da região.

Mauá é a única cidade do ABC paulista que possui áreas disponíveis para implantação de novas indústrias e sua localização estratégica chama a atenção de empresários pela proximidade com o Aeroporto de Guarulhos e o Porto de Santos, além de importantes rotas de escoamento da produção industrial. É o caso do Rodoanel, que facilita o acesso para as principais rodovias do país, como a Anchieta, Imigrantes e Régis Bittencourt, além das avenidas Jacu-Pêssego e dos Estados.

Segundo o próprio *site* da prefeitura municipal de Mauá, em 2010 o Produto Interno Bruto (PIB) *per capita* foi de 17.648,48 (SEADE), a renda *per capita* de R\$ 583,61 e o Índice de Potencial de Consumo posiciona Mauá na 51ª colocação no *ranking* nacional e 15ª no estadual. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é de 0,781, o que coloca o município em penúltima posição entre as cidades do ABC paulista. Por este motivo, as políticas públicas desenvolvidas pela administração municipal têm incentivado a educação e formação da mão de obra por meio de parcerias com empresas e a sociedade civil tem buscado a instalação de novos empreendimentos.

O desenvolvimento tecnológico, propiciado pela revolução microeletrônica e as transformações nos modelos de produção por ele geradas acarretaram, no início dos anos 1990, uma significativa redução da demanda por mão de obra. Assim, um dos grandes desafios postos para o ABC paulista é fazer crescer de forma sustentável o número de empregos e a renda, para as atuais e futuras gerações. Iniciativas como o Consórcio Intermunicipal do Grande ABC e a Agência de Desenvolvimento Econômico do Grande ABC vêm sendo aprimoradas pelas sete cidades, para a busca de alternativas que possibilitem o desenvolvimento econômico e social sustentáveis.

2.3 A educação no município de Mauá

De acordo com RCE/Mauá (2012), a história da educação do município de Mauá começa antes mesmo da cidade se tornar um município, quando em 1896 por meio de uma lei estadual, foi criada a escola “ambulante”, na qual a professora ministrava aulas por diferentes localidades (Pilar e Rio Grande), sendo esta atividade suspensa em 1898 e reiniciada no ano seguinte.

Conforme documentação dos livros de chamada dos alunos, as Escolas Mistas da Ferroviária do Pilar e as Escolas Mistas do Sertão dos Beber (atual Sertãozinho) funcionaram principalmente entre fevereiro de 1905 e janeiro de 1906. Já em 1913 a Escola Masculina da Estação do Pilar passou a atender meninas mudando a sua nomenclatura para 2ª Escola Mista da Estação do Pilar. No período de 15 anos, entre 1920 e 1935, foram criadas mais três unidades escolares de Escolas Mistas.

Com a emancipação da cidade, a partir de 1954, Mauá passou a ser administrada com recursos próprios. A partir de 1960, a rede de ensino estadual ampliou consideravelmente o número de escolas no município, realizando ainda hoje, efetivamente o atendimento dos anos iniciais e dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio.

Somente em fevereiro de 1979, a rede de ensino municipal começou a ser organizada com a primeira escola de educação infantil, atualmente conhecida como E.M. Jeanete Beauchamp. Este atendimento era inicialmente realizado em salas cedidas ou construídas pela administração municipal nas escolas estaduais ou em outros espaços emprestados por igrejas, associações comunitárias e entre outras localidades.

A Coordenadoria de Educação, Cultura e Esporte foi criada em 1980, quando foi entregue a Escola Municipal Rui Côdo, atualmente conhecida como E.M. Oswald de Andrade. No ano seguinte, em 1981, foram construídas mais três unidades escolares (a E.M. José Rezende da Silva, a E.M. Monteiro Lobato e a E.M. Márcia Regina Abraham); a antiga E.M. Rá-Tim-Bum e a E.M. Samir Auada (antiga E.M. Guapituba) foram criadas em 1985, e em 1988 foram criadas mais duas escolas: a E.M. Drª. Darci Aparecida Fincatti Fornari (antiga E.M.E.I. Jardim Esperança) e a E.M. Rosa Maria Frare (antiga E.M.E.I. Catatau). Nesse mesmo ano as escolas e classes de pré-escola passaram a ser acompanhadas por supervisoras da Educação Pré-Escolar.

Ao longo desse período, as escolas municipais de educação infantil, conhecidas como pré-escolas, seguiam o modelo de educação compensatória, ocupando-se do trabalho específico do preparo das crianças para o ensino fundamental. Valorizavam o treino de habilidades motoras e as atividades cognitivas voltadas à escrita, à leitura e à matemática. Essa característica de educação compensatória é citada no próprio Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:

Constituir-se em um equipamento só para pobres, principalmente no caso das instituições de educação infantil, financiadas ou mantidas pelo poder público, significou em muitas situações atuar de forma compensatória para sanar as supostas faltas e carências das crianças e de suas famílias. A tônica do trabalho institucional foi pautada por uma visão que estigmatizava a população de baixa renda. Nessa perspectiva, o atendimento era entendido como um favor oferecido para poucos, selecionados por critérios excludentes. A concepção educacional era marcada por características assistencialistas, sem considerar as questões de cidadania ligadas aos ideais de liberdade e igualdade. (BRASIL, 1998, p. 17).

Ainda segundo o RCE/Mauá (2012), no ano de 1991, foi criada a E.M. Guimarães Rosa (antiga E.M.E.I. Guimarães Rosa). Em 1991, por meio da assessoria da Universidade Metodista de São Bernardo do Campo, promoveu-se uma reflexão da rede de ensino sobre a concepção socioconstrutivista, oportunidade também em que a Coordenação de Educação e Cultura deu origem a Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes.

Em 1992, houve uma primeira tentativa de municipalização das seis unidades escolares estaduais que atendiam os anos iniciais do ensino fundamental, mas estas foram devolvidas em 1993, para a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. A decisão desencadeou uma movimentação de diversos segmentos da população e da comunidade escolar, resultando na conquista e na manutenção da E.M. Cora Coralina, que já contava com a autorização do Conselho Estadual de Educação para seu funcionamento. Esta é até hoje, a única escola da rede municipal a atender os anos iniciais do ensino fundamental, e é onde funciona também o Centro de Ensino Supletivo Clarice Lispector (hoje E.M.E.J.A.), mantida com recursos próprios do município que atende exclusivamente a modalidade de educação de jovens e adultos, pois não havia interesse do Estado em mantê-la sob sua responsabilidade.

A partir de 1997, após a aprovação da LDB – Lei Nº 9.394/96, que incluiu a faixa etária de zero a três anos de idade como parte da educação infantil, as creches que faziam parte da Secretaria de Assistência Social foram transferidas para a Secretaria de Educação do Município de Mauá. Até então, essas creches que tinham como marca uma concepção fortemente assistencialista, começaram a adotar uma postura mais pedagógica, preocupando-se com a relação intrínseca entre o cuidar e o educar.

Esse movimento resultou, por exemplo, na adoção de novas nomenclaturas para as escolas municipais. Voltadas agora para a educação infantil, as escolas antes identificadas com nomes de personagens de histórias infantis passaram a ter nomes de figuras públicas. Como exemplo, a creche *Frajola* passou a E.M. Lucinda Petigrosi

Castebelli; a *Piu-Piu*, a E.M. Nathércia Ferreira Perrella; a *Catatau*, a E.M. Prof^a Rosa Maria Frare; a *Pernalonga*, a E.M. Jonathan Gomes Lima Pitondo; a *Dó Ré Mi*, a E.M. Ana Augusta de Souza; a *Sininho*, a E.M. Geovane Oliveira Lacerda Costa; a *Papa-Léguas*, a E.M. Lysiane Pereira Galvão; a *Peter Pan*, a E.M. Maria Wanny Soares Cruz; a *Aquarela*, a E.M. Therezinha Damo de Lima; e a *Gasparzinho*, a E.M. Zeny Machado Chiarotto.

Com a reestruturação da Rede Municipal de Ensino, no período de 1997 a 2000, foram construídas dez novas unidades escolares³ e também houve a incorporação de quase todos os Núcleos de Educação Infantil as escolas municipais já existentes. Com o grande aumento no número de alunos, essas escolas passaram a atender no período noturno a Educação de Jovens e Adultos.

Em 2003, após a realização de uma ampla discussão em relação às metas e as diretrizes das diversas modalidades e níveis de ensino, foi elaborado o Plano Municipal de Educação de Mauá, aprovado pela Lei Municipal Nº 3.683 de 26 de abril de 2004, com vigência de 10 anos com acompanhamento e avaliação do mesmo.

Em 2006, com a ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos – Lei Nº 11.274/2006 (BRASIL, 2006), foi celebrado um acordo entre a rede de ensino da Prefeitura do Município de Mauá e a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, pelo qual as escolas municipais passaram a atender o 1º ano do Ensino Fundamental, mantendo-se a responsabilidade do Estado do 2º ano em diante.

Em 2005 foi criada a Coordenadoria de Políticas para a Promoção da Igualdade Racial e Étnica, vinculada inicialmente à Secretaria de Educação até 2008. A partir de 2009, essa Coordenadoria vinculou-se à Secretaria de Assistência Social, mas voltou à Secretaria de Educação, em 2010. Com isso, houve o estabelecimento de um programa de formação continuada voltada para as equipes técnicas, gestores (as) e professores (as), atendendo as Leis Nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003 e Nº 11.645 de 10 de março de 2008 que incluíram no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade das temáticas da “História e Cultura Afro-Brasileira” e da “História e Cultura Indígena” visando à conscientização da cidadania e dos direitos desses povos.

3 E.M. Chico Mendes, E.M. Florestan Fernandes, E.M. Herbert de Souza, E.M. Perseu Abramo, E.M. Galdino de Jesus dos Santos, E.M. Francisco Ortega, E.M. Américo Perrella, E.M. Dom Hélder Câmara e E.M. Carolina Moreira da Silva.

No ano de 2011, durante a II Conferência Municipal de Educação de Mauá, com o tema “*Mauá 2025 – Quem ama cuida, planeja e participa*”, o plano do projeto político-pedagógico educacional da cidade foi revisto e adequado ao Plano Nacional de Educação (PNE).

Até meados de 2012, a Secretaria de Educação contava com os diferentes níveis e modalidades de ensino nas 37 (trinta e sete) unidades de ensino, responsáveis pelo atendimento de alunos de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial/Educação Inclusiva, conforme é possível observar no quadro abaixo reproduzido (MAUÁ/RCE, 2012, p. 23):

Quadro 1 - Rede Municipal de Ensino de Mauá.

EQUIPAMENTOS	NÍVEL/MODALIDADE	
Escolas Municipais 36	Educação Infantil – 0 a 3 anos	21
	Educação Infantil – 4 a 5 anos	33
	Ensino Fundamental - 1º ano	33
	Ensino Fundamental – Ciclo I	1
	Educação Fundamental – Ciclo II	1
	Educação de Jovens e Adultos – Ensino Fundamental – Ciclo I	25
	Educação de Jovens e Adultos – Ensino Fundamental – Ciclo I	25
	Educação de Jovens e Adultos – Ensino Médio	1
	Atendimento Educacional Especializado	8
CEMEI Cléberon da Silva 01	Atendimento Educacional Especializado	1

Fonte: Referencial Curricular de Educação (RCE/Mauá, 2012).

A Secretaria da Educação de Mauá também mantém outras 05 (cinco) entidades conveniadas que atendem crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos de idade. São elas: Auta de Souza – Casa da Criança; Lar Santa Terezinha; Oswald Alexandre; CASSAP – Centro de Assistência Social São Pedro; SABAJAZAC – Sociedade Amigos do Jardim Zaíra e Circunvizinhos.

No segundo semestre de 2012 foram inauguradas 3 (três) unidades escolares⁴ que passaram a atender, a princípio, crianças de faixa etária de 0 (zero) a 3 (três) anos de idade em período integral (creches); nos anos seguintes, essas escolas ampliaram o atendimento a educação infantil (faixa etária de 4 e 5 anos), e para 1º ano do ensino fundamental e a educação de jovens e adultos. E nos anos de 2015 e

⁴ E.M. Profª Terezinha Leardini Branco no Jardim Zaíra; E.M. Guilherme Primo Vidotto no Jardim Olinda; E.M. Profª Tânia Geraldo de Campos Silva na Vila Assis Brasil.

2016, houve a inauguração de mais uma nova unidade escolar⁵ da rede municipal de Educação que passou a contar com 42 unidades escolares, cuja prioridade de atendimento permanece sendo a Educação Infantil, devido a grande demanda do município nessa faixa etária.

2.4 A educação infantil nos planos municipais de educação de Mauá (2004/2015)

Em 26 de abril de 2004, foi aprovada a Lei N° 3.683, do Plano Municipal de Educação de Mauá que definiu metas e objetivos para os diferentes níveis da Educação Básica (Infantil, Fundamental e Médio) e modalidades de ensino (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Tecnológica, Educação Indígena). A elaboração do Plano foi realizada na gestão do prefeito Oswaldo Dias (do Partido dos Trabalhadores – PT), pelo Conselho Municipal de Educação em 2001, em conjunto com a Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes e com a participação de toda a sociedade interessada em discutir e debater o desenvolvimento de uma escola democrática, socialmente inclusiva e conscientemente participativa.

Vale registrar que o Conselho Municipal de Educação de Mauá, criado pela Lei Municipal N° 2.784 de 24/11/97, seguindo o princípio democrático da gestão, é um órgão consultivo, normativo, deliberativo e fiscalizador, composto por representantes de diferentes segmentos: poder público - executivo e legislativo; profissionais do ensino da rede municipal, estadual e particular; entidades da sociedade civil; pais e alunos. (PME Mauá, 2004)

O diagnóstico apresentado no documento levou em consideração dados fornecidos pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) sobre as demandas da cidade na faixa etária de 0 (zero) a 6 (seis) anos de idade, assim como o Censo Escolar de 2003, e reconhecia que mesmo tendo o município ampliado o número de equipamentos educacionais nos últimos anos o atendimento permanecia insuficiente.

Naquele ano de 2004, o município de Mauá possuía 49.442 crianças nessa faixa etária, mas atendia apenas 13.990 alunos, ou seja, apenas 28,29%. Essa

5 A E.M. Profª Rosa Maria Martins dos Santos no Jardim Sonia Maria e a incorporação da *antiga* SABAJAZAC – Sociedade Amigos do Jardim Zaíra e Circunvizinhos, se tornando a E.M. Marli Rodrigues de Souza no Jardim Zaíra.

situação se devia aos baixos indicadores socioeconômicos do município que demonstravam, de acordo com o documento:

[...] uma situação dramática do nível de pobreza da população, que se acentua ainda mais pela baixa oferta de empregos na cidade e na ausência de qualificação profissional da população demandante do mercado de trabalho. O processo histórico para a maioria da população é marcado por perdas, exclusões e manutenção dos privilégios da minoria. A herança que resta para as crianças, adolescentes e jovens, hoje a maioria da população, caracteriza-se pela opressão, carência, descrédito e horizonte desprovido de qualquer perspectiva otimista. (PME/Mauá, 2004, p.5).

Assim, considerando o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH 0,622), o segundo mais baixo da Região do Grande ABC o documento concluía que:

Estes dados demonstram que a educação infantil não pode ficar sob a responsabilidade única do poder público municipal. É necessário articular esta política educacional com as diferentes esferas governamentais, as instituições privadas e filantrópicas e sociedade civil organizada. [Pois] Ainda, segundo a UNICEF, o município atende de 0 a 3 anos de idade, 4,25% em período integral e de 4 a 6 anos de idade, 53,30% em período parcial. (PME/Mauá, 2004, p. 4)

Diante desse quadro, foram propostos alguns objetivos e metas, mais especificamente para a Educação Infantil, dentre elas, a de oferecer o aumento de vagas para as crianças na faixa etária de 0 (zero) a 6 (seis) anos de idade por meio da construção de novos espaços e a adequação dos equipamentos escolares, de recreação e de ludismo necessários para um trabalho pedagógico de qualidade.

Por meio de acordos com instituições de ensino particulares ou conveniadas e parceria de instituições públicas e ONGs, o município comprometia-se a garantir o atendimento da demanda da educação infantil nos seguintes prazos:

- 100% da faixa etária de 5 e 6 anos no período de 4 anos;
- 100% da faixa etária de 4 anos no período de 10 anos;
- 30% da faixa etária de 0 a 3 anos no período de 10 anos.

O que é possível constatar segundo a tese de Maria José Poloni (2017) que nos anos de 2014, 2015 e 2016, o município de Mauá realizou de forma absoluta o atendimento da faixa etária de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade, equivalente ao G4 e G5 das unidades de ensino de Pré-Escola em período parcial na Educação Infantil correspondendo ao saldo positivo entre as vagas matriculadas em relação à capacidade física e o número de vagas existentes nas escolas municipais.

No entanto, no mesmo período, voltados ao atendimento da faixa etária de 0 (zero) a 3 (três) anos de idade, equivalente ao G1, G2 e G3 das unidades de ensino que contemplam as creches em período integral da Educação Infantil, correspondem ao saldo negativo de vagas matriculadas em relação a capacidade física das instituições de educação e o número de vagas existentes no município.

E isto acontece devido ao que se demonstra como o reflexo da obrigatoriedade, principalmente pelos pais e pelos responsáveis, na matrícula das vagas no atendimento a partir dos 4 (quatro) anos de idade na educação básica e o que não acontece, embora seja um direito, na faixa etária das crianças mais novas e sendo opcional a matrícula pelas famílias.

O que pode ser comprovado segundo relatos da própria autora Poloni (2017):

Em relação às crianças de 4 a 5 anos de idade, a meta prevista, no período de cinco anos, de atendimento das crianças na pré-escola era de 60%. Ao final de 2005, o país contava com 67,6% de crianças frequentando a pré-escola. Já, para o final da década, o proposto era o atendimento de 80% das crianças. Ao final da década, em 2011, 81,7% de crianças de 4 a 5 anos frequentavam a pré-escola. Assim, observa-se que o atendimento às crianças de 4 e 5 anos de idade, na pré-escola, atendeu o item 1 relativo aos objetivos e metas do Plano Nacional de Educação (2001-2011). Esses dados reforçam as dificuldades enfrentadas quanto ao atendimento das crianças de zero a três anos de idade, revela a carência desta faixa etária no tocante as políticas públicas e reforça a desigualdade de atendimento à criança pequena. (2017, p.119).

O Plano Municipal de Educação de 2015, na Lei N° 5.095 de 16 de outubro de 2015, que estabeleceu como meta 1, que trata especificamente da Educação Infantil, realizar até 2016, a universalização da pré-escola de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar até o fim da vigência do PME, em pelo menos 50% (cinquenta por cento) a oferta de vagas nas creches que atendem as crianças de até 3 (três) anos em período integral.

Para melhor se adequar a necessidade das vagas da rede de ensino municipal, a Prefeitura Municipal de Mauá promove anualmente, no período do último trimestre do ano, nas unidades educacionais, a realização dos cadastros das inscrições para alunos que ainda não estejam sendo atendidos pelas escolas, para que a Secretaria de Educação realize mapeamento da demanda para cada unidade de ensino com vistas ao ano seguinte e defina a quantidade de turmas que serão formadas devido às necessidades da comunidade atendida pela escola da região. E posteriormente, se

efetivam as matrículas organizando as turmas, sempre com início dos alunos com maior idade e dos mais velhos para os mais novos.

O PME de 2004 se comprometia também a aumentar progressivamente o tempo de permanência dos alunos na escola. O que aconteceu na rede de ensino municipal em muitas das unidades que possuíam em suas grades de horários de funcionamentos 3 (três) períodos de 3 (três) horas e 30 (trinta) minutos diários, correspondendo ao período da manhã das 7h às 10h30min, do intermediário das 10h30min às 14h e da tarde das 14h às 17h30min e passaram a atender somente dois períodos de 4 (quatro) horas diárias, no período da manhã das 8h às 12h e da tarde das 13h às 17h.

Ainda sobre a permanência das crianças nas escolas, o PME de 2015 estabeleceu como meta 1, a realização da estratégia para a ampliação do atendimento de crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos de idade por meio da otimização dos espaços já existentes. Para isso, a prefeitura no ano de 2018, implantará na grande maioria das unidades escolares municipais, 3 (três) períodos de horários das turmas atendidas no parcial, realizando atendimentos das 7h às 11h, das 11h às 15h e das 15h às 19h, respeitando as 4 (quatro) horas diárias, diminuindo o número de salas ocupadas pelo parcial e aumento do número de salas disponíveis para o atendimento das crianças na faixa etária de 0 (zero) a 3 (três) anos de idade nas creches em período integral.

Outra meta do PME de 2004, diretamente relacionada aos profissionais que atuam em creches, foi a de garantir que “ao final de 10 anos, os alunos da faixa etária de 0 a 3 anos sejam atendidos exclusivamente por profissional habilitado em educação”. (PME/Mauá, 2004, p. 9).

Sendo possível comprovar que esta meta, que pelo menos no período de tempo de 2012 até 2014, foi atingida no decorrer dos acontecimentos das inaugurações de novas unidades de ensino e já que realizadas as atribuições dos grupos nas escolas, somente por professores. O que não ocorreu no final do ano de 2014, pois a Prefeitura Municipal de Mauá divulgou o edital do concurso público voltado para a ocupação do cargo de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI), estando este até então em cargo de vacância de acordo com a lei nº4.135 de 2 de fevereiro de 2007, do Estatuto do Magistério Público do Município de Mauá, (Anexo F) considerado válido até meados de 2011, no qual os artigos 14, 15 e 16 das disposições transitórias foram julgados e declarados inconstitucionais pelo Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo.

E a partir de abril de 2015, o cargo de ADI passou a fazer parte do universo das unidades de ensino ocupando um lugar nas turmas das salas de aulas dos Grupos 1, Grupos 2 e Grupos 3 das creches municipais em período integral, substituindo cada ADI, dois (duas) Professores (as) por período e reduzindo o número de professores(as) responsáveis por cada grupo etário.

Foi imposto às instituições de ensino que realizam o atendimento da educação infantil, principalmente nas creches, um novo desafio de como enfrentar o binômio entre o cuidar e o educar promovidos pela divisão na execução das tarefas dos diferentes profissionais da educação que habitam o mesmo espaço de ensino dos(as) professores(as) e dos(a) ADIs.

Vale enfatizar que o PME de 2004 ressaltava como um dos principais desafios da administração pública a necessidade de realizar a valorização dos profissionais de educação. Ressaltava, principalmente a necessidade de uma política pública que contemplasse, “simultaneamente, a formação inicial e a formação continuada, as condições voltadas ao trabalho, o piso salarial e a um plano de carreira”. (PME, Mauá, 2004, p. 6).

Já para o PME de 2015, com relação à valorização profissional, traz na Meta 15, a busca para garantir a formação acadêmica em ensino superior em curso de licenciatura condizente com a área em que atuam os profissionais da educação, mais especificamente, dos (as) professores (as) na Educação Básica.

Isto tudo indica o porquê da Prefeitura Municipal de Mauá somente realizar os editais para concursos públicos para os cargos de professor que atuem na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos, e impor como pré-requisito mínimo possuir o ensino superior em licenciatura plena em Pedagogia ou algo equivalente, não aceitando mais somente o Ensino Médio Normal/Magistério como já aconteceu um dia.

Quanto a formação acadêmica e ao plano de carreira de todos os profissionais da educação, principalmente dos professores de Educação Básica da Rede Pública de Ensino Municipal, o PME de 2015 estabeleceu como meta inicial aumentar aos poucos a quantidade de vagas na pós-graduação *Stricto sensu*, por meio de convênios com instituições públicas e privadas, como forma de contribuição entre os federados, no tempo de 3 (três) anos, no qual, os professores de Educação Básica obtenham formação em ensino superior condizente a área que atuam e aumentando

para 50% (cinquenta por cento) a formação em nível de pós-graduação até o último ano.

Com tudo isto, realiza-se em seis anos a equiparação nos salários dos profissionais do magistério das redes públicas de educação básica com os demais profissionais com escolaridade equivalente, sendo promovido o Plano de Carreira com critérios de evolução que reconhecem e valorizam o trabalho, além da experiência, com o objetivo de aumentar a qualidade do ensino.

Outro desafio ressaltado no PME de 2004 foi o de garantir a gestão democrática como forma de viabilizar o processo participativo para uma educação comprometida com a qualidade social. Para tanto, comprometia-se a:

- Realizar, anualmente, fóruns setoriais de educação com atribuições de acompanhamento, avaliação e reorientação das políticas educacionais com a participação da sociedade civil e representantes de Conselho de Escola e outras organizações sociais.
- Dinamizar a atuação dos Conselhos de Escola e das Associações de Pais e Mestres.
- Implementar uma metodologia de avaliação das políticas públicas educacionais no município.
- Aperfeiçoar o regime de colaboração entre o Sistema Municipal e o Sistema Estadual de Educação.
- Consolidar e aperfeiçoar o Sistema Municipal de Educação e o Conselho Municipal de Educação. (PME 2004, p.14).

O PME de 2015 trouxe como assunto a efetivação da gestão democrática na Educação como meta 19, no prazo de 2 (dois) anos, que busca assegurar condições associadas a critérios técnicos de mérito e desempenho e a consulta pública a comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para este fim e se utilizando de 14 (catorze) estratégias para alcançar o objetivo da meta, dentre as quais algumas já existiam no PME anterior, como citamos a seguir:

- 19.1) Realizar, anualmente, fóruns setoriais de educação com atribuições de acompanhamento, avaliação e reorientação das políticas educacionais com a participação da sociedade civil e representantes de Conselho de Escola e outras organizações sociais;
- 19.2) Fortalecer a atuação dos Conselhos Escolares e das Associações de Pais e Mestres, por meio do Grupo Articulador de Fortalecimento dos Conselhos Escolares – GAFCE;
- 19.3) Implementar uma metodologia de avaliação das políticas públicas educacionais no município;
- 19.4) Aperfeiçoar o regime de colaboração entre o Sistema Municipal e o Sistema Estadual de Educação;
- 19.5) Garantir a interlocução entre o Sistema Municipal de Ensino e o Conselho Municipal de Educação;
- 19.6) Garantir a formação permanente dos representantes dos Conselhos Escolares por meio de cursos oferecidos pelo MEC e Secretaria de

Educação, articulados pelo Grupo Articulador de Fortalecimento dos Conselhos Escolares – GAFCE;

19.7) Instituir o Fórum Municipal de Educação como importante instância de acompanhamento do Plano Municipal de Educação com a participação de vários atores sociais;

19.8) Efetivar o Fórum Municipal de Educação como instância de discussão e avaliação das políticas de educação do município;

19.9) Garantir e efetivar mecanismos de participação e de consultar de toda comunidade escolar na formulação e acompanhamento dos projetos políticos-pedagógicos, currículos escolares, planos de trabalho e regimentos escolares, assegurando a participação de todos(as) na avaliação dos(as) gestores(as) escolares, professores(as) e demais profissionais da educação;

19.10) Desenvolver programas de formação de gestores (as) escolares;

19.11) Garantir a gestão democrática com participação dos (as) alunos (as) nos conselhos escolares, conselhos de escola, grêmios estudantis, possibilitando aos (às) alunos (as) avaliar o trabalho da escola e dos professores;

19.12) Garantir os programas de apoio e formação aos (às) conselheiros (as) dos conselhos de acompanhamento e controle social do FUNDEB, dos conselhos de alimentação escolar, dos conselhos regionais, conselhos escolares, conselho municipal de educação e de outros e aos (às) representantes educacionais em demais conselhos de acompanhamento de políticas públicas;

19.13) Favorecer processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino;

19.14) Criar programas de recursos de dinheiro direto na escola para que de maneira autônoma a escola junto ao conselho escolar possa suprir suas necessidades específicas, durante a vigência deste PME. (PME 2015, p.20-21).

O PME de 2015 instituiu o Fórum Municipal de Educação com a finalidade de colaborar nas discussões para o acompanhamento e a avaliação do cumprimento das metas e das estratégias previstas no PME, ao promover a realização de pelo menos 02 (duas) Conferências Municipais de Educação até o fim da década, com intervalo de até 04 (quatro) anos entre elas, articuladas e coordenadas pelo Conselho Municipal de Educação, pela Secretaria de Educação e pelo Fórum Municipal de Educação, com o objetivo de avaliar a execução e o cumprimento deste PME e subsidiar a elaboração do Plano Municipal de Educação para o decênio subsequente.

Tendo em vista a situação apresentada, referente à rede de ensino municipal da Prefeitura de Mauá-SP, provoca-nos a necessidade de pensar sobre a dupla tarefa – a de cuidar e educar – sob responsabilidade dos profissionais que atuam com as crianças da faixa etária de 0 (zero) a 3 (três) anos de idade em período integral que será tratado mais especificamente no próximo capítulo.

3 O CUIDAR E O EDUCAR DAS CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS

Este capítulo discute a temática do cuidar e do educar na educação infantil, composta pelas pré-escolas, que atendem a faixa etária de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos e 11 (onze) meses e pelas creches, que atendem a faixa etária de 0 (zero) a 3 (três) anos de idade. Diante da abrangência do tema, restringimos nossa preocupação a três subtemas relacionados.

No primeiro, que discute esses dois conceitos, buscamos apoio em duas autoras, Thereza Montenegro (2005) e Lea Tiriba (2005), em cujos trabalhos fazem considerações importantes para a realidade vivenciada pelos profissionais que atuam na educação infantil, principalmente no contexto das creches de período integral, nas primeiras etapas de desenvolvimento da criança.

No segundo tópico, referente à formação de professores de creches, procuramos dialogar com o ponto de vista trazido por três autoras. Rocha (2001), Machado (1999) e Campos (2008) possuem entendimentos muito semelhantes sobre os conhecimentos necessários à formação dos profissionais que trabalham na educação infantil e em especial na creche, seja ele professor ou auxiliar. Partindo da perspectiva de uma “Pedagogia da Educação Infantil” e de uma “Pedagogia das Interações”, que valorizam a “mediação” realizada pelo adulto nos processos de aprendizagem e desenvolvimento, as autoras ressaltam a importância da socialização da criança na faixa etária de 0 (zero) a 3 (três) anos de idade, quando ocorrem significativas mudanças físicas, motoras, cognitivas e afetivas na criança pequena.

No terceiro e último tópico, trazemos alguns aspectos dos documentos oficiais, seguindo as reflexões de Cerisara (1999; 2002), que discutem criticamente as políticas públicas recentes para a educação infantil. Essa autora examina modificações importantes das “orientações curriculares” e também a formação inicial e continuada de professores, e defende uma concepção contrária a tendência oficial de tratá-la como etapa “preparatória” para o ensino fundamental.

3.1 CUIDAR E EDUCAR EXPLORANDO CONCEITOS

Em seu texto *“Educação Infantil: a dimensão moral da função de cuidar”*, Montenegro (2005), afirma que desde o princípio da história da educação infantil no Brasil, principalmente nas creches, sempre existiu extremo conflito entre as ideias de

assistencialismo e de educação, e que por este motivo fez-se constituir uma das origens da separação entre o cuidar e o educar, observada nas creches e nas pré-escolas até a atualidade.

Com as mudanças da legislação brasileira, a partir da LDB de 1996, as políticas públicas direcionadas à educação infantil passam a valorizar a articulação dos conceitos de “cuidado” e “educação”, presentes tanto nos documentos curriculares como naqueles relacionados à formação dos profissionais que atuam em creches e pré-escolas, seguindo uma tendência de outras nações do mundo.

Diferentemente do Brasil, as creches nos países europeus, principalmente depois da Segunda Guerra Mundial com a entrada das mulheres no mercado de trabalho, por mais que estivessem vinculadas às instituições assistencialistas ou sanitárias, não eram de uso exclusivo dos pobres. Nos Estados Unidos, embora não haja um programa de atendimento a criança pequena, o governo se incumbem em intervir nesta esfera, segundo relatos de Rosemberg (1994, p. 24) “[...] seja no financiamento, na regulamentação, na oferta do serviço, ou quando estimula a privatização do atendimento, imprimindo ao mercado a aparência de um jogo livre entre oferta e demanda”.

Ainda de acordo com esta autora, durante um longo período no Brasil, o atendimento de crianças pequenas ficou sob responsabilidade das mulheres, tendo sido negligenciada uma adequada formação acadêmica dessas educadoras para o exercício da profissão. Somente a legislação mais recente aponta essa formação como fator para a melhoria da qualidade do tratamento dado às crianças pequenas.

Devido aos históricos antagonismos existentes entre as abordagens, assistencialista e educativa dessa primeira etapa da educação básica, decorreu a necessidade de colocar em debate a articulação dos conceitos de “educar” e “cuidar”. Por isso é que os documentos oficiais recentes ressaltam as dimensões do cuidado e da educação das crianças pequenas, como é o caso das Diretrizes de Política de Educação Infantil, instituídas e divulgadas pela COEDI – Coordenação de Educação Infantil do MEC (BRASIL, 1993), sendo este, possivelmente o primeiro documento que oficialmente tratou do assunto.

Pelos presentes projetos políticos destinados à proteção da criança pequena, verifica-se o desejo da realização dessas duas tarefas nas creches e nas pré-escolas. As creches, como instituições educacionais, buscam incentivar essa discussão dentro

das unidades de ensino, porém ainda não estão nem perto de entrar em acordo sobre a melhor definição desses termos.

Campos (1994) salienta a necessidade de promover, verdadeiramente, uma integração entre cuidar e educar, de modo a proporcionar às crianças momentos cheios de cuidados, voltados para o acolhimento, sem perder de vista que estes momentos ocorrem simultaneamente durante as atividades educativas. Sendo assim, essa articulação deveria resultar de um planejamento deliberadamente refletido, realizado por pessoas capazes de associar conhecimentos teóricos e práticos sobre educação e desenvolvimento infantil.

No entanto, não é isso o que acontece, e não só no Brasil, mas também em países desenvolvidos como a Inglaterra, onde uma profissional conhecida como *nursery nurse*, formada em uma espécie de licenciatura curta, colabora com a professora da classe, dedicando-se às necessidades de cuidado das crianças menores. (Ibid., p. 36). Em muitos municípios de nosso país, a solução encontrada para conciliar essas duas funções também ocorre de forma não integrada:

[...] as crianças permanecem um período do dia com a monitora ou pajem e em outro período com a professora. Assim, por exemplo, teríamos crianças cuidadas em suas necessidades físicas e afetivas no período da manhã, e educadas em relação a suas necessidades de desenvolvimento intelectual, no período da tarde. (CAMPOS, 1994, p. 36).

Tal “solução”, a nosso ver, não apenas reforça a dicotomia entre cuidar e educar como também estabelece uma hierarquia não desejável entre dois tipos de profissionais de educação, como é o caso da realidade que se pretende estudar nesta pesquisa. Voltaremos a esta questão mais adiante, após explorar um pouco mais esses conceitos, procurando encontrar também neles a origem da divisão social dessas funções.

O cuidar, segundo Campos (1994b, p. 35) é compreendido como aquelas “atividades ligadas à proteção e apoio necessários ao cotidiano de qualquer criança: alimentar, lavar, trocar, curar, proteger, consolar, enfim, 'cuidar', [mas] todas fazendo parte integrante do que chamamos de 'educar'”. Outro aspecto importante relacionado ao cuidado é o das emoções. De acordo com Folbre (1995 apud MONTENEGRO, 2005, p. 83), o componente emocional é o que realmente distingue as profissões relacionadas ao cuidado, uma vez que diz respeito à promoção do bem-estar e preocupação com o outro, o que requer tanto habilidades técnicas quanto sensibilidade com as relações interpessoais. Para Montenegro (2005), o campo da

educação infantil é paradigmático na medida em que se polariza entre funções relacionadas à afetividade e à racionalidade.

A cisão entre o considerado racional (educar) e irracional ou emocional (cuidar) se reveste de conotação hierárquica, uma vez que, na educação infantil, encontramos atuando, muitas vezes conjuntamente, a auxiliar que “cuida” (limpa, troca, dá comida, acalma, atende às necessidades afetivas, etc.) e a professora que desenvolve atividades pedagógicas (transmite conhecimentos sistematizados, programa atividades, trabalha a cognição). (MONTENEGRO, 2005, p. 84).

Essa cisão é também discutida por Tiriba (2005) no texto *“Educar e cuidar ou, simplesmente, educar?”*. A autora afirma que esses termos sugerem dimensões independentes: uma que se refere ao corpo e outra aos processos cognitivos. Buscando compreender essa cisão, Tiriba propõe que a origem histórica e filosófica de tal dicotomia tem a ver com a separação entre razão/emoção e corpo/mente relacionadas também a questões de gênero que foram se estabelecendo no interior da sociedade moderna, capitalista e patriarcal.

Desde Platão, a tradição filosófica ocidental assume a emoção como pouco produtiva ou mesmo prejudicial aos processos de construção do conhecimento. Oposta à razão – assumida como faculdade indispensável ao desvelamento e compreensão da realidade – a emoção é associada ao irracional, ao natural, ao particular, ao privado e ao feminino. Em contrapartida, a razão é associada ao mental, ao cultural, ao universal, ao público e ao masculino. Mas é num contexto sócio-histórico em que o capitalismo emergente que se alia à ciência com o propósito de transformar a natureza em matéria morta para a produção de mercadorias que os valores e as emoções são neutralizados pelo método científico com objetivo de obtenção de conhecimentos fidedignos. (TIRIBA, 2005, p.6).

Essa cisão aparece hoje no contexto escolar – e principalmente nas instituições de educação infantil – nas falas de professoras que fazem uma distinção hierárquica daquelas atividades relacionadas ao corpo (cuidar) e aquelas ligadas a mente ou ao pensamento (ensinar, educar). Reproduzimos um exemplo, extraído da pesquisa realizada pela autora, que ilustra bem a ideia de que o trabalho com o corpo está associado a tarefas que no Brasil eram realizadas por escravas e hoje, por mulheres das classes populares.

“Eu não faço isso, eu estou aqui para ensinar, eu não estou aqui para cuidar”; então a ela não cabe levar a criança ao banheiro, limpar um bumbum, colocar a criança para escovar os dentes, colocar a criança para repousar, não cabe a ela isso, eu acho que essa é uma questão que pode mudar, tem que mudar não é?” (Fala de uma entrevistada. TIRIBA, 2005, p. 3).

Mediante essa, entre outras falas semelhantes, a pesquisadora conclui o que também temos observado em nossa prática, sendo o cerne de preocupação desta pesquisa: “a cisão entre o educar e o cuidar inclui também uma conotação hierárquica: as professoras se encarregariam de educar (a mente) e as auxiliares de cuidar (do corpo)” (Ibid., p. 3). Questionamos por que na educação infantil as tarefas mais relacionadas à interação humana (cuidar) não são desenvolvidas de forma integrada e não são tão valorizadas como aquelas associadas ao educar?

Para enfrentar as questões históricas e sociais que levam a preconceitos e a muitos equívocos, como a hierarquização na atribuição de funções entre “professoras” e “auxiliares”, é preciso aprofundar o entendimento das educadoras a respeito desses conceitos, que continuam sendo vistos de forma muitas vezes contraditória e difusa. Com relação ao cuidar, por exemplo, na maioria das vezes é associado a proteção e a saúde da criança, mas pode também significar o cuidado que temos com situações e ambientes necessários ao seu desenvolvimento cognitivo ou emocional. Como afirma Tiriba: “Esta diversidade de sentidos interfere e traz desafios aos que pretendem atribuir funções distintas aos profissionais que atuam junto a crianças de 0 a 6 anos.” (2005, p. 3)

Na tentativa de compreender a falta de consenso sobre o significado desses termos, Montenegro (2001) foi em busca da origem etimológica das palavras *cuidar* e *cuidado*, em dicionários de diversas línguas. E neles a autora se deparou então, com o fato curioso de que “cuidar” e “pensar” tem a mesma raiz, no verbo latino *cogitare*.

(...) O verbo *cogitare* tem sua origem em *co-agitare* e passou a designar a agitação do pensamento, revolver no espírito ou tornar a pensar em alguma coisa. É curioso notar como este verbo passou a significar unicamente a atividade do pensamento, como observou Santo Agostinho em suas Confissões: “a inteligência reivindicou como próprio este verbo (cogito), de tal maneira que só ao ato de coligir (cogere) no espírito, e não em qualquer parte, é que propriamente se chama pensar (cogitare)”. (MONTENEGRO, 2005, p. 85).

Muitos sabem que a palavra “pensar” tem origem no verbo “cogitar” (agitar o pensamento), e isso não é fato novo, mas o surpreendente nas buscas da autora é que os dicionaristas sugerem que a palavra “cuidado” tenha origem na mesma raiz, sendo uma das razões “o fato de que sempre se pensa naquilo de que se cuida” (Ibid., 2005, p. 86). Em outras palavras, chama a atenção que nas línguas latinas, o verbo “*cogitare*” é associado tanto ao cuidado para com o outro, como à atividade do pensamento e à reflexão.

Assim, com as autoras (MONTENEGRO, 2005; TIRIBA, 2005), aprendemos que até o século XIII, *cogitare* e *cuidare* apareciam de forma muito similar em suas escritas e significados, voltados tanto para inteligência e o pensar (mente), quanto para as vontades e o sentimento (corpo), estando claramente muito mais articulados. Isso nos faz pensar que se pudermos resgatar o significado original do verbo cuidar, teremos a possibilidade de reaproximar esses conceitos, porém concordamos com as autoras que este assunto, dentro do cotidiano escolar é muito complexo e de difícil enfrentamento, pois mais do que compreender os conceitos, é preciso enfrentar os fatores que deram origem à dicotomia entre eles, cuja origem é histórica e social, mas passa também por questões de gênero, culturais e pelas atuais políticas públicas das diferentes esferas de governo. São muitos os desafios a serem enfrentados.

A maioria dos profissionais que trabalham com crianças pequenas ainda são mulheres e quando o contrário acontece, a presença de um homem em escolas de educação infantil, muitas das vezes causa estranheza e se torna uma batalha contra o preconceito, tanto na comunidade, como também daqueles que trabalham na unidade escolar.

Além disso, a mentalidade assistencialista ainda é muito presente, inclusive por parte dos pais, que se preocupam com maior intensidade com a proteção e “guarda” dos menores, esperando que a creche/escola seja um local em que a criança esteja segura, enquanto a família e principalmente a mulher, trabalha para sustentar a casa. Ainda hoje em dia, em várias instituições educacionais/creches, este espaço é visto como um local de depósito de crianças. Quando os pais chegam para buscar seus filhos, em geral, a sua maior preocupação é se a criança se alimentou direito na escola, como se ela estivesse ali somente para isto e não houvesse outras atividades no decorrer do período que ela permanece na escola.

Por fim, ambas as autoras constataam e concordam que nas práticas das escolas, realmente há ainda uma separação entre o educar e o cuidar e que isso contribui para que haja uma organização dentro das unidades escolares, segundo graus de hierarquia e subordinação. Assim, a “mente” é trabalhada pelo professor, sendo esta atividade considerada como de maior importância do que aquelas designadas aos auxiliares que ficam com a obrigação de cuidar do “corpo”.

Embora os textos acadêmicos e os documentos oficiais procurem enfatizar a articulação do binômio “cuidar” e “educar”, sabe-se que essa foi uma “solução conceitual”, como afirma Tiriba, para tentar “integrar as atividades de cuidado,

realizadas pelas creches, com as atividades de cunho pedagógico, desenvolvidas nas pré-escolas” (2005, p. 2). Permanece assim, a dificuldade histórica sobre o atendimento da infância no Brasil, do convívio de uma situação conflituosa entre a abordagem assistencialista e educacional.

A relevância do cuidar, como dimensão educativa, que compreende tanto o aspecto intelectual (*cogitare*), como a afetividade (preocupar-se com) é fundamental para todo ser humano. Integrar esses aspectos, principalmente nas creches, torna-se um desafio para a formação dos educadores que têm essa dupla tarefa. O cuidado está na raiz primeira do ser humano, é anterior e acompanha todas as suas ações e nele, está enraizado o querer e o desejar, realidades humanas fundamentais para o desenvolvimento intelectual e social que devem ocorrer em todas as etapas de escolarização dos sujeitos.

É preciso que os educadores desenvolvam a consciência da importância da afetividade e do envolvimento emocional com seus educandos e que estejam dispostos, receptivos e atentos para conseguir entender o que o outro necessita. Para tanto, são fundamentais os processos de formação inicial e contínua formação dos profissionais de educação infantil, sendo eles professores ou auxiliares, pois ambos trabalham e desenvolvem atividades enriquecedoras tanto para o corpo quanto para a mente das crianças pequenas.

No contexto das instituições de educação infantil, um dos grandes desafios, principalmente dos coordenadores pedagógicos de creches, é proporcionar situações formativas que de alguma forma quebrem antigos paradigmas, buscando maneiras de integrar as diferentes dimensões do trabalho educativo: a emoção e a razão, o corpo e a mente, o cuidado e a educação. Devido a sua grande importância, a questão da formação dos profissionais será tratada especificamente no próximo tópico.

3.2 Repensando a Formação de Professores de Creches

Para pensar e repensar um pouco sobre a formação inicial e continuada dos professores de educação infantil, principalmente daqueles que trabalham diretamente com as crianças pequenas nas creches e pré-escolas, optamos por dialogar com os escritos de ROCHA (2001) que nesse texto do início da primeira década dos anos 2000, defendia a ideia de uma Pedagogia da Educação Infantil, pela especificidade desse campo de estudo ainda em construção.

Para esta autora, a educação da criança pequena é um campo de conhecimento ainda não muito bem explorado, o que exige refletir sobre o assunto de maneira intensa a partir de suas peculiaridades, que envolvem a educação e o cuidado e se diferenciam das funções “escolarizantes” dos demais níveis de ensino da educação básica. Há aí um conflito, pois hoje em dia há expectativa de que as creches e as pré-escolas realizem com as crianças, desde a mais tenra idade, um trabalho em continuidade com a escolarização posterior. Para ela, há um marco diferenciador entre a creche e a pré-escola e a escola, pois:

Enquanto a escola se coloca como o espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de educação infantil se põem sobretudo com fins de complementaridade à educação da família. Portanto, enquanto a escola tem como sujeito o aluno, e como o objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas, através da aula, a creche e a pré-escola têm como objeto as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de 0 a 6 anos de idade (ou até o momento em que entra na escola). (ROCHA, 2001, p. 31, grifos da autora).

Para melhor estabelecer essa diferenciação, inclusive Rocha refere-se às instituições de educação infantil como “espaços não escolares”, e ressalta que os conhecimentos trabalhados na educação das crianças pequenas relacionam-se aos processos mais gerais de sua constituição, como “a expressão, o afeto, a sexualidade, a socialização, o brincar, a linguagem, o movimento, a fantasia, o imaginário” (ROCHA, 2001, p. 31), entre outras linguagens. A autora relaciona o conjunto de relações que a criança estabelece com a natureza, com o meio social, com os adultos e com outras crianças, com os conhecimentos específicos de uma “Pedagogia da Educação Infantil”, ou ainda, de modo mais amplo de “Pedagogia da Infância” – que tem “como objeto de preocupação a própria criança: seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais.” (Ibid., p. 31)

Assim, se a educação infantil não tem como objetivo principal o ensinamento de conteúdos, passa a ser necessário pensar que conhecimentos seriam importantes à formação dos profissionais que trabalham em creches e pré-escolas, sejam eles professores e/ou auxiliares. Para Rocha, as características e peculiaridades da criança pequena, muito antes de ingressar na escola fundamental, ou seja, enquanto ainda não é um *aluno*, mas alguém que está em processo de constituição como um sujeito, exige pensar “em objetivos que contemplem também as dimensões de

cuidado e outras formas de manifestação e inserção social próprias deste momento da vida.” (ROCHA, 2001, p.32).

Concordamos com a autora quando afirma que a educação infantil precisaria romper com os paradigmas pedagógicos que orientam a educação escolar. Outros conhecimentos, não os relativos ao “ensino”, que enfatizam os aspectos cognitivos da criança deveriam fazer parte do processo formativo dos profissionais de creches e pré-escolas, como por exemplo, o “fortalecimento da relação com a família na gestão e no projeto pedagógico, bem como a ênfase nos âmbitos de formação relacionados à expressão e às artes.” (Ibid., p. 32)

É por conta disso, que o termo “educar” se torna tão importante no contexto da educação infantil, pois o que está em jogo nessa etapa da vida é o direito das crianças de serem crianças, o seu bem-estar, de poderem se expressar, brincar, e também de terem acesso ao conhecimento produzido e aos que podem ajudar a produzir no contexto dessas instituições educativas “não escolares”, como prefere denominar a autora.

Todos esses saberes a respeito da criança, de seu ambiente e de suas relações são indispensáveis à formação dos educadores da educação infantil. Assim, também concordamos com a autora que essa formação exige um “olhar multidisciplinar” necessário a uma Pedagogia da Educação Infantil, pois envolve “além da dimensão cognitiva, repito, as dimensões expressiva, lúdica, criativa, afetivas, nutricional, médica, sexual etc.” (ROCHA, 2001, p. 33).

As contribuições de Rocha nos faz pensar inclusive, sobre a importância de questionar a própria organização das creches e pré-escolas, por grupos etários, o que reforça muitas vezes a dicotomia entre o cuidar e educar. Isso porque as situações de cuidado e as educativas ocorrem de maneira complementar no convívio entre e com as crianças pequenas.

Em texto escrito ainda em 1999, Maria Lúcia Machado apresenta uma concepção de criança com o objetivo de oferecer subsídios teóricos para fundamentar projetos político-pedagógicos de instituições de educação infantil que também serve de referência para a formação dos profissionais que atuam com crianças em idade pré-escolar. A partir do referencial teórico de Vygotsky, Machado apresenta o conceito de “interação social” para defender uma Pedagogia das “Interações”, que contempla as interações sociais, o cuidar e o educar como condição para a aprendizagem e desenvolvimento próprio da criança.

Colocando-se também contrária ao modelo “escolar” adotado nas creches e pré-escolas, que por isso são chamadas de “escolinhas” - Machado (1999, p.86) refere-se aos procedimentos “caricatos” utilizados nessas instituições onde as crianças se deslocam “andando em filas”, ou “ficam sentadas em mesas olhando para uma lousa, realizando exercícios repetitivos”. Esta autora também defende que é preciso fazer uma distinção, de forma bem objetiva, do que realmente é a educação infantil, defendendo uma concepção que privilegia as brincadeiras, as diferentes linguagens artísticas, entre outras áreas do conhecimento exploradas pelas crianças intermediadas pelos adultos (pais/responsáveis e profissionais da educação).

O conceito de interação social de Vygotsky pressupõe que dimensões afetivas e cognitivas são inseparáveis. Assim, segundo Oliveira (1994 apud MACHADO, 1999, p.88), “a cognição não é um processo apenas mental, mas parte da ação e dos significados que ela aponta, ou seja, dos desejos, objetivos, concepções, sendo portanto, plena de afetividade”. Sendo assim, a interação social torna-se um espaço de desenvolvimento psicológico que é entendido como “a articulação entre o plano psíquico e o fisiológico”.

Apoiando-se nas contribuições de outro autor, Myers (1991 apud MACHADO, 1999, p. 89), que articula os conceitos de sobrevivência, crescimento e desenvolvimento infantil, a autora cita que “enquanto o crescimento se define por uma mudança no tamanho, o desenvolvimento caracteriza-se por mudanças em complexidade e função.” E explica que o desenvolvimento infantil ocorre simultaneamente de maneira “multidimensional; integral; que obedece a um padrão genérico e singular; [e] se dá na interação social”. (MYERS, 1991, apud MACHADO, 1999, p. 89).

Além dos fatores biológicos que se relacionam ao crescimento, as interações física e mental estabelecidas entre os indivíduos dentro das ações dos ambientes naturais, culturais e sociais são experiências marcantes, para ele próprio e para seus familiares. Mas é preciso não perder de vista que cada criança é um ser individual, único em aparência, temperamento e jeito de ser.

Umam são mais agitadas, outras mais calmas, umas são mais expansivas, outras mais tímidas. O humor varia dependendo do seu estado de saúde, do calor ou do frio excessivos, da agitação das outras crianças ou adultos à sua volta, das experiências anteriores que viveu e das que vive. (...) Percebemos, ainda, ritmos diferentes entre as crianças: umas são mais rápidas, outras mais lentas, para comer, andar ou aprender coisas novas. (MACHADO, 1999, p. 90).

Na perspectiva das interações sociais, defendidas pela autora, a diversidade de crianças e experiências torna mais rico o ambiente de experiências e favorece o desenvolvimento infantil. Para ela, “Crianças expostas a uma gama ampliada de possibilidades interativas têm seu universo pessoal de significados ampliado, desde que se encontrem em contextos coletivos de boa qualidade.” (MACHADO, 1999, p. 91).

Dentro de uma perspectiva da Pedagogia das Interações Sociais, a rigidez e engessamento do planejamento pedagógico prévio precisam ser rompidos, pois situações inesperadas ocorrem entre os bebês e crianças pequenas que exigem do adulto um olhar mais aguçado, voltado para um ou mais dos diversos fatores que emergem da interação entre eles e as crianças. Segundo Ghedini (1994, apud MACHADO, p. 93), “através das trocas sociais, isto é, relações que as crianças estabelecem com adultos ou outras crianças, nas brincadeiras, são criadas oportunidades para compreensão mútua de regras, tempos, palavras, gestos e ações.”

Sabemos que nem sempre encontramos uma realidade ideal nas creches e instituições pré-escolares brasileiras que favoreçam e enriqueçam essas experiências no coletivo. Na maioria das vezes, os espaços e os materiais (brinquedos e mobília) são inadequados ou quando existem, são mal aproveitados. De outro lado, a demanda crescente por vagas para as crianças pequenas em creches e pré-escolas, inclusive em função das atuais políticas públicas, impõe repensar a formação inicial e continuada, que pelos baixos salários e condições de trabalho, atraem profissionais provenientes das classes menos favorecidas e com formação inicial precária. (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011).

No texto em que discute a educação de crianças pequenas e novo perfil esperado do professor, Maria Malta Campos (2008), lembra que a expansão do acesso e a grande demanda por creches é resultado de um processo importante de ampliação de direitos e mobilização social que culminaram com a CF de 1988.

Resultado de uma longa e ampla mobilização social, que não se restringiu à área educacional, mas incluiu os movimentos de mulheres e grupos de defesa dos direitos da criança e do adolescente, a definição da educação infantil como primeira etapa da educação básica, incluindo a creche, representou a extensão dos direitos à educação para a população menor de sete anos e a consequente ampliação do mercado de trabalho para os profissionais da educação. (CAMPOS, 2008, p. 122).

A autora também lembra que durante muito tempo na história brasileira não houve nenhuma exigência de formação acadêmica para as educadoras de creche, daí serem denominadas como “pajem”, “atendente”, “auxiliar” e “babá” (Ibid., p.122), por serem professoras leigas em instituições até pouco tempo vinculadas ao serviço de assistência social. Isso porque cuidar de crianças pequenas era considerado um trabalho de menor importância. Essa realidade mudou recentemente, mas a urgência de formação de profissionais em nível superior, por força da lei, ocasionou graves problemas na questão da qualidade dessa formação.

A lei fixou um período de carência para que os professores em exercício adquirissem a formação superior, o que motivou diversos sistemas de ensino a organização de programas de formação para os docentes de suas redes, utilizando modalidades de educação a distância e realizando parcerias com universidades públicas e comunitárias. No caso das professoras de creche, muitos cursos foram implantados, com o objetivo de proporcionar uma formação em magistério no ensino médio. (CAMPOS, 2008, p. 123).

Em trabalho recente sobre as mudanças ocorridas na LDB desde que foi promulgada, o professor Dermeval Saviani (2016) alerta para algumas modificações substantivas que afetam diretamente a formação dos professores da educação básica. No texto *“O vigésimo ano da LDB: As 39 leis que a modificam”*, Saviani chama a atenção para a “falha” técnica legislativa na redação do artigo 62 da LDB:

A referida falha consiste em que, no artigo 62, fixa-se a regra de que a formação de docentes para a educação básica será feita em nível superior. Mas, no mesmo artigo, introduz a exceção, admitindo-se como formação mínima a de nível médio. E somente nas “Disposições Transitórias” (Artigo 87, par. 4º) fixa-se um prazo de dez anos para que a regra passe a valer plenamente. Ora, em termos de técnica legislativa caberia fixar, no corpo da lei, a regra e, nas disposições transitórias, admitir-se a exceção no período de transição. Assim, o artigo 62 deveria, simplesmente, estabelecer que a formação de docentes para a educação básica seria feita em nível superior. (SAVIANI, 2016, p. 382).

Ao comentar essa “falha técnica”, o autor deixa claro que se tratava de atender aos interesses dos empresários que mantinham cursos de magistério de nível médio. “Em relação à formação de professores atendeu-se à iniciativa privada, evitando-se mudar o texto da lei, sacrificando, porém, o seu espírito”. (Id. Ibid.). Mas como as coisas mudam muito rapidamente em nosso país, é importante destacar mais uma alteração feita neste mesmo artigo da LDB, em 2017. A redação dada pela lei n. 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 afeta diretamente a formação de professores de

educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, ficando assim estabelecido:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima *para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.* (BRASIL, 1996, grifos nossos).

Essa mudança, ainda pouco comentada, representa um retrocesso às políticas de valorização do professor e a nosso ver, facilita manter a divisão hierárquica entre professores e “auxiliares” que trabalham, principalmente, nas creches brasileiras. Essa divisão afeta também a identidade profissional dos sujeitos que atuam com as crianças pequenas, incluindo aqueles que trabalham nos anos iniciais do ensino fundamental, pois acaba reforçando a ideia, historicamente construída, de que aqueles que trabalham nas etapas iniciais da educação básica podem ter uma formação inferior.

No texto de Campos, publicado em 2008, referindo-se justamente ao que dizia a LDB na época, comentava que: “A legislação brasileira é avançada e nossa experiência vem sendo acompanhada com interesse por muitos especialistas internacionais” (CAMPOS, 2008, p. 123). Isso por que:

De forma geral, a definição do papel da professora é tão mais polêmica, quanto menor a idade da criança. A identidade da professora de pré-escola parece mais consolidada, bastante próxima a dos professores da escola elementar, correspondente às nossas primeiras séries do ensino fundamental. (CAMPOS, 2008, p. 124).

No mesmo artigo, fez referência a um estudo da OCDE/Unesco de 2002, que apontava como tendência emergente: “a integração das creches na área de educação e a exigência de curso superior na formação de educadores/cuidadores de crianças a partir do nascimento, independentemente da modalidade de atendimento.” (CAMPOS, 2008, p. 126).

Infelizmente, parece que estamos retrocedendo, enquanto ainda continuamos com os mesmos problemas. As dificuldades na gestão e orientação pedagógica das creches, que é justamente o tema que nos preocupa nesta pesquisa, é um dos problemas apontados por essa autora que continua atual. Isso porque as creches cumprem funções que vão além das tarefas educativas das escolas, como por

exemplo, o apoio às famílias e a superação das desigualdades de gênero. Como explica a autora:

Quando se comenta sobre essas diferenças, geralmente a função de “cuidado” é enfatizada como especificidade do trabalho da creche. No entanto, não é apenas esse o aspecto a ser considerado. Para crianças muito pequenas, o dia a dia da creche não se passa da mesma forma que na escola. Os diversos momentos e situações vividas ocorrem em um contexto muito mais informal, sem contornos nítidos que separem as atividades por sua natureza educativa, de cuidado ou de proteção. Tudo acontece de maneira integrada e a organização do tempo e do espaço deve permitir que o cotidiano ofereça oportunidades de desenvolvimento, de socialização e de interação às crianças, de acordo com as suas possibilidades e necessidades. (CAMPOS, 2008, p. 127).

As observações da autora, como se percebe, convergem para as mesmas posições defendidas por Rocha (2001) e Machado (1999) a respeito da importância das creches promoverem um ambiente propício ao desenvolvimento próprio da criança pequena por meio de interações sociais. Cabe então, à equipe da gestão pedagógica dessas instituições, principalmente ao coordenador pedagógico realizar a orientação pedagógica e o processo formativo das educadoras, sejam elas professoras e/ou auxiliares. Pois como afirma Kramer (2005, p. 224): “A formação é necessária não apenas para aprimorar a ação profissional ou melhorar a prática pedagógica. A formação é direito de todos os professores, é conquista e direito da população por uma escola pública de qualidade”.

É possível salientar que a elaboração do perfil dos profissionais de educação com as características pessoais, acadêmicas e as experiências profissionais daqueles que trabalham nas unidades de ensino de educação infantil, principalmente, na etapa das creches, dos (as) professores (as) e dos (as) ADIs, dependem na sua maioria, da atuação e das orientações do (a) professor (a) coordenador(a) pedagógico(a) por meio da construção e da elaboração de atividades voltadas para o planejamento anual, sendo este o plano de ensino que é elaborado por cada equipe e planejamentos bimestrais, sendo este o plano de trabalho que deve ser elaborado por cada grupo/sala e tendo em vista a realização de diversas formas de atividades que contemplem as carências e peculiaridades das pequenas crianças, afinal não são alunos, mas sim, unicamente crianças.

3.3 O que dizem os documentos oficiais: uma leitura crítica do currículo da educação infantil

O propósito deste tópico do trabalho é discutir alguns documentos oficiais relativos à Educação Infantil no Brasil, procurando destacar a diferença entre a concepção e propósitos defendidos para esta etapa da educação básica pelas políticas públicas e aquela defendida por estudiosos e especialistas. Pode-se adiantar que o cerne da crítica destes últimos reside na ideia de que a educação infantil não é uma etapa “preparatória” para o ensino fundamental, o que traz consequências tanto para o entendimento do binômio cuidar-educar, como para a formação de professores.

Cerisara trata do tema em dois artigos (1999, 2002), onde ressalta que o propósito de defender a indissociabilidade dessas duas funções da educação infantil – educar e cuidar – dar-se-á em função de um novo contexto histórico ligado às transformações da sociedade e das famílias, das demandas dos movimentos sociais em defesa das crianças e adolescentes e de uma nova concepção, presente tanto na CF/88 como na LDBEN/96 que colocam a criança “no lugar de sujeito de direitos, em vez de tratá-la, como ocorria nas leis anteriores, como objeto de tutela.” (CERISARA, 1999, p. 14). Este aspecto da lei foi um grande avanço, mas a autora vai apontar também a existência de retrocessos pelo próprio encaminhamento das políticas públicas educacionais do Brasil.

Apesar disso, ainda hoje, essa falsa separação ainda permanece nas práticas de trabalho dos educadores e das instituições. Ao colocar a educação infantil como etapa inicial da educação básica, começa um novo capítulo da história que culmina com a tendência atual de transformá-la em preparatória para o ensino fundamental. A autora explica, porém, que a defesa dos pesquisadores de incluir as instituições de Educação Infantil no capítulo da Educação “baseava-se na ideia de que era fundamental tirar as creches e pré-escolas de seu vínculo com as Secretarias de Assistência Social e lutar para que fizessem parte das Secretarias de Educação.” (CERISARA, 1999, p. 14). Por outro lado, essa mesma ideia implicava “riscos”, pois não se tratava de reproduzir, nessas instituições as mesmas práticas do ensino fundamental. Este seria segundo a autora, o primeiro desafio a ser enfrentado, o que requer entender que o trabalho dessa etapa não se restringe ao ensino.

O segundo desafio, na visão dessa autora, seria justamente defender a integração educar-cuidar, ressaltando o caráter “pedagógico” dessas instituições. No entanto, na visão dessa autora, como o pedagógico é sempre associado à ideia de “ensino”, essa visão “acabou por trazer, para as creches e pré-escolas uma desvalorização das atividades ligadas ao cuidado” (Ibid., p. 16). O terceiro desafio, ligado aos anteriores, relaciona-se aos profissionais que atuam em creches e pré-escolas. Elevadas a condição de “profissionais da educação”, a LDB, inicialmente, previu que a sua formação deveria também ocorrer em nível superior. Como vimos anteriormente, esta exigência mudou novamente, representando um retrocesso em relação ao que a lei previa originalmente.

Para enfrentar esses desafios, Cerisara destacou a grande contribuição dos trabalhos realizados pela Coordenação de Educação Infantil (COEDI/MEC), entre 1993-1997, coordenados pela professora Ângela Maria Rabelo Ferreira Barreto. Desse trabalho, do qual participaram educadores e pesquisadores da área, resultaram alguns “cadernos” publicados pelo COEDI, dentre os quais se pode destacar a importância daquele que definiu “*Crítérios para um atendimento, em creches, que respeite os direitos fundamentais da criança*”, de 1995. O objetivo desse trabalho do COEDI era retirar desses debates e documentos orientações para uma Política Nacional de Educação Infantil. (CERISARA, 1999, p.18).

Na contramão desses trabalhos, houve a elaboração de dois documentos que representavam ameaças aos avanços conquistados. O primeiro foi uma proposta para o Plano Nacional da Educação (elaborado no INEP), pela qual os profissionais de creche seriam um “agente educativo”, sem formação específica qualquer. O segundo documento, apontado pela autora, foram os RCNEI (Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil) que apontaram para uma proposta “escolarizante” para as crianças de 4 a 6 anos, estendida à faixa etária de 0 a 3 anos, rompendo com os esforços do COEDI para construir uma Pedagogia para a Educação Infantil. (CERISARA, 1999, p.19-20).

Sobre isso, vale lembrar o que já dizia Saviani, com relação a proposta da LDBEN/96 sobre educação infantil, ao salientar a forma pela qual devem ser analisados os objetivos proclamados e os reais objetivos desta legislação:

Enquanto os objetivos proclamados se situam num plano ideal onde o consenso e a convergência de interesses é sempre possível, os objetivos reais situam-se num plano onde se defrontam interesses divergentes e por

vezes antagônicos, determinando o curso da ação as forças que controlam o processo. (SAVIANI, 1997, p. 190).

Isso nos faz pensar principalmente, sobre a passagem das creches para as Secretarias de Educação municipais, fazendo entender a necessidade do alinhamento entre as duas tarefas (cuidar e educar), mas concomitantemente permitindo a divisão do trabalho entre diferentes categorias de profissionais. Ou, ainda sobre a indicação em lei, da necessidade de formação desses profissionais em nível superior, mas “aceitando” a formação em nível médio (normal/magistério) para alguns profissionais que atuam na educação infantil, em creches e nas pré-escolas, como auxiliares de sala, pajens, auxiliares de desenvolvimento infantil ou qualquer outra denominação.

Os objetivos proclamados acima ficam longe da realidade encontrada nos diferentes municípios do Brasil e dos objetivos reais a serem alcançados, pois para implantar essas medidas é preciso investimento financeiro, principalmente nos profissionais de educação. Sobre isso, salientava Luiz Carlos Freitas:

No quadro das políticas educacionais neoliberais e das reformas educativas, a educação constitui-se em elemento facilitador importante dos processos de acumulação capitalista e, em decorrência, a formação de professores ganha importância estratégica para a realização dessas reformas no âmbito da escola e da educação básica. (FREITAS, 1999, p. 18).

No que se refere à formação de professores, vimos no tópico anterior quais foram os desdobramentos das políticas públicas desde então, com alguns avanços, mas com retrocessos significativos, como a mais recente alteração do artigo 62 da LDB, em 2017, que admite que os profissionais de educação infantil e dos anos iniciais do fundamental possam ter formação inferior aos professores dos demais níveis de ensino, muitas vezes oferecidos em cursos emergenciais, aligeirados e de má qualidade. Com isso, permanece a desvalorização da categoria de profissionais que trabalham com crianças pequenas, e a ideia de que quem executa a prática não precisa pensar na teoria, principalmente os que lidam com a educação infantil nas creches e pré-escolas.

Voltando ao tema dos RCNEI, Cerisara comenta que a versão preliminar do documento desenvolvido pelo MEC foi encaminhada em fevereiro de 1998, a 700 profissionais da área de educação infantil para que apresentassem seu parecer no curto prazo de um mês. Dessa forma, houve muito pouco tempo para a efetiva discussão e debate dos pareceristas, o que preocupou a equipe do COEDI que vinha

trabalhando há anos na formulação da Política Nacional de Educação Infantil. A urgência do MEC era grande, como fica claro neste comentário de Kuhlmann Jr:

A ampla distribuição de centenas de milhares de exemplares às pessoas que trabalham com esse nível educacional mostra o poder econômico do MEC e seus interesses políticos, muito mais voltados para futuros resultados eleitorais do que preocupados com a triste realidade das nossas crianças e instituições. (KUHLMANN Jr., 1999, p. 52).

Para os pesquisadores, ficou clara a mudança de orientação do MEC, principalmente com a substituição da professora Ângela Barreto da coordenação do COEDI. Embora algumas concepções dos pareceristas tenham sido incorporadas aos RCNEI, tratava-se, na visão de Cerisara, de uma “continuidade aparente”, pois a Organização Referencial Curricular “deixa antever uma concepção de educação infantil muito mais próxima do ensino fundamental do que o próprio referencial declara na sua *Introdução*.” (CERISARA, 2002, p. 337).

Segundo a autora, é possível verificar que houve um especial zelo voltado para a estética do documento, com “belíssimas fotografias”, apresentando conceitos importantes da área. No entanto, ao mesmo tempo configura-se numa perspectiva escolarizante, aproximando a educação infantil dos objetivos do ensino fundamental, o que fica claro na “didatização” dos temas e “conteúdos” curriculares. Sobre isso, alerta Kuhlmann Jr:

A caracterização da instituição de educação infantil como lugar de cuidado e educação adquire sentido quando segue a perspectiva de tomar a criança como ponto de partida para a formulação de propostas pedagógicas. Adotar essa caracterização como se fosse um dos jargões do modismo pedagógico esvazia seu sentido e repõe justamente o oposto do que se pretende. (KUHLMANN Jr., 1999, p.60).

Os três volumes do RCNEI realmente se distinguem das concepções elaboradas anteriormente pelo COEDI 94-98 e, em especial do documento e vídeo chamado “*Critérios para um atendimento em creches e pré-escolas que respeite os direitos fundamentais das crianças*” (COEDI/MEC, 1995), que apresenta princípios orientadores do trabalho a serem desenvolvidos nas instituições escolares realizando o atendimento às crianças que se encontram na faixa etária da educação infantil, creches e pré-escolas, de 0 (zero) a 5 (cinco) anos de idade.

A maneira como foi elaborado esse documento levanta a necessidade de analisar a complexidade de algumas questões em meio ao debate sobre a finalidade da educação infantil, sobre os conceitos de educar e de cuidar e sobre a natureza do

trabalho das instituições que atendem as crianças pequenas. Embora não seja obrigatório ou mandatório, o RCNEI passou a ser um importante aliado do trabalho dos professores realizado nas instituições, principalmente as públicas.

Atualmente, o debate sobre o trabalho nas instituições de educação infantil tem se dado, em grande parte, em torno da BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Ao que parece, os formuladores de políticas públicas atuais seguiram a tendência de escolarização da educação infantil apontada nos textos e pelos autores mencionados neste trabalho, como também a prática de descuidar do diálogo com os pesquisadores da área.

Em documento recente, datado de abril de 2017, integrantes do “Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil”, publicaram um manifesto com críticas à terceira versão da BNCC no que tange especificamente a leitura e escrita. Tendo participado ativamente das discussões e estudos para a segunda versão da BNCC, o grupo aponta a supressão, redução e enxugamento de partes significativas da proposta, o que “significou um aligeiramento e até mesmo mudança conceitual, especialmente no que tange as discussões sobre desenvolvimento, aprendizagem e linguagem” (PROJETO LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL, 2017). Ao final, reivindicam os seguintes pontos do Conselho Nacional de Educação:

- Retome, de maneira democrática, os espaços de discussão entre os profissionais, gestores e interessados no tema da Educação infantil para apoiar a elaboração da versão final da BNCC;
- Assegure que os autores das versões iniciais estejam presentes e tenham participação efetiva nos processos de discussão e deliberação;
- Solicite ao Ministério da Educação que apresente a metodologia que empregou para considerar as contribuições (presenciais e virtuais), encaminhadas por pessoas, setores e grupos da sociedade brasileira durante o processo de discussão da BNCC e que deveriam resultar na elaboração da terceira versão.

Até o momento de conclusão deste texto, não tínhamos conhecimento de eventual resposta das autoridades às reivindicações desse grupo. O que se pode concluir, no entanto, é que há indícios fortes de que as mesmas práticas de “atropelamento” das discussões realizadas pelos pesquisadores da área, antes reclamadas pelos que participaram dos pareceres sobre as RCNEI, repetem-se agora com a BNCC. Esses fatos não podem deixar de causar uma grande apreensão em relação às políticas e reformas atualmente em curso para a educação infantil.

3.4 A quem cabe cuidar e educar nas creches? A situação de Mauá

Quando se trata do atendimento das crianças pequenas em creches mantidas pelo poder público municipal, surge a questão: a quem cabe as atribuições de cuidar e de educar? A resposta a essa pergunta continua sendo uma incógnita, pois há muitas controvérsias políticas e jurídicas que mantêm a separação de funções de professores e auxiliares de educação infantil na maioria dos municípios brasileiros.

Esse é um tema ainda não desembaraçado pelas políticas públicas, mesmo nestes mais de vinte anos de promulgação da LDBEN/96. Esta constatação também se reflete na região do Grande ABC paulista (que integra os municípios de Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, Mauá, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra, pertencentes à região metropolitana da capital do estado de São Paulo). E particularmente, no município de Mauá, onde realizamos esta pesquisa.

Torna-se importante, em um primeiro momento, ressaltar as informações encontradas nas legislações vigentes, voltadas à preocupação na divisão das tarefas dos profissionais de educação responsáveis pelo cuidar e o educar dentro das instituições de ensino.

Como se viu no capítulo anterior, essa divisão tem relação com a tradição assistencialista das creches, mantidas durante muito tempo por entidades filantrópicas ou mesmo pelo serviço público ligado aos órgãos de assistência e bem-estar social. Também tem relação com a histórica desvalorização das profissionais de creches, cujas tarefas eram realizadas por mulheres voluntárias sem formação específica, em espaços e com materiais pouco apropriados. Embora tenhamos tido avanços na legislação, essa situação não se modificou muito e se reflete na qualidade da educação infantil oferecida pelos municípios.

A história do município de Mauá repete essa mesma situação. De acordo com informações encontradas no Projeto Político-Pedagógico (MAUÁ, 2015), de uma das creches municipais pesquisadas, onde atuo como professora, na época de sua inauguração, em 1988, a escola atendia somente as crianças de 4 a 6 anos, em 3 salas; em 1999, passou a contar com novas instalações, como a cozinha e a brinquedoteca. Somente em 2009, por via do investimento do governo federal por uso do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), foi possível comprar equipamentos

de utilização educacional e duráveis para os novos espaços, sendo terminada sua construção em 2014.

A escolaridade da maioria dos pais das crianças atendidas nessa escola não passa do ensino médio e a renda média das famílias varia entre R\$ 1.001,00 a R\$ 2.000,00. Essas características coincidem com o diagnóstico da situação socioeconômica do município, apresentada já no Plano Municipal de Educação de Mauá de 2004 (PME/Mauá, 2004) e explicam a expectativa dos pais de encontrar na creche “um lugar que cuide de seus filhos”, sendo secundária a preocupação com o “desenvolvimento pedagógico” das crianças (MAUÁ, 2015).

Com as modificações das leis da educação no Brasil ocorridas em 1990, intensificou-se o debate sobre o que significa cuidar e educar, uma discussão que apareceu nos currículos e conhecimentos necessários à formação dos profissionais de educação que atuam na educação infantil, nas creches e nas pré-escolas. Como por exemplo, o que Montenegro (2005) cita em seu texto sobre Política Nacional de Educação Infantil de 1993, elaborado pela Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI) do Ministério da Educação (BRASIL, 1994), um dos primeiros documentos a tratar das dimensões do cuidar e do educar como sendo inseparáveis.

Nas diretrizes pedagógicas que aqui são explicitadas, a criança é concebida como um ser humano completo que, embora em processo de desenvolvimento e, portanto, dependente do adulto para sua sobrevivência e crescimento, não é apenas um “vir a ser”. Ela é um ser ativo e capaz, motivado pela necessidade de ampliar seus conhecimentos e experiências e de alcançar progressivos graus de autonomia frente às condições de seu meio. (BRASIL, 1994, p.16).

O Referencial Curricular de Educação de Mauá “realça a importância dada a essas instituições como escolas” e não “*apenas* de cuidado e recreação das crianças”. (MAUÁ, 2012, p.19, grifo nosso). Chama a atenção, porém, que ao preocupar-se em enfatizar o caráter “educativo” do trabalho da creche, trata as noções de cuidado e recreação como funções menos importantes. Essa concepção se reflete na separação dos cargos entre professores e auxiliares, sendo que um fica responsável pelo desenvolvimento das habilidades de raciocínio (educação) e o outro voltado aos cuidados com o corpo, como bem observou Montenegro (2005).

Essa situação se deve também a falta de vagas nas creches de Mauá, como constatou Poloni (2017), ao falar sobre o direito à educação e a matrículas em creches desse município. Citando dados da Secretaria Municipal de Educação de

Mauá, Poloni mostra que o número de crianças matriculadas é bem superior à capacidade física da rede. O *déficit* de vagas, em 2016, chegou a 426. No mesmo ano, 1.599 crianças estavam em “lista de espera”. Essa situação, de acordo com Maria José Poloni (2017, p. 145): “altera o módulo de sala de aula e, em consequência o trabalho realizado pelos docentes, comprometendo o cuidar e o educar na educação infantil. Mais do que isso, estimula a contratação de profissionais com formação em nível médio para “auxiliar” as professoras e, em consequência, reforça a divisão hierárquica relacionada ao educar e cuidar.”

A convivência desses dois profissionais em sala de aula acaba por aumentar a separação de tarefas entre auxiliares e professores. Assim, a dicotomia, cuidar e educar tem sido tratada como se fosse culpa da formação destes profissionais de educação, porém, em grande parte a responsabilidade é das políticas públicas que na prática reforçam essa divisão, contratando profissionais com carreiras distintas e distintas remunerações.

Na prefeitura municipal de Mauá esta separação entre o cuidar e o educar se destaca pela apresentação dos servidores públicos que exercem as funções como Professores e como Auxiliares de Desenvolvimento Infantil, de acordo com a seguinte descrição:

Descrição dos cargos da prefeitura municipal da cidade de Mauá - SP

Professor I - Ed. Infantil	Auxiliar de Desenvolvimento Infantil
Organiza e promove as atividades educativas, levando as crianças a se exprimirem através de desenhos, pintura, conversação, canto ou por outros meios e ajudando-as nestas atividades, para desenvolver física, mental, emotiva e socialmente os educandos em idade pré-escolar.	Compreende as tarefas que se destinam a executar sob supervisão, serviços de atendimento às crianças em suas necessidades diárias, <i>cuidando</i> da alimentação, higiene, recreação e <i>educação</i> .

Fonte: Anexo VII - Decreto n. 6.433 de 28 de maio de 2003, Município de Mauá. (grifos nossos).

É evidente a separação entre quem planeja, estabelece e possibilita as atividades pedagógicas (os professores) e quem executa as tarefas (ADIs) desde de que seja orientado pelo professor ou pelos demais profissionais da educação que atuam na educação dentro das unidades de ensino, como Lea Tiriba (2005) afirma sobre as funções ligadas às características do raciocínio e do cognitivo de ações mais prestigiadas cultural e socialmente.

Apesar das funções serem descritas de maneira hierárquica nas atribuições dos cargos, na prática, não é possível dividir essas tarefas. Além disso, essa situação é vista por alguns autores como uma "ilegalidade".

É importante ressaltar a ilegalidade de contratação de auxiliares com função docente. A Educação Infantil, como primeira etapa da educação básica, exige a presença de professor junto aos grupos de crianças. O cargo de auxiliar precisa ser discutido e as atribuições desse profissional nas creches e pré-escolas, melhor definidas. (NUNES; CORSINO; KRAMER, 2013, p.176).

Na maioria das prefeituras municipais do Brasil, a separação entre esses cargos, principalmente nas creches, continua devido a controvérsias jurídicas não resolvidas.

Para responder a uma consulta do município de Jaú, São Paulo, sobre a possibilidade de inclusão na carreira do magistério das "recreadoras de creches" que possuem habilitação exigida, o Conselho Nacional de Educação (CNE) emitiu o Parecer CNE/CEB n. 7/2011. Fazendo referência aos princípios da igualdade da finalidade e motivação, o parecer reiterou posição favorável, anteriormente emitida no Parecer CNE/CEB no 21/2008, à regularização da situação dos "auxiliares" com o seguinte argumento:

[...] a existência de profissionais que atuam na Educação Infantil com a formação pedagógica adequada, mas que não integram regularmente a carreira de magistério acarreta seu enfraquecimento e sua desvalorização, além de desatender à Constituição e aos preceitos legais. Sua integração na carreira deve, portanto, vir a ser regularmente possibilitada. (BRASIL, 2011, p. 10).

No entanto, como em todo caso, acontece um condicionante, segundo o próprio relator, para que seja permitido esse "enquadramento", é necessário observar outra exigência legal:

O enquadramento do servidor em cargo diverso do original é possível e, é legal quando se tratar de servidor efetivado no órgão em que se dará a recolocação e quando tenha se submetido a concurso público similar em dificuldade e exigências ao realizado para o cargo em que se dará o novo provimento, e quando houver similaridade nas atribuições do cargo. (BRASIL, 2011, p. 10, grifos nossos).

A controvérsia sobre esse tema também envolve questões conceituais. Os auxiliares pertencem ou não à carreira do magistério. A consulta ao CNE (Conselho Nacional de Educação) foi feita pela APEOESP (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo). Como resposta, foi emitido o Parecer CNE/CEB n. 24/2007, homologado em 2008, que concluiu que: "são equivalentes, em termos

conceituais, as denominações *trabalhadores da educação, profissionais da educação, profissionais da educação escolar e profissionais do magistério*". Portanto,

[...] o conceito de "magistério da Educação Básica" (...) deve ser entendido como trabalho/função de *ensino* a cargo e desenvolvido/exercida por *professores*, na qualidade de profissionais da educação escolar/ensino, em todos os níveis e modalidades de ensino da Educação Básica presencial. (CNE/CEB 24/2007, p. 6, grifos nossos).

Essa definição não resolve a questão quanto ao *lugar* dos "auxiliares", pois embora as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 1999) orientem que as instituições devem promover em suas propostas pedagógicas "práticas de educação e cuidados que possibilitem a *integração* entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um *ser completo e indivisível*" (grifos nossos); e mesmo sendo reconhecida, pelo Parecer CNE/CEB 24/2007, como de "absoluta necessidade" a existência de profissionais que desempenham funções na Educação Infantil para dar conta dessas exigências, a formação adequada não é *suficiente* para que sejam considerados "profissionais do magistério".

Isto porque outras condições são necessárias, de acordo com o Parecer dentre as quais, o *ingresso* por meio de concurso público de provas e títulos em conformidade à Emenda Constitucional n. 53/2006 que alterou o inciso V do art. 206 da Constituição Federal (BRASIL, 2007).

Sendo assim, as prefeituras municipais tendem a realizar a abertura de editais de concursos públicos com exigências distintas, quanto ao grau de escolaridade para os cargos de professores e auxiliares. Com isso, as prefeituras conseguem reduzir o custo orçamentário com despesas de salário dos profissionais da educação.

Essa polêmica ocorreu na prefeitura municipal da cidade de Mauá com a aprovação em 2 de fevereiro de 2007, da Lei N° 4.135, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Município. No texto original trazia nas Disposições Transitórias, os artigos n° 14, 15 e 16, a possibilidade da transição dos Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADIs) para o Quadro do Magistério da Secretaria Municipal de Educação sob a condição de possuírem o ensino superior em Pedagogia ou equivalente. Com essa medida, o cargo de auxiliar se tornaria extinto por vacância, não havendo permissão para novas contratações.

Esses artigos foram contestados pela gestão posterior do município e, em 2010, o Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo tornou aqueles artigos como "inconstitucionais", com base no Parecer CNE/CEB n. 7/2011. Com isso, houve um retrocesso e a Prefeitura Municipal de Mauá em 2014, por meio da Secretaria Municipal de Educação, abriu edital de concurso público para provimento do cargo dos ADI (Auxiliares de Desenvolvimento Infantil), tendo em vista o aumento na oferta de vagas de matrículas nas creches municipais e pela diminuição dos custos gastos no pagamento dos salários.

Em entrevista realizada na Secretaria da Educação em 2017, por meio do depoimento de duas Supervisoras de Ensino da Prefeitura Municipal de Mauá, justificou-se o que está aqui acima declarado, quando dizem:

O que a gente pode afirmar [com relação aos artigos que foram considerados inconstitucionais] o seguinte, né, que a própria constituição, ela estabelece a impossibilidade de você transformar cargos. O acesso ao serviço público, ele deve ser feito sempre em função de um concurso público. No caso, o que vinha ocorrendo era que os ADIs estavam em exercício de função e a gestão na época entendeu que pelo fato de estarem exercendo essa função de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil junto às escolas públicas municipais e que o trabalho deles é sempre vinculado a um professor. Né, porque quem é o responsável pela sala de aula é o professor. E o ADI é um coadjuvante é um auxiliar. Na época, a gestão entendeu que se este ADI tivesse a formação condizente com a função do magistério, que haveria essa possibilidade de [a outra supervisora complementa: transformar] transformar o cargo. Eu acho que o erro ocorreu bem nessa situação de transformação de cargo, o que não é possível por meio da Constituição. Então, se eu prestei o concurso para ser ADI, não. a administração não pode simplesmente transformar o cargo de ADI em cargo de professor, ainda que eu tenha essa formação. Então o ideal é que o professor, oh... (ela mesma se corrige) que o ADI preste concurso para professor. [A outra supervisora continua] O que poderia ter acontecido na época, era o concurso de acesso, né. Eu acho que nessa confusão, nessa discussão, ao invés de, ser um concurso de acesso que daria a possibilidade dos profe... (ela se corrige) dos ADIs passarem por meio de concurso público a ser professor se tivesse a formação. Então houve essa confusão. [a supervisora anterior complementa ao afirmar: É.]. Em vez de fazer o concurso de acesso, fez a transformação [a supervisora anterior complementa: Fez a transformação É.] aí a transformação [a supervisora anterior complementa: do cargo] do cargo não existe. [a supervisora anterior afirma: É inconstitucional e em função disto, a ADIs.] Por isso que é inconstitucional. (acabam falando juntas/ ambas as supervisoras falam: Né, que é uma Ação Direta de Inconstitucionalidade. A supervisora anterior continua que: Em função dessa situação que a própria administração criou, administração criou pra si, né. É evidente que, eh... a situação que se desenrolou, ela criou entraves administrativos e políticos. Isso aí, não dá nem para deixar de pontuar, é inquestionável. Até porque, a partir do momento que você passou a exercer a função de professor, oo... a diferença da remuneração também era grande na época, né. Então, a Ação de Inconstitucionalidade determinou o que: todos voltem ao seu cargo de origem. Voltar ao cargo de origem, ee... requereu também que ele tivesse a sua remuneração condizente ao cargo de origem. Então, isso não trouxe uma situação positiva, nem política e nem administrativa, né. Não foi uma coisa tranquila. Não foi uma coisa calma. Mas,

estava tudo fundamentada em lei. Então, a administração que deu sequência essa situação, também teve que trabalhar a conscientização desse servidor. Que foi um erro. E, que não havia como corrigir, a não ser obedecer aquilo que a lei determinava e a própria ação, né, de inconstitucionalidade. Simone: Independia, na época, da vontade do prefeito. [a supervisora anterior complementa: É.]. Tanto daquele que quis, de certa forma beneficiar, quanto aquele que a princípio, entendesse que quis prejudicar. E não foi que quis prejudicar e o outro não quis é privilegiar. Ele quis, simplesmente, achou que poderia dessa forma [a supervisora anterior complementa e afirma: Que era uma questão de Justiça] de Justiça. Ihh... mas, foi uma questão legal que não pode transformar. Então, não foi vontade política, não foi questão de vontade política, foi uma questão judicial e legal. Né, essa foi a situação. (trecho do depoimento das Supervisoras de Ensino entrevistadas em 2017).

Com isso, provavelmente a expectativa de muitos desses profissionais foi frustrada, o que talvez explique o fato de que 49% das ADIs entrevistadas neste estudo não tenham seguido seus estudos em nível superior. Como constatamos em nosso levantamento, 73% ingressaram há menos de 2 anos no cargo e mais de 50% delas possui diploma em Pedagogia. Assim, conclui-se que parte considerável dessas profissionais atendiam os pré-requisitos necessários para o exercício do “magistério”, caso o município tivesse feito essa opção para suprir a carência de profissionais em suas creches.

Essas profissionais são imprescindíveis nas creches de Mauá. Elas atuam com carga horária de 40 (quarenta) horas semanais integralmente dedicadas ao atendimento das crianças. Mas como não fazem parte do quadro do magistério, isso significa que em sua carga de trabalho não estão previstos momentos formativos e nem participação no planejamento realizado pelos professores, como por exemplo, em HTPC. Contudo, quando perguntadas, os (as) ADIs responderam que além das tarefas de cuidar no dia a dia das escolas, se veem envolvidas com atividades que competem exclusivamente às professoras, ou seja, à educação.

Tendo tudo isto em vista, no ano de 2017, a Prefeitura Municipal Mauá levou para apreciação à Assembleia Legislativa, um projeto de lei complementar para estabelecer o futuro plano de carreira e de remuneração voltado especificamente ao cargo dos (as) Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADIs), com a justificativa de reconhecer a importância dos servidores do referido cargo que atuam na primeira etapa da educação infantil, isto é, na creche, com crianças de zero a três anos de idade com atribuições de cuidar e educar. Já que não participam do Estatuto do Magistério Público de Mauá e embora se enquadrem no Estatuto dos Servidores Públicos de Mauá e poucos são valorizados, no que diz respeito, ao desenvolverem o seu trabalho dentro das unidades de ensino. Obtendo, assim, um parecer, pela

procuradora do município, favorável à aprovação e sanção, tornando-a a Lei Complementar nº 30 de 23 de outubro de 2017 e tendo validade a partir do ano seguinte de 2018.

Estas contestações e estes impasses, vivenciados em muitas localidades do Brasil manifestam a falta de clareza e de erros nos conjuntos de decisões administrativas voltadas a educação infantil que aqui posto não foram solucionadas pelos governantes públicos.

Aliás, retratam a falta de lógica nas reflexões governamentais que constantemente, buscam repetir o apreço pela qualidade da educação, pela valorização dos profissionais da educação e pela democratização das relações nas unidades de ensino.

Ainda mais, comprometem-se no Referencial Curricular de Educação (RCE) de Mauá, ao deixar explícita a relevância do “trabalho em equipe, construindo relações democráticas e cooperativas, pois sentindo-se autores, todos se comprometem com o projeto educacional que está sendo implantado na rede escolar.” (MAUÁ, 2012, p.6).

4 METODOLOGIA DA PESQUISA, RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta pesquisa se classifica como descritiva, pois visa primordialmente, descrever “as características de determinada população ou fenômeno [e] o estabelecimento de relações entre variáveis” (GIL, 2009, p. 42). Quanto aos procedimentos técnicos para a coleta de dados, valeu-se de levantamento de dados quantitativos e qualitativos a partir de questionário com questões fechadas e abertas respondidas pelos sujeitos da pesquisa.

Tendo em vista que buscou estabelecer relações significativas entre os dados de campo e a problemática da pesquisa, a abordagem adotada é de natureza qualitativa, pois segundo Richardson (2007), esta abordagem é a mais adequada para investigações que envolvem situações complexas e buscam “descrever a interação de certas variáveis, compreender os processos dinâmicos de grupos sociais, além de contribuir com a mudança de determinado grupo”.

Este capítulo descreve os procedimentos metodológicos, apresenta e discute os resultados de cada etapa do estudo, em função do objetivo geral e dos objetivos específicos previamente definidos.

4.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E OBJETIVOS DA PESQUISA

O objetivo geral desta pesquisa foi levantar informações que subsidiem o trabalho do(a) Professor(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) (PCPs) de educação infantil do município de Mauá na elaboração de planos formativos visando a articulação das dimensões do “cuidar” e do “educar” nas creches municipais. Para alcançar este objetivo foram definidos três objetivos específicos.

O primeiro se concentrou em realizar a caracterização desses profissionais que atuam e desenvolvem o seu trabalho com as crianças na faixa etária de 0 (zero) a 3 (três) anos de idade nas creches de período integral do município de Mauá. O segundo visou construir um diagnóstico das dificuldades enfrentadas pelos PCPs no dia a dia das creches. E por fim, tendo por base os dados levantados, elaborar uma proposta de trabalho colaborativo entre PCPs, Professores e ADIs como estratégia de formação com foco na articulação entre o “cuidar” e o “educar”.

A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário com perguntas fechadas e abertas, adaptado do “Questionário do Professor” e do “Questionário do Gestor” da Prova Brasil de 2013, elaborado pelo MEC/INEP (APÊNDICES A e B).

O instrumento foi aplicado em 2016, aos profissionais das 27 (vinte e sete) creches municipais de período integral, perfazendo um total de 30 (trinta) PCPs; 346 (trezentos e quarenta e seis) Professores(as); e 317 (trezentos e dezessete) ADIs. Deste total, obtivemos a devolutiva de 21 (vinte e um) PCPs, o que corresponde a uma amostra de 70%; 181 (cento e oitenta e um) Professore(a)s, correspondentes à 52%; e 101 ADIs, que correspondem à 32%. Todos os respondentes foram informados previamente dos objetivos da pesquisa e assinaram o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) para participação na pesquisa (APÊNDICE C).

4.2 QUEM SÃO OS PROFISSIONAIS DE CRECHE DO MUNICÍPIO DE MAUÁ

Para conhecer quem são os profissionais da educação que atuam nas creches de período integral de Mauá, foram levantadas informações sobre a formação, a experiência profissional e a situação funcional do (a)s Professores(as) Coordenadores(as) Pedagógicos(as) (PCPs); dos(as) Professores(as); e dos(as) Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADIs).

4.2.1 Dados Gerais

Vamos apresentar informações e dados da caracterização das três categorias de profissionais da educação que trabalham nas creches municipais: dos PCPs, dos(as) Professores(as) e dos(as) ADIs.

Nos itens sobre informações pessoais, mais especificamente, relativos ao sexo e idade dos participantes, obtivemos os seguintes resultados:

Tabela 1 - Distribuição dos Profissionais de Creche por Sexo.

SEXO:	FEMININO	MASCULINO
PCPs	95%	5%
Profs	99%	1%
ADIs	95%	5%

Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

Tabela 2 - Distribuição dos Profissionais de Creche por Faixa Etária.

IDADE:	ATÉ 24	25 A 29	30 A 39	40 A 49	50 A 54	55 OU MAIS
PCPs	0%	0%	38%	43%	5%	14%
Profs	1%	9%	34%	33%	17%	6%
ADIs	18%	15%	42%	15%	7%	3%

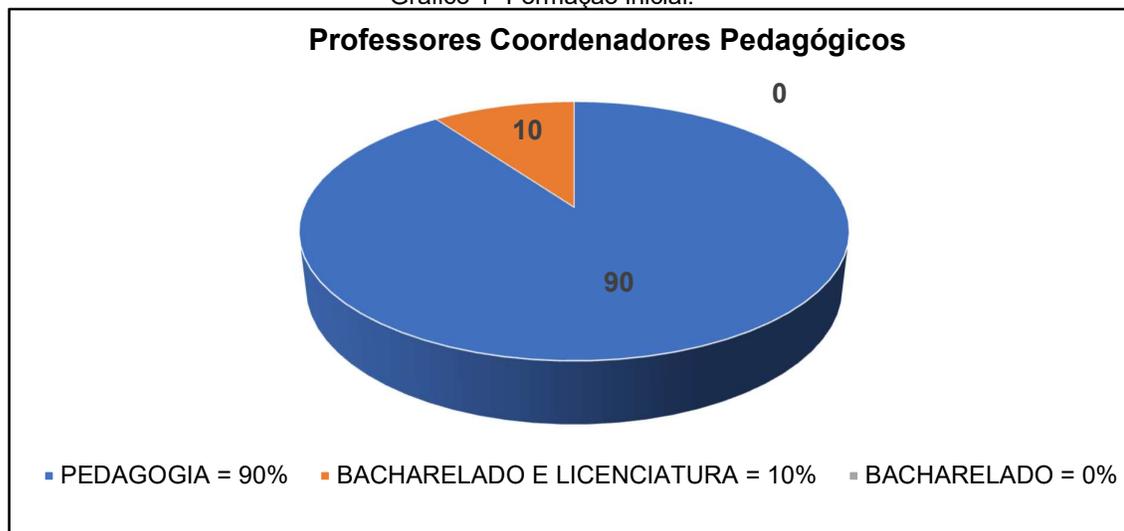
Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

Estes resultados confirmam a predominância do sexo feminino dos profissionais de ensino no Brasil já detectado em outros estudos (GATTI; BARRETO, 2009). Quanto ao perfil etário, percebe-se que a maior porcentagem de professores e ADIs concentra-se na faixa etária entre 30 a 39 anos, sendo que a maioria dos PCPs situa-se na faixa entre 40 a 49 anos de idade.

4.2.2 Formação Inicial

Em relação à formação acadêmica dos sujeitos pesquisados, principalmente o item específico à formação inicial, há a seguinte situação: os PCPs, que já iniciam sua vida profissional em sua totalidade formados na graduação e em maior parte no curso de licenciatura plena em Pedagogia. Mostra-se a necessidade de quem exerce a função, visto que é a formação acadêmica mínima exigida pela Secretaria de Educação de Mauá, além de um tempo mínimo de 3 (três) anos de experiência na docência em sala de aula e não poder estar em tempo de probatório no cargo de professor. Como está apresentado no gráfico a seguir:

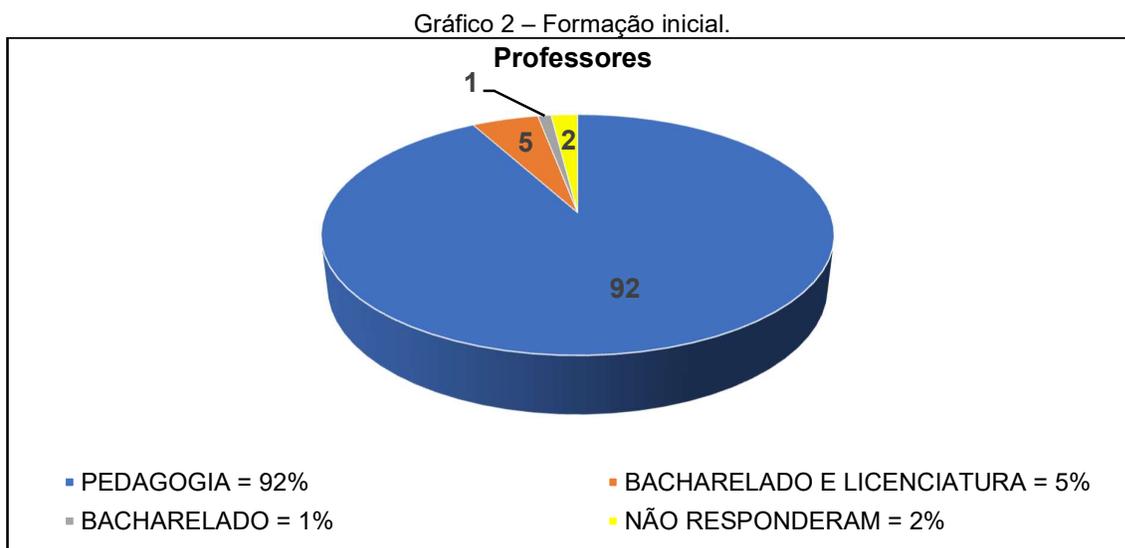
Gráfico 1- Formação inicial.



Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

Já no caso dos Professores e dos ADIs as condições são um pouco diferentes, pois as exigências mínimas de formação acadêmica são distintas para cada um dos cargos, o que pode ser observado nos editais de concursos públicos mais recentes do município e como também aparece no anexo VII voltado à Descrição de Cargos do Decreto N° 6.433, de 23 de maio de 2003.

Sendo assim, é possível apurar que dos professores que responderam a pesquisa, que corresponde aos 98% (noventa e oito por cento), de sua totalidade, todos começam a exercer o seu cargo já formado em algum tipo de graduação no ensino superior, que se refere à exigência mínima de formação para desempenhar a função, principalmente em Pedagogia e ficando com a situação bem semelhante ao que ocorre com os PCPs acima descrita. O que pode ser observado abaixo:



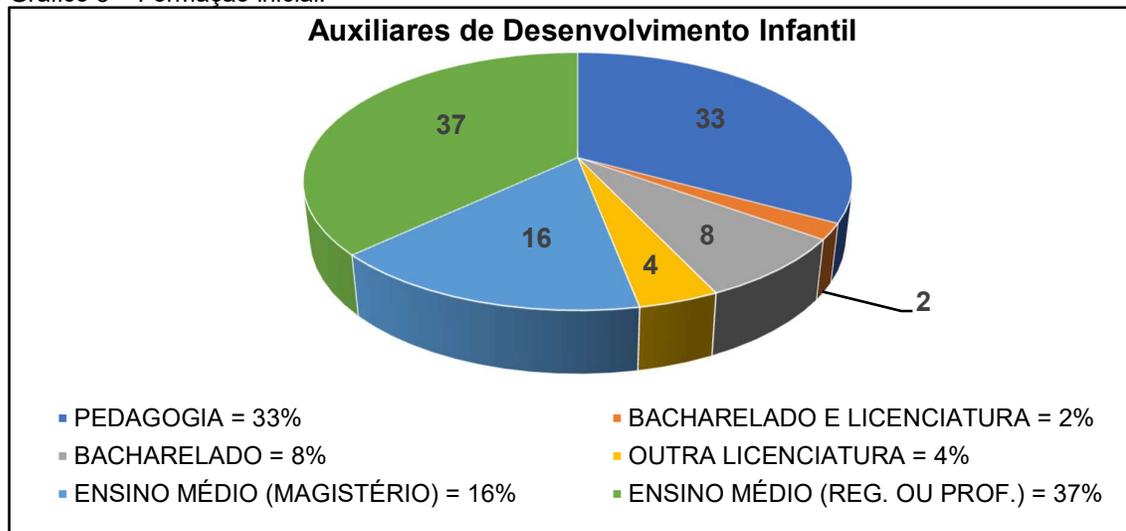
Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

No caso dos ADIs, é evidentemente importante salientar que 53% (cinquenta e três por cento) dos sujeitos pesquisados, iniciaram sua empreitada como funcionários públicos possuindo, como é de exigência mínima em sua formação para o exercício do cargo, o ensino médio completo e os outros 47% (quarenta e sete por cento) já se apresentavam como formados em algum tipo de graduação no ensino superior.

Deixando claro que na caracterização do perfil desta categoria, o correspondente a quase metade dos ingressantes já estão formados no ensino superior e que 1/3 (um terço), ou seja, 33% (trinta e três por cento) já possuíam o curso de Pedagogia em sua formação, que consta como exigência mínima aos

ocupantes do cargo de professor na rede de ensino municipal. O que pode ser observado abaixo:

Gráfico 3 – Formação inicial.



Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

Dentre aqueles que já têm o ensino superior, foi possível identificar que nas três categorias, a maioria dos profissionais estudou em instituições privadas de ensino e na modalidade presencial, conforme é possível observar nas Tabelas 3 e 4.

Tabela 3 - Formação em Nível Superior - Tipo de Instituição.

INSTITUIÇÃO	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	PRIVADA	NÃO RESPONDERAM
PCPs	0%	0%	5%	95%	0%
Profs	1%	17%	4%	78%	1%
ADIs	1%	45%	7%	45%	2%

Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

Cabendo na maioria das vezes aos sujeitos, desembolsarem os valores correspondentes das mensalidades do curso de licenciatura e bacharelado a ser realizado e, às vezes, por serem cursos de graduação em sua grande maioria de “baixo custo”, passe a ser o maior atrativo em suas formações acadêmicas em ensino superior. Sendo esta uma das diversas e possíveis causas do aumento considerável e também, o acesso rápido ao mercado de trabalho como um incentivador.

Com relação à modalidade de ensino cursada no ensino superior, os dados são os que seguem:

Tabela 4 - Modalidade Cursada no Ensino Superior.

	Presencial	Presencial e semipresencial	Semipresencial	À distância	Presencial e à distância	Não se aplica	Não responderam
PCPs	81%	-	14%	-	5%	-	-
Profs	82%	2%	6%	4%	1%	1%	4%
ADIs	37%	1%	1%	13%	-	14%	34%

Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

Com os dados obtidos acima, por meio do estudo aqui apresentado, é possível concluir que em primeira graduação, mais especificamente os PCPs e os Professores, realizaram em sua grande maioria, a modalidade presencial. O que demonstram quando realizam a opção pela modalidade de ensino mais tradicional, a preocupação com a maneira de exposição dos conteúdos durante as aulas, a realização das atividades e a forma das avaliações do curso em que os alunos e os professores, efetivamente e diretamente, reúnem-se diariamente no mesmo ambiente de sala de aula e em mesmo horário. A quantidade em outras modalidades de ensino é menor. Fato que também acontece quando voltamos o olhar objetivamente aos ADIs que responderam positivamente à pesquisa, que correspondem aos 52% (cinquenta e dois por cento) dos sujeitos.

Com relação há quantos anos obtiveram a formação em nível superior (graduação), obtivemos os seguintes resultados por categoria profissional, descritos na Tabela 5.

Tabela 5 - Tempo de Formação em Nível Superior.

TEMPO	Menos de 2 anos	De 2 a 7 anos	De 8 a 14 anos	De 15 a 20 anos	Mais de 20 anos	Cursando	Não responderam
PCPs	-	24%	57%	14%	5%	-	-
Profs	3%	36%	41%	14%	5%	-	1%
ADIs	23%	14%	2%	4%	-	4%	53%

Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

Com relação aos PCPs e aos Professores, o tempo de formação está fundamentalmente atrelado a necessidade que se exige para exercer o cargo docente e é possível demonstrar que isso acontece no decorrer das décadas com um crescimento muito semelhante em ambos os casos.

Na LDB de 1996, há a recomendação da formação acadêmica pelos professores em nível de ensino superior e começam a ser extinguidos os cursos oferecidos por algumas escolas da rede estadual de São Paulo e pelos CEFAMs (Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério) em nível médio de ensino normal/magistério. Embora que ainda por algumas redes de ensino, principalmente as municipais, são considerados como suficientes para trabalhar na área docente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, o que não é o caso da Prefeitura Municipal de Mauá.

No período de 2002 a 2008, ocorreu uma pequena queda na situação dos ADIs e houve o inverso se olharmos o caso da formação dos PCPs e dos Professores. No qual, foi um período que representa o início do Prouni (Programa Universidade para Todos), em 2004 pela Lei N° 11.096/2005 em nível Federal e também houve a aprovação e homologação do Estatuto do Magistério de Mauá, em 2007. Assim sendo, estes são alguns dos possíveis fatores que contribuíram para a ocorrência desta situação. Logo em seguida, constata-se um grande aumento por parte dos ADIs, que acaba se tornando contínuo e vertiginoso em seu crescimento.

Com relação ao mais alto grau de formação acadêmica, os dados obtidos nas três categorias profissionais são os que seguem na Tabela 6.

Tabela 6 - Maior Grau de Formação Acadêmica.

	Ensino Médio	Graduação	Atualização (180 h)	Lato sensu (360h)	Mestrado	Doutorado	Não responderam
PCPs	-	14%	-	81%	-	-	5%
Profs	-	22%	1%	76%	-	-	1%
ADIs	51%	39%	-	5%	-	-	3%

Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

Em virtude do formato que é realizada anualmente, a atribuição de classe/turma nas unidades de ensino pelo diretor escolar deve obedecer uma resolução específica, apresentada pela Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Mauá voltada ao processo de atribuição de classes e/ou aulas aos docentes da rede municipal de ensino.

Cabendo não só aos PCPs, mas também aos Professores e a todos que se encontram como professores na rede de ensino municipal, mesmo que estejam exercendo outra função gratificada, como por exemplo, o de Diretor(a) e o de Vice-diretor(a), fazendo com que cada vez mais estes sujeitos realizem e apresentem cursos, que de preferência sejam de curta duração, de baixo custo na modalidade à distância/não presencial e que “valorizem” de maneira rápida com pontuação para ser utilizada neste tipo de atribuição, ocasionando uma grande alta neste tipo de especialização e de pós-graduação lato sensu em educação oferecidos por polos de diversas universidades e centro educacionais. E ainda mais, desde que respeitem alguns critérios impostos pelo Estatuto do Magistério de Mauá, possam representar uma certa porcentagem em aumento nos valores voltados ao salário dos servidores públicos do magistério.

O mesmo não acontece com os ADIs, pois seguem os critérios de todos os funcionários públicos. O Estatuto dos Servidores Públicos não previa uma legislação própria para isto, o que passou a ocorrer no ano de 2017 quando foi elaborado e sancionado pelo prefeito Átila Jacomussi, do PSB (Partido Socialista Brasileiro), um plano de carreira e de salário específico para esta categoria, sob a Lei Complementar nº30, de 23 de outubro de 2017 (Anexo E). De acordo com este Estatuto, a evolução não poderá ocorrer enquanto o funcionário estiver em período probatório, podendo apresentar novos títulos a cada 2 (dois) anos, depois da primeira titulação que deve ser algum tipo de graduação em ensino superior, desde que seja na área da educação, o que trará algum reflexo na remuneração destes servidores.

Com relação aos professores e ADIs que afirmam ter realizado pós-graduação, a Tabela 7 apresenta as áreas em que se concentram essa formação.

Tabela 7 - Formação em Pós-Graduação: Professores e ADIs.

Pós-graduação		Profs	ADIs
Na área da educação	Com ênfase em educação infantil	35%	2%
	Em área pedagógica	22%	2%
	Com outras ênfases	16%	-
Outras áreas que não o da educação		1%	2%
Não responderam		26%	94%

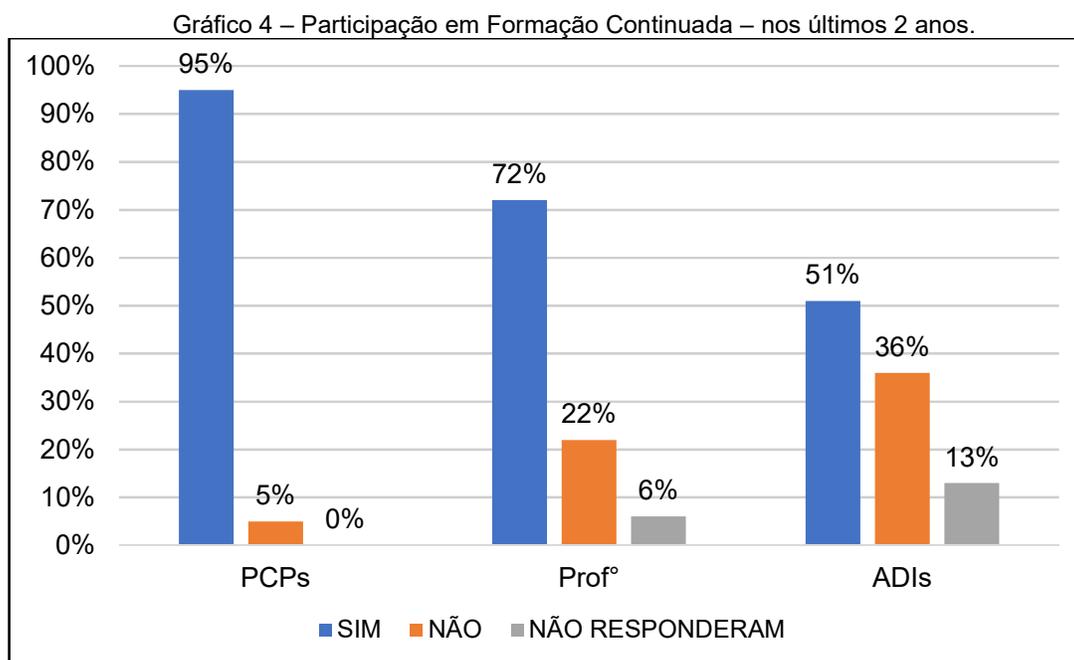
Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

O que fica ainda mais evidente se observado a tabela acima, é o quanto a formação acadêmica em nível de ensino superior acaba ganhando maior destaque quando por intermédio das desigualdades encontradas nas atividades exercidas pelos

diferentes cargos dos professores e dos ADIs e quando há, mesmo que pequena, a valorização salarial a ser recebida por cada um dos profissionais da educação que trabalham diretamente com o mesmo público da faixa etária do 0 (zero) a 3 (três) anos de idade em período integral nas unidades de ensino municipais de educação infantil (creches), da Prefeitura Municipal de Mauá.

4.2.3 Formação Continuada

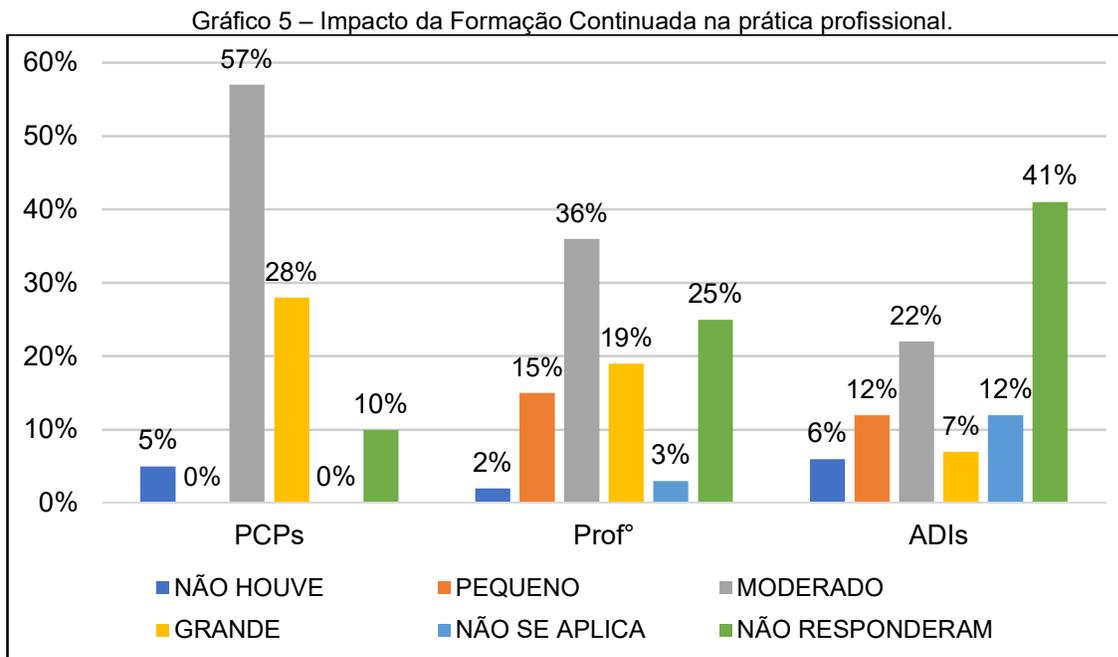
Ainda falando sobre a Formação Continuada, principalmente aquela recebida nos últimos 2 (dois) anos e mais especificamente voltadas à participação em algum tipo de atividade, o gráfico abaixo apresenta uma comparação das respostas elaboradas pelas três categorias profissionais: PCPs, Professores e ADIs.



Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

Com tudo isso, é possível perceber que há uma enorme presença, no caso dos Professores e quase absoluta no caso dos PCPs. Não acontecendo o mesmo com os ADIs, que representando um pouco mais da metade, muitas vezes, não entendem que certas atividades que acontecem dentro das próprias unidades de ensino fazem parte de uma proposta formativa. Passando isto muito despercebido e não tendo um momento voltado à reflexão sobre os assuntos discutidos naquele espaço.

Já com relação ao impacto dessa formação continuada em sua prática, foi imprescindível notar como este efeito se demonstra em suas atividades do dia a dia, nas três categorias de profissionais da educação que encontramos no Gráfico 5.



Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

Todos os sujeitos - ADIs, Professores e PCPs - que estão envolvidos na realização desta pesquisa, reconhecem e ressaltam que quando houve alguma espécie de atividade voltada à formação continuada que obtiveram de maneira satisfatória algum tipo de influência, o impacto ficou em sua maioria entre Moderado e Grande e se fazendo presente na sua rotina de prática de trabalho dentro das unidades de ensino. No entanto, o que ainda é possível observar no gráfico acima, é que persiste, principalmente por parte dos ADIs, a pouca participação destes sujeitos na realização destas atividades.

Quando questionados a respeito do que consideram importante para o seu desenvolvimento profissional, os professores e os ADIs indicaram alguns tópicos temáticos de interesse, classificados por eles em categorias de necessidade, cujas porcentagens foram condensadas na Tabela 8.

Tabela 8 - Necessidade de Desenvolvimento Profissional - Professores e ADIs.

TEMAS:	NECESSIDADE:					
		NÃO HÁ	POUCA	MODERADA	ALTA	NÃO RESP.
Orientações curriculares para educação infantil	Profs	5%	19%	39%	28%	9%
	ADIs	6%	15%	46%	31%	3%
Orientações didáticas / atividades lúdicas com crianças pequenas	Profs	5%	17%	39%	33%	7%
	ADIs	1%	10%	49%	38%	3%
Gestão do tempo e das atividades de sala de aula	Profs	11%	20%	41%	21%	7%
	ADIs	6%	28%	37%	27%	3%
Questões relacionadas aos cuidados físicos, emocional e relacionamento social das crianças	Profs	6%	21%	33%	32%	8%
	ADIs	6%	15%	35%	42%	3%
Formação para trabalhar com crianças com necessidades especiais	Profs	1%	2%	27%	65%	6%
	ADIs	2%	2%	16%	77%	3%
Desenvolvimento cognitivo e psicológico infantil	Profs	3%	14%	39%	37%	7%
	ADIs	1%	7%	36%	53%	3%

Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

No que diz respeito aos dados apresentados acima, é possível compreender que tanto para os Professores quanto para os ADIs, somando entre alta e moderada, apresenta-se uma grande necessidade em todos os aspectos enunciados.

Sendo assim, podemos identificar aqueles que mais chamam a atenção, como por exemplo, o voltado à formação para trabalhar com crianças com necessidades especiais, quando somados moderada e alta, que se encontram entre 92% (noventa e dois por cento) para os professores e 93% (noventa e três por cento) para as ADIs e o que influencia ainda mais, tendo em vista que está havendo no decorrer do tempo, um crescente aumento na demanda pelo atendimento no ensino regular público por essas crianças.

Já com relação à formação direcionada as orientações didáticas das atividades lúdicas com crianças pequenas e ao desenvolvimento cognitivo e psicológico infantil, mais específico para os ADIs, demonstra-se que ao somar a alta e a moderada, chega-se o mais próximo dos quase 90% (noventa por cento), pois estes se tornam o seu público-alvo de trabalho.

Todos estes tópicos que se apresentam como as demandas dos professores e dos ADIs, nos motiva a pensar em um conjunto de atividades formativas que possa

desenvolver um trabalho de maior qualidade, sanando as dificuldades e as dúvidas encontradas e no sentido de realizar uma proposta de formação que possa abranger estas necessidades aqui expostas.

4.2.4 Experiência Profissional e Situação de Trabalho

O item voltado para o tempo de experiência dos profissionais de educação nos diversos cargos, dos PCPs, dos Professores e dos ADIs, apresentou as seguintes respostas, sintetizadas na Tabela 9.

Tabela 9 - Tempo de Experiência no Cargo.

	Menos de 1 ano	1 - 2 anos	3 - 5 anos	6 - 10 anos	11 - 15 anos	16 - 20 anos	Mais de 20 anos	Não responderam
PCPs	-	-	-	10%	42%	24%	19%	5%
Profs	3%	3%	18%	27%	16%	8%	17%	8%
ADIs	25%	59%	2%	2%	8%	-	-	4%

Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

Foi de profunda e relevante importância analisar as informações, bem como o entendimento sobre a relação de tempo de experiência no cargo como docentes, principalmente dos PCPs e dos Professores.

No caso, os PCPs já possuíam certa quantidade substancial de período maior de 6 anos e até mais de 20 anos e demonstraram congruente tempo de trabalho na área educacional, antes mesmo de exercerem a sua nova função gratificada na equipe gestora de uma unidade de ensino.

No caso dos Professores, em 14 (quatorze) anos, entre o ano de 2000 até antes do ano 2014 terminar houve um aumento de forma relativa e logo em seguida, houve a apresentação de uma diminuição circunstancial dos chamamentos para ocupar o serviço público como docente, que coincide com o início das convocações do concurso realizado para o cargo dos ADIs.

Seguindo o mesmo raciocínio do parágrafo anterior e para comprovar o que é dito, é possível fazer o cálculo ao mensurar a grande quantidade dos ADIs, ou seja, 84% (oitenta e quatro por cento), que entraram no último concurso público realizado em 2014 e ingressaram nesse cargo público no ano de 2015.

Ao especificarmos sobre a situação trabalhista podemos pensar no sentido de permanência de uma equipe de trabalho na mesma unidade de ensino, que nos leva

a trazer algumas informações próprias sobre a relação da quantidade de tempo em que os sujeitos se encontram na escola atual, sendo que os PCPs, os Professores e os ADIs apresentaram as seguintes respostas na Tabela 10.

Tabela 10 - Tempo de trabalho na escola atual.

	Menos de 1 ano	1 - 2 anos	3 - 5 anos	6 - 10 anos	11 - 15 anos	16 - 20 anos	Mais de 20 anos	Não responderam
PCPs	48%	19%	19%	14%	-	-	-	-
Profs	25%	13%	33%	14%	10%	1%	3%	1%
ADIs	28%	67%	-	2%	3%	-	-	-

Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

Com relação aos PCPs, é possível considerar que não há nenhum dos sujeitos que tenha permanecido mais de 10 (dez) anos na mesma unidade de ensino, o que demonstra certa rotatividade entre os mesmos, pois quase metade deles estavam ocupando a função na escola há menos de 1 (um) ano, ou seja, estavam começando a desenvolver o seu trabalho, conhecendo as partes; administrativa, pedagógica e formativa, dentro da sua equipe escolar com um grupo, de certa maneira, nova para eles.

No quadro dos Professores, podemos salientar que devido à forma que é realizado anualmente o processo de remoção e de atribuição de classes e/ou aulas aos docentes da rede municipal de ensino, faz com que nem sempre seja possível que tenham a sua permanência garantida nas unidades de ensino, pois sempre há a possibilidade de trocar de escola e quem tem mais pontuação tem aulas atribuídas antes dos demais que tem menor pontuação anualmente.

Fatos estes acima citados que dificultam a construção de uma proposta de trabalho formativo que seja mais abrangente as necessidades de cada um dos grupos especificamente e que possa ser realizada de maneira contínua, fazendo com que estas atividades voltadas à formação precisem ser sempre reformuladas pelos PCPs ou que tenham um período de tempo de curta duração.

Para os ADIs, a situação é aparentemente mais cômoda, já que o tempo deles nas unidades de ensino, na maioria das vezes, também coincide com o tempo de ingresso no cargo de serviço público. No caso deles, a remoção só pode ocorrer seguindo alguns critérios, da Administração ou a pedido do servidor, encontrados no artigo 20 da Lei Complementar N° 01/02 do Estatuto dos Servidores (Funcionários)

Públicos do Município de Mauá e com relação a atribuição, normalmente sendo realizada no final de ano, antes mesmo da realização do processo de atribuição dos professores, nas unidades de ensino e acompanhada das observações feitas pela equipe de gestão da escola, buscando os melhores perfis para a demanda de cada faixa etária.

Em relação ao tempo de carga horária do trabalho semanal na escola de educação infantil que atende as creches, os sujeitos pesquisados responderam na Tabela 11, na situação a seguir:

Tabela 11 - Carga Horária de Trabalho na Creche Atual.

	Mais de 40 horas	40 horas	20 a 39 horas	Menos de 20 horas	Não responderam
PCPs	-	100%	-	-	-
Profs	2%	37%	57%	2%	2%
ADIs	2%	97%	-	-	1%

Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

Vale registrar que a maioria absoluta, dos 100% (cem por cento) com a carga horária de 40 horas semanais dos PCPs que conduzem o dia a dia das creches do município de Mauá, realizam seu trabalho em atividades na área educacional e mesmo que em outro período exerçam outro cargo em mais de uma escola, ainda que em atividade docente, tem essa área como sua ocupação principal.

Quando voltamos o olhar aos Professores da rede de ensino que trabalham dentro das unidades de ensino, podemos entender que devido às modalidades diferentes de constituição de carga horária, é possível que aconteçam diversas possibilidades, desde as mais de 40 horas e até menos de 20 horas semanais.

No entanto, para os ADIs, basicamente, acontece uma única carga horária possível de 40 horas semanais.

O tipo de vínculo de trabalho dos profissionais de educação é apresentado na Tabela 12.

Tabela 12 - Tipo de Vínculo de Trabalho.

	Estatutário	CLT	Prestador de serviço		Outra	Não responderam
			Por contrato temporário	Sem contrato temporário		
Profs	70%	5%	20%	1%	3%	1%
ADIs	97%	-	-	-	2%	1%

Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

Na categoria dos Professores, embora 70% (setenta por cento) deles sejam estatutários e regidos pelo Estatuto do Magistério, outros 5% (cinco por cento) ainda estão no regime de CLT (Consolidação das Leis do Trabalho), que era a antiga forma de contratação que a rede de ensino da Prefeitura de Mauá promovia antes da realização dos concursos públicos para o cargo de professor como efetivo, o que ocorreu a partir do ano de 2002.

Ademais, 24% (vinte e quatro por cento) dos professores ainda possuem outros regimes de contratação, como é o caso de prestadores de serviço com contrato temporário, de prestadores de serviço sem contrato temporário ou outra forma de contratação. Esta condição de temporário não garante a participação desses docentes nas atividades formativas promovidas dentro das unidades escolares de ensino, como por exemplo, nos HTPCs, nas reuniões pedagógicas, momentos de planejamento e nem naquelas promovidas pela Secretaria Municipal de Educação, como Seminários, Conferências, entre outras. Para estes, somente são consideradas como horas trabalhadas as horas de efetivo exercício de trabalho com alunos. Este é um dado negativo, já que aproximadamente cerca de $\frac{1}{4}$ (um quarto) dos professores que atuam na rede ficam aquém e muitas vezes, nem sabem o que está acontecendo dentro das escolas, como por exemplo, dos eventos que são realizados durante o ano.

Quanto aos ADIs, 97% (noventa e sete por cento) são estatutários, regidos pelo Estatuto dos Funcionários Públicos de Mauá (MAUÁ, Lei Complementar N°01, de 08 de maio de 2002). Os ADIs passaram a integrar o quadro de funcionários do município nos últimos três anos, quando houve o novo concurso público para esse cargo realizado no final de 2014. A partir daí, efetivamente houve um aumento do número de auxiliares no quadro de recursos humanos das unidades escolares da rede de ensino e fazendo parte integrante do grupo de profissionais da educação.

Para assumir o cargo de PCPs, os sujeitos interessados devem ser acima de tudo, professores titulares da rede de ensino municipal com vínculo de trabalho efetivo, sendo ele estatutário ou CLT. Sendo importante esclarecer a forma pela qual acontece o acesso a esta função gratificada, como podemos observar na Tabela 13.

Tabela 13 - Tipo de Vínculo de Trabalho.

	Eleição	Outra forma	Eleição / outra forma
PCPs	52%	38%	10%

Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

Quando questionados sobre a forma pela qual alcançaram a sua função, mais da metade dos PCPs responderam que conseguiram ter acesso por meio de eleição, apresentando a proposta de trabalho a ser realizada com os diferentes grupos constituintes da unidade escolar em questão e que deve ser aprovado pelo Conselho Escolar e APM da escola escolhida. Esse vínculo é muito frágil, pois a qualquer momento os sujeitos podem ser dispensados da função.

A Tabela 14 apresenta os dados referentes às quantidades de escolas em que atuam os profissionais da educação (nas creches) do município de Mauá.

Tabela 14 - Número de escolas em que atuam os professores da rede municipal.

	Apenas nesta escola	Em duas escolas	Em mais de duas escolas	Não responderam
PCPs	90%	10%	-	-
Profs	68%	28%	3%	1%
ADIs	100%	-	-	-

Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

Com relação ao número de escolas em que atuam, a pesquisa com os PCPs revela que 90% (noventa por cento) atuam apenas em uma única escola e 10% (dez por cento) atuam em duas escolas. Com relação à carga horária semanal no cargo, 100% (cem por cento) responderam 40 (quarenta) horas semanais.

Os ADIs atuam 100% (cem por cento) em uma única unidade escolar, com a carga horária semanal de 40 (quarenta) horas ou mais, já que de acordo com a CF/88, é proibido realizar o acúmulo de remuneração em cargos públicos.

Aos poucos, os ADIs foram conquistando alguns direitos, como por exemplo, o de participarem de atividades promovidas e realizadas dentro das escolas, principalmente durante os Conselhos de Classe/turmas, das reuniões com pais e nos eventos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação, fazendo parte da sua carga horária de trabalho semanal.

Tabela 15 – Trabalho docente dos Professores.

Rede Municipal Mauá	Trabalham somente em Mauá	Outras redes de ensino
100%	92%	8%

Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

No caso dos professores, 92% (noventa e dois por cento) atuam em dedicação exclusiva na rede de ensino municipal de Mauá. Somente uma pequena parcela dos

professores trabalha em outras redes de ensino, tanto municipais como estaduais, o que no total representa 8% (oito por cento) desses profissionais.

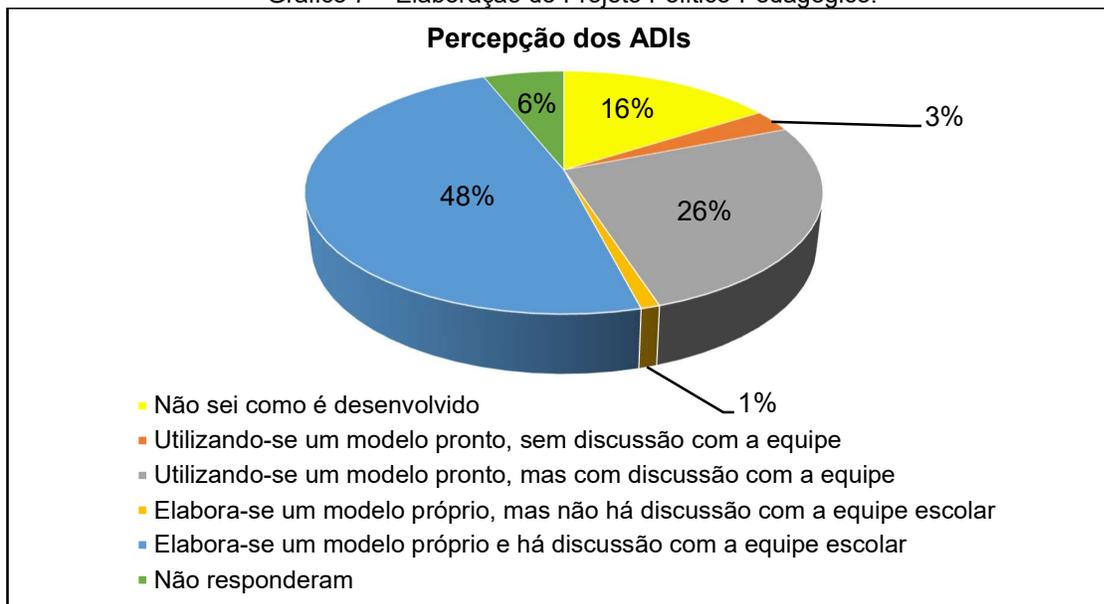
4.2.5 Integração da Equipe Escolar

Este tópico refere-se à percepção dos professores e auxiliares sobre a integração da equipe escolar, quando questionados sobre como se dá a elaboração do Projeto Político-Pedagógico na creche em que trabalham. As respostas a esta questão podem ser visualizadas no Gráfico 6 (percepção dos professores) e no Gráfico 7 (percepção dos ADIs).



Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

Gráfico 7 – Elaboração do Projeto Político-Pedagógico.



Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

O PPP (Projeto Político-Pedagógico) chega às unidades de ensino como uma proposta muito clara de definir a identidade da escola e de indicar quais seriam os caminhos utilizados para ensinar, visando principalmente à melhoria da qualidade. Elabora-se conjuntamente, os objetivos, as metas e os sonhos que se almeja alcançar e quais os meios para que possam ser concretizadas efetivamente, ou seja, é um documento “vivo” que deve ser desenvolvido e utilizado pelas escolas anualmente e com a participação de todos os sujeitos que trabalham dentro do espaço escolar.

Foi possível apurar quando pensaram sobre a elaboração deste documento, que para a grande maioria dos professores e dos ADIs, 86% (oitenta e seis por cento) e 74% (setenta e quatro por cento), respectivamente, acreditam que há sempre alguma forma de participação, principalmente por meio da discussão realizada pela equipe escolar na elaboração do PPP da unidade de ensino.

No entanto, existe aquela pequena parcela que representa cerca de 1/10 (um décimo) no caso dos professores e de 1/5 (um quinto) no caso dos ADIs, que não sabem ou não conseguem perceber como é desenvolvido este documento dentro da sua unidade de ensino.

O que se subentende com relação a tudo isso, é que nem sempre os sujeitos que participam da elaboração desse documento, realmente saibam o que eles estão realizando. É necessário pôr em prática uma dica muito importante, especialmente para os ADIs, que é que cada vez mais “seja apresentado” o que eles estão fazendo,

como a sua contribuição se faz evidente, e que possam ter acesso rápido a qualquer instante a este documento, o que na maioria das vezes não acontece. Pois, não adianta imaginar que só porque se encontram no mesmo espaço escolar, sejam obrigados a saber do que estão participando, contribuindo e o quanto isto é muito importante.

4.2.6 Participação nas atividades de rotina da Creche

Neste tópico descreve-se o grau de participação dos profissionais nas atividades de rotina das creches de período integral do município de Mauá. No Quadro 1 estão descritas as atividades de rotina dos PCPs e no Quadro 2 as atividades de rotina dos professores e dos ADIs.

Quadro 2 - Rotina de atividades dos PCPs. (continua)

FATORES	FREQUÊNCIA				
	NUNCA	RARAMENTE	ÀS VEZES	SEMPRE	NÃO RESP.
Realiza estudos/ cursos para desenvolvimento da função (PCP).	5%	5%	29%	62%	-
Participação da formação continuada dos professores.	-	-	14%	86%	-
Prepara atividades de formação para o HTPC.	-	-	5%	95%	-
Auxilia os professores na elaboração das aulas e das atividades.	-	14%	48%	38%	-
Resolve casos de indisciplina/conflito dos alunos.	-	5%	24%	66%	5%
Atende os alunos.	-	14%	19%	67%	-
Atende os professores.	-	-	-	100%	-
Atende aos pais.	-	-	10%	90%	-
Acompanha/auxilia o trabalho dos profs./alunos (elaboração de aulas, atividades e avaliação).	-	5%	38%	57%	-
Participa em discussões a respeito do programa de aprendizagem de determinados alunos.	-	-	14%	86%	-
Participa do trabalho de inclusão de alunos com necessidades especiais.	-	5%	24%	71%	-

Continuação do Quadro 2 - Rotina de atividades dos PCPs.					
FATORES	FREQUÊNCIA				
	NUNCA	RARAMENTE	ÀS VEZES	SEMPRE	NÃO RESP.
Substitui professores e/ou outros membros da equipe gestora.	5%	14%	57%	19%	5%
Substitui professores e/ou outros membros da equipe gestora.	5%	14%	57%	19%	5%
Acompanha a rotina da escola (entrada, intervalos e saída dos alunos).	-	-	33%	67%	-
Realiza serviços burocráticos relacionados ao seu trabalho.	-	5%	24%	71%	-
Realiza serviços burocráticos relacionados à gestão.	-	-	14%	81%	5%
Participa ativamente de órgãos colegiados.	-	-	5%	95%	-
Organiza e acompanha atividades extracurriculares.	-	-	14%	86%	-

Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

Se observadas as demandas de atendimentos cabíveis aos PCPs, é possível entender como as suas tarefas diárias se sobrepõem, muitas vezes, a diferentes situações e as diversas necessidades que ocorrem e acontecem dentro das unidades de ensino, desde as atividades, as questões da gestão administrativa, quanto às questões da gestão pedagógica. Demonstraram-se bastante participativos, por exemplo, nos PPPs das escolas.

Considerando as atividades ligadas à rotina escolar da escola em que trabalha que ocorrem regularmente (seja com frequência anual, bimestral, mensal ou semanal), foram indicadas aquelas que o sujeito participa ou não, sendo estas apresentadas no Quadro 3 a seguir:

Quadro 3 - Rotina de atividades dos Professores e dos ADIs.

ROTINA ESCOLAR (FREQUÊNCIA ANUAL, BIMESTRAL, MENSAL E SEMANAL)				
FATORES:	PARTICIPAÇÃO:			
		SIM	NÃO	NÃO RESP.
Reuniões do Conselho Escolar (formada por gestores, professores, funcionários, pais e alunos) para discutir e deliberar sobre os problemas pedagógicos e administrativos da escola.	Prof	56%	41%	3%
	ADI	54%	44%	2%
Planejamento das atividades escolares e rotina de sala de aula com o coordenador pedagógico da creche.	Prof.	88%	7%	4%
	ADI	43%	54%	3%
Reuniões com colegas que trabalham com a mesma faixa etária com a qual você atua.	Prof.	87%	10%	3%
	ADI	62%	34%	4%
Troca de experiência e materiais didáticos / brinquedos / jogos com colegas.	Prof.	86%	9%	4%
	ADI	77%	21%	2%
Atividades conjuntas com diferentes professores da creche.	Prof.	76%	20%	6%
	ADI	66%	30%	4%
Discussões sobre o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos (Conselhos de Classe).	Prof.	93%	5%	2%
	ADI	63%	33%	4%
Discussão das metas educacionais e resultados das avaliações com os gestores e colegas para reavaliar o Projeto Político-Pedagógico da escola.	Prof.	85%	11%	4%
	ADI	56%	40%	4%

Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

O que podemos constatar com os dados do quadro acima apresentado, é que a participação no primeiro item, das Reuniões do Conselho Escolar, mostra-se muito equilibrada tanto para os professores quanto para os ADIs, pois se faz obrigatória a presença desses sujeitos nesses órgãos colegiados formados pelo Conselho de Escola e pela APM (Associação de Pais e Mestres) da unidade de ensino.

No entanto, no caso dos professores, há uma substancial e significativa participação na elaboração das atividades escolares e da rotina escolar de sala de aula e mais especificamente, ao seu planejamento, o que exemplifica que é realizado o que cabe nas demandas das atribuições voltadas aos docentes. Talvez ocorra facilitação, quando pensamos que está previsto sua participação nos HTPCs, que dão oportunidade de realizar as atividades que necessitem de reuniões coletivas e que acontecem semanalmente na rotina e no espaço da escola. Muitas vezes, compete aos professores repassarem, informarem e comunicarem, aos ADIs, o que está sendo planejado durante aquele período.

É possível comprovar que os ADIs manifestam uma pequena participação nos movimentos que oportunizam as discussões que acontecem dentro do âmbito das unidades de ensino. Isto pode ocorrer devido a própria configuração na realização destas atividades dos Conselhos de Classe como também às Reuniões de Pais e/ou Responsáveis que a princípio eram realizados em muitas escolas em momento de HTPC, que compreende um horário pouco convencional para a participação dos ADIs, pois normalmente, eram no período da tarde ou da noite, com somente a participação dos professores e ficando na obrigação dos mesmos em realizá-los.

Tendo em vista a entrada deste novo sujeito, do ADI, nas salas de aula das unidades de ensino, houve nas escolas a necessidade de passar a realizar a grande maioria das atividades, como por exemplo, dos Conselhos de Classes e das Reuniões de Pais e/ou Responsáveis, sendo estes bimestrais, em horários que fizessem parte da carga horária de trabalho e se fazendo imprescindível a sua participação e a sua colaboração, desde que estivessem presentes nestes momentos. O que não acontece quando se volta o olhar para as reuniões de Conselho Escolar e APM que continuam ocorrendo em horários específicos e com um grupo restrito de participantes da escola.

4.2.7 Qualidade do trabalho realizado na creche

Pensando em termos da qualidade da educação oferecida pela creche, o Quadro 4 apresenta o grau de importância atribuído a diferentes fatores pelos PCPs, Professores e ADIs das creches pesquisadas.

Quadro 4 – Qualidade da educação oferecida pela creche. (continua)

FATORES	Extremamente importante			Muito importante			Importante			Não responderam		
	PCP	Prof.	ADI	PCP	Prof.	ADI	PCP	Prof.	ADI	PCP	Prof.	ADI
Organização do trabalho pedagógico (planejamento e avaliação).	95%	70%	56%	5%	18%	28%	-	9%	13%	-	3%	3%
Trabalho coletivo de equipe escolar.	86%	60%	57%	14%	26%	27%	-	11%	11%	-	3%	5%
Diálogo como premissa básica (de todos os atores da escola).	81%	59%	52%	14%	22%	25%	5%	15%	17%	-	4%	6%
Respeito às diferenças.	90%	78%	66%	10%	13%	21%	-	7%	10%	-	2%	3%

Continuação do Quadro 4 – Qualidade da educação oferecida pela creche.												
FATORES	Extremamente importante			Muito importante			Importante			Não responderam		
	PCP	Prof.	ADI	PCP	Prof.	ADI	PCP	Prof.	ADI	PCP	Prof.	ADI
Política de Inclusão Efetiva.	86%	69%	61%	14%	22%	24%	-	7%	10%	-	2%	5%
Ambiente Saudável (físico e interpessoal).	95%	69%	64%	5%	19%	22%	-	8%	10%	-	4%	4%
Existência de projetos escolares (extracurriculares e interdisciplinares).	71%	49%	39%	29%	33%	39%	-	15%	19%	-	3%	3%
Gestão Democrática (funcionamento efetivo dos Colegiados e Conselhos Escolares).	90%	61%	56%	10%	23%	28%	-	13%	13%	-	3%	3%
Diálogo escola-família.	95%	72%	60%	5%	19%	27%	-	7%	10%	-	2%	3%
Formação Docente.	95%	74%	56%	-	15%	32%	5%	9%	9%	-	2%	3%

Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

Quando pensamos na qualidade da educação, todos os sujeitos atuantes diretamente com as crianças concordam ser de extrema importância a sua participação na formação docente e na organização do trabalho pedagógico de planejamento (diário, semanal, bimestral e anual) e avaliação, sendo que na educação infantil (pré-escola e creche) é realizada por meio dos registros realizados diariamente e da elaboração dos relatórios bimestrais apresentando as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças de cada grupo escolar. Essa participação tem maior ligação com as responsabilidades dos PCPs e dos professores, sendo menor a participação das ADIs nesta demanda de trabalho escolar.

Quando pensamos no trabalho coletivo de equipe escolar, demonstra-se no caso dos PCPs, uma maior possibilidade nesta premissa de coletividade que se impregna da crença crescente de grupo e fica a relação entre professores e ADIs, muito mais próxima e semelhante, igualitária a essas possíveis situações.

Fica passível a essa observação, especialmente pelos PCPs, do que pelos Professores e pelos ADIs, que por sua função trazem a necessidade da devida

participação com uma maior intensidade nas atividades voltadas para o funcionamento efetivo dos órgãos colegiados do Conselho Escolar e da APM, principalmente quando voltamos o olhar para a participação dos mesmos na sua rotina de trabalho.

4.3 Dificuldades e desafios do Professor Coordenador Pedagógico

Este tópico reúne respostas de questões abertas do questionário que trataram sobre as principais dificuldades e desafios encontrados no trabalho de coordenação pedagógica da creche, mas também sobre o que consideram como prazeres do exercício da profissão e as qualidades que entendem que um PCP deve ter para realizar o seu trabalho.

Sobre as principais dificuldades/desafios para desenvolver o trabalho de PCP, foi possível identificar três grupos de respostas. O primeiro deles refere-se à *resistência dos professores às mudanças*. Alguns depoimentos ilustram esse entendimento dos PCPs:

“O principal desafio eu diria é tentar ‘quebrar’ os paradigmas que a equipe traz, pois às vezes, há uma grande resistência por parte dos prof^o. em mudar/ou aceitar opinião alheia até mesmo orientação que venha da secretaria de Educação.”;

“A resistência dos professores mais antigos que não querem mudar.”;

“Os professores estarem abertos a aceitar sugestões e novos meios e métodos de ensino. Muitas vezes parecem aceitar nas formações, mas na prática continuam a realizar seu trabalho da forma antiga.”;

“Resistência por parte dos professores [...]”;

“Orientar os professores de maneira adequada sobre suas funções em sala de aula e fazer com que os mesmos compreenda [os mesmos compreendam] seu, ou melhor, sua atribuição.”;

“As diferentes formas de trabalho, modo de pensar dos educadores.”;

“É o trabalho em equipe, alguns ‘profissionais’, [são] muito irredutível (sic)”.

O segundo grupo contém respostas associadas aos relacionamentos interpessoais com a comunidade escolar, que inclui professores, auxiliares, funcionários e com as famílias.

“Lidar com pessoas nunca é fácil, cultivar um bom relacionamento com todos, apesar das correções necessárias a serem feitas.”;

“A colaboração da família.”;

“Maior desafio como PCP é a conscientização dos pais sobre as faltas das crianças.”;

“Os desafios são diários, trabalhar diretamente com uma equipe variada, pensamentos diferentes, ações diversas. Mediar essas diferenças exige muito equilíbrio e objetividade.”;

“As dificuldades e desafios é intervir nas relações pessoais, é diagnosticar e trazer evoluções significativas nas práticas de ensino e aprendizagem.” (sic)

No terceiro grupo de respostas, identificamos dificuldades relacionadas às *condições de trabalho do coordenador*, como falta de infraestrutura, de tempo e excesso de demandas administrativas e/ou burocráticas.

“Excesso de trabalhos burocráticos, que muitas vezes não permite acompanhar diretamente o trabalho em sala de aula”.

“Questionamentos em que os professores têm razão, porém sobre os quais nada posso fazer, como por exemplo, a superlotação das salas de aula.”;

“Estamos sem telefone, internet e intranet, dificultando a resolução de algumas pendências.”;

“Organizar o tempo de trabalho para estudo e formação no HTPC.”;

“Vencer as barreiras administrativas e/ou partidárias do Sistema.”.

No final, o que fica evidente nas diferentes falas dos PCPs é o entendimento do papel do coordenador como alguém que deve cuidar e trabalhar para enfrentar o desafio de mediar os relacionamentos interpessoais dentro dos espaços escolares com os diferentes segmentos (constituídos pelos pais ou pelos responsáveis, pelos estudantes, pelos professores e pelos funcionários). No que diz respeito ao trabalho pedagógico, o principal desafio parece ser lidar com os professores que não aceitam as mudanças propostas. Esse dado indica que o PCP pode estar encontrando obstáculos nas ações formativas, inclusive aquelas demandadas pelo poder público.

Embora em número reduzido, algumas respostas apontam desafios e dificuldades inerentes ao trabalho de coordenação pedagógica:

“O PCP tem que ir além do conhecimento teórico, pois para acompanhar o trabalho pedagógico e estimular os professores é preciso percepção e

sensibilidade para identificar as necessidades dos alunos e professores, tendo que se manter sempre atualizado buscando fontes de informação e refletindo sobre sua prática.”;

“O principal desafio é buscar assuntos que sejam do interesse de todos.”;

“Os desafios são importantes para aumentar o nível do trabalho é sempre bom ser desafiada, para melhorar, também é preciso ter equilíbrio e bom senso sempre saber lidar com as diferenças para saber resolver as diversas situações que vão surgindo.”.

É interessante notar que essas mesmas dificuldades e desafios são também consideradas como os principais prazeres do trabalho como PCP. Para esta questão foi possível separar as respostas em três grupos.

O primeiro grupo de respostas diz respeito ao trabalho formativo e troca de experiências:

“Além de ter um certo ‘estudo’ frequente e ‘obrigatório’ [...]”;

“O atendimento à comunidade, a troca de experiências com os professores e as formações.”;

“O retorno de professores e aluno (sic) quanto aos estudos em HPTC, a prática em si.”;

“Realizar reuniões Pedagógicas para mediar troca de experiências com os professores. [...]”;

“Agente articulador da formação continuada e transformador da prática docente.”.

O segundo grupo de respostas refere-se ao relacionamento interpessoal com os diferentes segmentos da escola:

“[...] o relacionamento com as pessoas/com os pais / comunidade/ professores / alunos e demais funcionários.”;

“A convivência com todos diariamente faz com que possamos conhecer personalidades e a aprender a lidar com cada uma delas.”;

“O atendimento a comunidade, a troca de experiências com os professores e as formações.”;

“Acolher e receber os pais / familiares / professores e alunos com respeito e carinho.”;

“Interação e trabalho colaborativo junto aos professores, atores educacionais, alunos e comunidade.”;

“É de proporcionar, de ajudar professores que gostem de trabalhar realmente, que gosta de fazer a diferença, com os alunos.”.

O terceiro grupo de respostas diz respeito ao prazer de promover o desenvolvimento da equipe, que constitui o principal objetivo e atribuição dos PCPs:

“Acompanhar o excelente trabalho da equipe da unidade escolar. Atingir todos os objetivos propostos e, resoluções de situações-problemas.”;

“Ver a escola e a equipe trabalhando com satisfação. Desenvolvendo bons trabalhos e com crianças felizes.”;

“O desenvolvimento dos alunos em todos os aspectos físicos, motor, afetivo e cognitivo.”;

“Colaborar com o melhor andamento possível da rotina da escola.”;

“Contribuir com o crescimento de professores, alunos, e fazer o melhor possível para toda equipe escolar.”;

“Ver a evolução do grupo de professores, os avanços dos alunos, inovações da prática pedagógica.”;

“Realizar reuniões Pedagógicas para mediar troca de experiências com os professores. Acompanhar o trabalho dos professores, discutir sobre o progresso dos alunos.”;

“Quando você propõe uma ideia, e o grupo, ou melhor, a equipe escolar apoia, realiza e colhemos bom resultado.”;

“É de proporcionar, de ajudar professores que gostem de trabalhar realmente, que gosta de fazer a diferença, com os alunos.”.

Com relação à satisfação profissional, percebe-se o valor que os PCPs atribuem aos estudos oferecidos e realizados, seja na posição de quem aprende, seja na posição de formador ao dividir com os seus pares os conteúdos e informações durante os momentos de HTPC. Mesmo sendo considerado árduo e difícil, as falas dos PCPs revelam a importância que atribuem ao relacionamento interpessoal para o desenvolvimento da equipe.

A terceira e última questão aberta do questionário visou identificar as qualidades que um PCP deve ter para realizar o seu trabalho.

Três aspectos principais foram destacados pelos PCPs: as Características Profissionais; a Formação Acadêmica e Continuada; e a Relação Interpessoal (empatia). As respostas encontradas nesses três grupos identificados estão agrupadas nos Quadros 5, 6 e 7.

Quadro 5 - Características Profissionais.

Relações interpessoais, liderança e condução do grupo, planejamento, estratégias de avaliação e outras, conhecimentos didáticos, ter tido a prática de sala de aula ou atuar nela ainda paralelamente para não perder a 'realidade', troca de experiências, estar sempre aberta a críticas construtivas e sempre esta [estar] atualizada.
Ser preservante [perseverante], comunicativo, observador, flexível, estudioso e democrático.
Saber ouvir, saber observar, ter boa formação, ser presente dentro da escola e saber dialogar com todos.
Equilíbrio, ser democrático, dinâmico, pesquisador, humano.
Dedicação, Perseverança, Conhecimento e Paciência.
Saber dialogar. Conhecimento.
Comprometimento, criatividade, responsabilidade.
Ser dinâmico, prestativo e muito atencioso.
Imparcialidade, Bom senso, Conhecer bem as leis do município e outros documentos que se referem à educação.
Conhecimento teórico, respeito às diferenças, compreensão, imparcialidade.
Desenvolver a habilidade, em orientar os profissionais / pais / alunos de maneira objetiva e respeitosa. Organizando suas orientações baseadas em legislações ofertadas junto a secretaria de educação.
Ser mediador, transformador, liderar de forma objetiva e democrática, principalmente ser criativo, motivador e incentivador dos profissionais.
O coordenador precisa estar sempre atento ao cenário a sua volta, valorizando o trabalho dos professores da sua equipe. Ser mediador, formador, fazer que sua atuação pedagógica seja um caminho de maturação, vivenciando as experiências da comunidade escolar como processo dos sujeitos que dela participam.
Ser dinâmico na resolução de conflitos e problemas cotidianos na unidade escolar, ser cortês, estar aberta ao diálogo, ter conhecimento da legislação para embasar o desenvolvimento do trabalho na unidade escolar.
Ela deve ter uma atuação democrática, promover a formação contínua dos professores e viabilizar o trabalho coletivo.
Saber ouvir, processar e ter argumentos para negociar. Ser criativo, Dinâmico, esforçado e prô-ativo [proativo]. Ter paciência para observar as situações de conflito e saber que tudo passa.
Flexibilidade em atuar junto a todos os *'atores educacionais' da Unidade Escolar e estudar sempre. *pessoal da cozinha, administrativo e apoio.
Estimular o trabalho em equipe. Buscar os melhores resultados. Acompanhar os trabalhos dos professores.

Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

Quadro 6 - Formação Acadêmica e Continuada. continua

(...), conhecimentos didáticos, (...), troca de experiências, (...) e sempre esta [estar] atualizada.
(...), Conhecer bem as leis do município e outros documentos que se referem à educação.
Conhecimento teórico, (...).
(...). Organizando suas orientações baseadas em legislações ofertadas junto a secretaria de educação.

Continuação do Quadro 6 - Formação Acadêmica e Continuada.
(...), formador, fazer que sua atuação pedagógica seja um caminho de maturação, vivenciando as experiências da comunidade escolar como processo dos sujeitos que dela participam.
(...), ter conhecimento da legislação para embasar o desenvolvimento do trabalho na unidade escolar.

Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

Quadro 7 - Relação Interpessoal (empatia).

Relações interpessoais, (...), ter tido a prática de sala de aula ou atuar nela ainda paralelamente para não perder a 'realidade', troca de experiências, estar sempre aberta a críticas construtivas e (...).
(...), ser presente dentro da escola e saber dialogar com todos.
(...), humano.
Saber dialogar. (...).
Imparcialidade, Bom senso, (...).
(...), respeito às diferenças, compreensão, imparcialidade.
Desenvolver a habilidade, em orientar os profissionais / pais / alunos de maneira objetiva e respeitosa. (...).
(...), principalmente ser criativo, motivador e incentivador dos profissionais.
(...), valorizando o trabalho dos professores da sua equipe. (...), fazer que sua atuação pedagógica seja um caminho de maturação, vivenciando as experiências da comunidade escolar como processo dos sujeitos que dela participam.
Ser dinâmico na resolução de conflitos e problemas cotidianos na unidade escolar, ser cortês, estar aberta ao diálogo, (...).
Ela deve ter uma atuação democrática, promover a formação contínua dos professores e viabilizar o trabalho coletivo.
Saber ouvir, processar e ter argumentos para negociar. (...). Ter paciência para observar as situações de conflito e saber que tudo passa.
Estimular o trabalho em equipe. Buscar os melhores resultados. Acompanhar os trabalhos dos professores.

Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

Ao falarem das qualidades que um PCP deve ter, é possível concluir que eles veem o ocupante dessa função na escola como uma personagem-chave para o processo de desenvolvimento de todos. Isto, porque ele é visto realmente como um motivador da equipe educacional que incentiva os sujeitos a participarem de maneira ativa no projeto pedagógico da escola. Além disso, na visão desses participantes, o PCP é o responsável por articular a teoria e a prática no processo formativo de professores e auxiliares.

Percebe-se também que as dificuldades e desafios apontados pelos PCPs são também razões pelas quais se dizem envolvidos com o trabalho da equipe escolar. No entanto, chama muito a atenção que não há nenhuma alusão sobre a dicotomia

que se estabelece entre o cuidar e o educar como a divisão de papéis entre os ADIs e professores. E por isto, que se demonstra ser tão importante trazer luz a essa questão, ao invés de torná-la silenciosa. Deveríamos então, elaborar algumas questões voltados a estas ações e como esses profissionais nem sequer questionam essa situação, talvez seja pelo fato de que todos façam tudo na prática.

No próximo capítulo, apresentaremos uma proposta formativa que pode ser desenvolvida pelos professores coordenadores pedagógicos para articular as duas principais dimensões do trabalho pedagógico da creche: o cuidar e o educar.

5 PRODUTO: UMA PROPOSTA DE TRABALHO COLABORATIVO

Tendo por base os dados levantados na pesquisa, o terceiro objetivo deste estudo foi elaborar uma proposta de trabalho colaborativo entre Professores Coordenadores Pedagógicos, os Professores e os Auxiliares de Desenvolvimento Infantil, como estratégia de gestão pedagógica visando articular as dimensões do “cuidar” e do “educar” nas creches municipais de Mauá. Este capítulo visa justamente atender este objetivo, concretizando assim, a proposta de pesquisa do Mestrado Profissional em Educação.

De acordo com Marli André e Lisandra Princepe, os mestrados profissionais em Educação:

[...] enfatizam a necessidade de envolvimento ativo do sujeito no processo de apropriação de conhecimentos, assim como a criação de *coletivos colaborativos*, que permitam a partilha de conhecimentos e a construção conjunta de novos conhecimentos. (ANDRÉ; PRINCEPE, 2017, p. 106, grifo nosso).

A proposta apresentada neste capítulo se baseia nos procedimentos da pesquisa-ação colaborativa que pode ser realizada pelos PCPs com os professores e os ADIs para a construção de um trabalho pedagógico integrado nas creches de Mauá. Este é um caminho alternativo à formação continuada que normalmente é realizada com os professores e os ADIs que como vimos, não tem gerado grande impacto para a sua atuação em sala de aula.

Em Mauá, a formação de professores e dos auxiliares oferecida pela rede municipal tem ocorrido de forma separada para esses dois profissionais. De acordo com o depoimento de supervisoras de ensino dessa rede:

Primeira supervisora: Essa questão de formação continuada específica, porque, assim, como a outra supervisora já falou, embora ele esteja trabalhando numa sala de aula, (A outra supervisora: o regente da turma é o professor), exatamente. A outra supervisora: Ele é o responsável pelo desenvolvimento cognitivo da criança, ele é responsável pela política pública, né, (Primeira supervisora: o professor regente) estabelecida por meio da secretaria de educação. Então, é o professor regente que tem esta atribuição, né, o ADI, ele é um auxiliar nesse sentido e, ao mesmo tempo, ele cuida da criança nos outros aspectos que o professor. Não é que ele não tem esta obrigação. Ele tem. (Primeira supervisora: ele auxilia mesmo o professor, né.) Ele auxilia. O ADI, o próprio nome já diz, Auxiliar de Desenvolvimento Infantil, então ele é um parceiro do professor na sala de aula, ele colabora quando a professora está desenvolvendo alguma atividade porque ele fica atento, né, aquilo que é estabelecido pelo professor no desenvolvimento das atividades. (...) E o ADI, por que a formação específica? Porque tem coisas

que são específicas do professor, né, e o ADI fica lá, ele vai aprender vai, mas tem outras coisas que são específicas do ADI também. Que ele precisa saber como lidar nessas situações, né. Qual o papel dele na hora da interação, na hora da, como a outra supervisora falou, do banho, na hora da brincadeira. Então, ele tem um papel específico ali, né. Que não... não é menor, mas não é tão menos importante. De forma alguma. Ele também tem a sua grande importância, assim como o professor. O ADI também tem uma grande importância. Então cada um vai ser trabalhado dentro da sua área de importância e prioridade do seu cargo. A outra supervisora: Considerando, por exemplo, que a responsabilidade de regência da turma do professor, o ADI não fica sozinho na sala de aula. Ele não tem essa possibilidade de assumir essa responsabilidade sozinho, nem... nem se pode fazer isso com ele, sendo que o regente da sala é o professor. Primeira supervisora: Então, por isso, uma formação específica do auxiliar, né. Como reagir em determinadas situações, qual o papel que exerce nessas horas em que ele tem que fazer esse cuidado com as crianças. Então, por isso, uma formação específica. E essa formação acontece, agora, este ano, começou a acontecer em períodos, que os professores também param pra ter formação, né. Então, quando os professores têm a formação deles, que são as paradas pedagógicas, né. Então, o professor tem uma formação e o ADI tem formação. A outra supervisora: Acho que isso foi até solicitado em algumas situações, em alguns encontros pelos próprios Auxiliares de Desenvolvimento Infantil, (Primeira supervisora: Exatamente.) porque houve uma época que a formação era conjunto, né. (Primeira supervisora: Era conjunta) O professor e o ADI, eles tinham a mesma, o mesmo momento de encontro (Primeira supervisora: A mesma formação), a mesma formação. Primeira supervisora: Mas, como tem funções distintas e com importâncias, né, também, distintas, embora estejam nos mesmos espaços, mas são diferentes a sua maneira de trabalhar. Então, por mais ou menos essas razões.

Esse argumento das supervisoras atende às exigências "legais" de manter claramente a divisão de funções entre professores e ADIs, pois tal medida é uma forma de evitar qualquer questionamento jurídico de exercício indevido das ADIs como profissionais do magistério. As próprias supervisoras reconhecem, ao falarem da prática das auxiliares que há uma dimensão educativa nas atividades de cuidado.

Ao mesmo tempo, ele ajuda a cuidar das crianças, no momento do sono, na hora do banho, na hora da refeição, ele auxilia o professor nessas atividades. Então assim, eu estou dando banho na criança, eu estou cuidando dela. Mas, ao mesmo tempo, eu posso ter durante o banho atividades que vão desenvolver nela algum... objetivo proposto pela turma. Então, a própria oralidade, o contar uma história, o ensinar se lavar, enxugar e assim vai. Primeira supervisora: A conversar também, né, porque tudo ele vai, todas as atividades desenvolvidas, ele vai conversando, ele vai interagindo com criança, né. E é importante a gente ressaltar, que assim o professor, ele é responsável por um plano de aula, né. E, nesse plano de aula, ele contempla todas as áreas.

Essa fala das supervisoras reforça o entendimento de que, do ponto de vista pedagógico, essa separação traz consequências diretas para a dicotomia cuidar-educar, uma vez que a criança é indissociável.

Tendo em vista esse fato incontestável, a proposta que será apresentada a seguir, não prescinde de uma reflexão crítica sobre o papel e as atribuições de todos

os atores da escola, cabendo ao professor coordenador pedagógico um papel de liderança nesse processo. No próximo tópico, apresentaremos a fundamentação teórica da proposta de trabalho colaborativo como subsídio às ações dos Professores Coordenadores Pedagógicos de creches.

5.1 O TRABALHO COLABORATIVO COMO ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO

A pesquisa-ação colaborativa é um tipo de investigação que tem como principal intuito produzir saberes no processo de formação contínua de professores. Esse tipo de pesquisa tem como objetivo transformar a escola em comunidades críticas de professores (sujeitos) que problematizam, pensam e reformulam suas práticas, tendo em vista a emancipação dos profissionais da educação. Aborda questões ligadas à prática cotidiana vivenciada dentro da escola, tendo como suporte, reflexões e estudos teóricos que fundamentam diversos acontecimentos.

Inspirada em Carr e Kemmis (1988), Ibiapina (2008) distingue três modelos de pesquisa-ação: Pesquisa-ação Técnica; Pesquisa-ação Prática e Pesquisa-ação Emancipatória.

Optamos por seguir, neste trabalho, os pressupostos da pesquisa-ação colaborativa (emancipatória), que tem como finalidade investigar a própria prática para buscar modificá-la por meio de intervenções. Esse modelo considera os sujeitos como agentes protagonistas de sua própria formação, buscando envolver tanto o pesquisador quanto os profissionais participantes. Essa modalidade de pesquisa não visa somente à intervenção, mas procura adotar procedimentos que favoreçam a construção de saberes científicos de modo colaborativo.

Por meio de “sessões reflexivas”, incentiva-se a participação dos sujeitos na superação dos problemas por eles identificados. Segundo Ibiapina, essa abordagem:

[...] aproxima as duas dimensões da pesquisa em educação, a produção de saberes e a formação continuada de professores. Essa dupla dimensão privilegia a pesquisa e a formação, fazendo avançar os conhecimentos produzidos na academia e na escola, uma vez que aborda tanto questões de ordem prática quanto de ordem teórica, desencadeando processos de estudos de problemas práticos que atendam às necessidades do agir profissional, fazendo avançar a produção acadêmica. (IBIAPINA, 2008, p.7).

Com esse tipo de pesquisa, o ponto de vista do professor - e em nosso caso, também das auxiliares - é levado em consideração tanto quanto o ponto de vista da academia. Para haver a colaboração é necessário que as decisões sejam

democráticas, buscando sempre as respostas aos nossos questionamentos nas nossas práticas para dessa forma, dar significado à reflexão.

Em síntese, o processo reflexivo exige mergulho tanto no conhecimento teórico quanto no mundo da experiência, para que se possa desvelar a que interesses servem as ações sociais e como elas reproduzem práticas ideológicas, isto é, a reflexão oferece mais poder para os professores (re)construírem o contexto social em que estão inseridos, proporcionando condições para que esses profissionais compreendam que, para mudar a teoria educacional, a política e a prática, é necessário mudar a própria forma de pensar e agir. (IBIAPINA, 2008, p. 18).

A seguir serão apresentadas as atividades que podem ser realizadas durante as "sessões reflexivas" com professores e com as ADIs dentro da própria unidade escolar (creche).

5.2 O QUE SÃO SESSÕES REFLEXIVAS

A pesquisa-ação colaborativa emancipatória tem como princípio investigar a própria prática, nela intervindo, colocando os professores e outros sujeitos no centro da investigação e não como objetos de análise. Isso porque, nesta proposta, consideram-se os sujeitos como capazes de assimilar o conhecimento como agentes ativos.

Cabe ao Professor Coordenador Pedagógico planejar e propor um cronograma de trabalho, prevendo ciclos de estudo e reflexão que envolvam os colaboradores ao dar vez e voz a todos. As sessões reflexivas são atividades organizadas com diferentes propostas temáticas de discussão com o grupo de pessoas.

Ibiapina (2008) propõe que as sessões reflexivas sejam organizadas em 4 momentos reflexivos:

Para operacionalizar a reflexividade no contexto de uma pesquisa colaborativa, sugiro, com base em Freire (2004) e Smyth (1992), a sistematização do processo reflexivo por meio de três ações reflexivas: a descrição, a informação e o confronto, que desencadeiam a quarta ação, a reconstrução. (IBIAPINA, 2008, p.73).

Sendo assim, é possível concluir que cada etapa se constitui como parte integrante do conjunto de atividades a serem realizadas durante as sessões reflexivas, das quais possuem objetivos específicos para cada uma delas.

A *Descrição* tem como objetivo a necessidade de conduzir os sujeitos integrantes para que possam pensar sobre suas ações, buscando colocar em evidência alguns dos argumentos que motivam o seu acontecimento; pois de acordo

com a autora Ibiapina (2008, p. 73), podemos apresentar a descrição detalhada que leva ao distanciamento das ações, estimulando a descoberta das razões relativas às escolhas feitas no decorrer da atividade docente.

Já a *Informação* objetiva oportunizar o conhecimento sobre determinado assunto ao lançar mão da possibilidade de “informar” e de “nutrir” a equipe com um conjunto de informações que fornecem fundamentos práticos e teóricos, apresentados pelos próprios participantes para a realização de determinadas discussões, retomando sempre que possível e fazendo as reflexões sobre as mesmas durante a realização da proposta, com o intuito de melhorias na qualidade da educação disponibilizada pelas unidades de ensino.

Torna-se importante, tanto quanto necessário, que a realização de todas as atividades das sessões reflexivas sejam gravadas em áudio, proporcionando ao pesquisador, a possibilidade de resgatar algumas falas dos próprios participantes e colocar os sujeitos em evidência; conseqüentemente, possibilitando a organização das próximas atividades das sessões reflexivas que podem vir a ser realizadas. O trecho a seguir, reitera a análise acima:

O segundo momento, considerando como o exercício de *informar*, implica em responder as questões: (...). A resposta às questões abre espaço fundamental no contexto de formação contínua do professor, uma vez que permite refletir sobre os significados das escolhas feitas e descobrir os conhecimentos utilizados no desenvolvimento da atividade docente são espontâneos ou sistematizados, explícitos ou não. (...)
A análise feita por meio da ação de informar permite compreender o que de fato acontece durante o ato educativo; distinguir quem fala e para que se fala, quem controla e detém a linguagem e o que isso significa para o contexto social; descobrir por que o professor age de uma forma e não de outra, e se essa ação é realizada conforme ou não aos propósitos; (...), levando ao entendimento dos interesses que embasam as ações diárias da sala de aula, (...). (IBIAPINA, 2008, p. 73-74).

O *Confronto* tem como foco trazer à luz o envolvimento dos sujeitos ao marcar como relevantes às ações realizadas, aspirando a sua transformação e visando a busca de novos vestígios, para sustentar a realização das atividades que causam debates, nas quais o investigador pode incentivar o vínculo entre o ambiente escolar e o seu papel na sociedade. Sendo sugerida a possibilidade da observação colaborativa, realizada pelos professores e pelos ADIs, com o intuito de facilitar e oportunizar momentos reflexivos e de interpretação da realidade, conforme descrito abaixo:

A terceira ação é a de confrontar. Nessa etapa, o professor responde aos questionamentos: (...). As ações reflexivas permitem

compreensão do significado das práticas para a manutenção ou transformação de desigualdades, diferenças e preconceitos. Essa etapa é momento crucial da reflexão crítica. É com o objetivo de alcançá-lo que o pesquisador deve estimular o professor a abrir mão de análises pontuais, optando por relacionar o contexto da aula com o uso social dos conhecimentos construídos na escola. (IBIAPINA, 2008, p. 74-75).

Por último, a *Reconstrução* tem o objetivo de apresentar por meio da reflexão, como reconstruir de forma crítica, delimitada pelas práticas, elos conceitos e com a finalidade de desenvolvê-los ou aperfeiçoá-los por intermédios da colaboração. Pretendendo recuperar os fundamentos que são essenciais e que sejam possíveis de serem despertados mediante as atividades realizadas nos encontros das sessões reflexivas; ademais, de indicar algum método de avaliação para a proposta das sessões reflexivas de forma integral por aqueles que participaram delas. E, para sustentar essa descrição, segue o trecho abaixo:

A compreensão das ações realizadas na sala de aula cria condições para que a reconstrução das práticas ocorra, bem como ajuda a relacionar as construções feitas na escola com interesses sociais e políticos. Para realizar a ação de reconstruir é preciso estimular o professor a responder as perguntas: (...). (IBIAPINA, 2008, p. 75).

5.3 As sessões reflexivas propostas

Antes de começar as sessões, recomenda-se que seja oferecido um café/lanche com todos os participantes com cerca de 30 minutos, com o intuito de realizar a integração do grupo para que possam descontraír e criar um clima colaborativo.

Previamente, é importante discutir como serão realizados os registros das informações das sessões reflexivas que poderão ser gravações/filmagens ou, de uma maneira “informal” (descontraída), registros por escrito, por um dos sujeitos participantes. Esse registro poderá também, ser individual por meio de desenhos, diferentes gêneros textuais, como por exemplo; poesia, contos de fadas, receita e narrativas.

5.3.1 A primeira sessão é intitulada “Como chegamos até aqui!”

Esta primeira atividade tem como objetivo principal dar oportunidade para que os sujeitos participantes da escola pesquisada possam se conhecer melhor e como isso se reflete em um trabalho coletivo efetivo e satisfatório, baseado na parceria e na colaboração entre todos.

No primeiro momento, deverá ser apresentada a proposta de Pesquisa-ação Colaborativa, incluindo uma breve descrição da autora Ivana Maria Lopes de Ibiapina (ANEXO A) e qual era a sua proposta, realizando-se a leitura do seguinte trecho:

A expansão da pesquisa-ação na educação ocorre em diferentes países do mundo sobressaindo-se, em quase todos, a preocupação dos pesquisadores com a análise das práticas docentes a partir de intervenções que possam melhorar o trabalho do professor. Esse processo é desencadeado a partir de ciclos de reflexão que proporcionem condições para desestabilizar as práticas de ensino convencionais e valorizar o professor como parceiro da investigação, como partícipe do processo de pesquisa, à medida que ele coopera com o pesquisador no desenvolvimento de práticas investigativas. Nessa perspectiva, a prática é alvo de intervenção emancipatória em que tanto os investigadores quanto os docentes tornam parte do processo investigativo, rompendo com a tendência de os pesquisadores utilizarem a lógica da racionalidade técnica que se restringe a descrever/analisar, genericamente, a prática pedagógica. Nesse contexto, as práticas de investigação são substituídas por outras mais democráticas, em que o investigador deixa de falar sobre a educação, passando a investigar para a educação. Assim, o professor deixa de ser mero objeto, compartilhando com os pesquisadores a atividade de transformar as práticas, a escola e a sociedade, portanto, as pesquisas deixam de investigar sobre o professor e passam a investigar com o professor, trabalhando na perspectiva de contribuir para que os docentes se reconheçam como produtores de conhecimentos, da teoria e da prática de ensinar, transformando, assim, as compreensões e próprio contexto do trabalho escolar. (IBIAPINA, 2008, p. 12-13).

A ideia é explicar em que consiste a Pesquisa-Ação Colaborativa, fazendo uma importante valorização e correlação entre teoria e prática para a formação docente ou o que acarreta em sua não aplicação.

No segundo momento, propor-se-á a realização de uma dinâmica em que cada sujeito contará a sua história de vida por meio das narrativas autobiográficas, em uma folha de papel. Tendo como objetivo dar oportunidade para que os sujeitos participantes da atividade possam relatar fatos, favorecendo a possibilidade de analisar e de compreender a vida pessoal e profissional, bem como permitir que cada um faça uma reflexão crítica para provocar uma reação contrária a submissão e ao ato de ser conformista, que marcaram e marcam a condição psicossocial dos sujeitos.

O terceiro momento favorecerá a socialização das narrativas autobiográficas com os demais participantes, sendo esta etapa importante para que todos os envolvidos na atividade de pesquisa possam se conhecer.

Já para o quarto momento, o da nutrição (momento da INFORMAÇÃO), será realizado, mediante a utilização do vídeo sobre o trabalho em grupo e como somos mais fortes, quando estamos juntos. É um conjunto de três desenhos de curta duração que mostram nestes trechos um grupo de animais que quando percebem o perigo que o grupo está exposto ou de um dos indivíduos do grupo, resolvem se juntar e se protegem, salvando-se do perigo que estava à espreita.

E no quinto momento será realizada a conclusão, com o intuito de refletir sobre o vídeo, a mensagem que nos traz e o que entendemos sobre o que foi visto.

5.3.2 A segunda sessão chama-se “Quem somos”

Tem como objetivo, esta atividade, trazer aos sujeitos envolvidos o conhecimento entre prática e teoria e para isso, realizaremos com os Professores e com os Auxiliares de Desenvolvimento Infantil em momentos separados, para que possam observar na sua prática em sala de aula e vir a fazer um comparativo com o que consta nos documentos oficiais de cada cargo.

No primeiro momento, será realizada a leitura, pelo participante que registrou na primeira sessão reflexiva da semana anterior o relato e haverá sorteio para saber quem irá realizar esta atividade, ao passar a vez para a próxima pessoa o registro da sessão atual que será lido no começo da sessão reflexiva seguinte.

No segundo momento, ocorrerá uma dinâmica de descrição, com a ideia de pensar sobre o seu dia a dia no trabalho, com a seguinte questão: “Se você fosse faltar no seu trabalho, como você descreveria para esta pessoa que irá te substituir o que ela deve fazer em seu lugar?”, primeiro de maneira individual em uma folha de papel e depois, socializando.

No terceiro momento, o confronto ocorrerá como continuação da dinâmica, fazendo a construção de uma lista coletiva da descrição do cargo do(a) Professor(a) e do(a) Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI).

No quarto momento, o da informação, sobre o que diz a Legislação e trará a descrição do cargo no setor de Recursos Humanos e no edital do IBAM (empresa

responsável por aplicar o concurso público), para fazermos uma comparação (para realmente verificarmos se o que fazemos está na descrição do cargo).

Para os dois grupos de professores(as) será utilizado esse recurso - Anexo B:

- PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE MAUÁ/SECRETARIA DE ADMINISTRAÇÃO E MODERNIZAÇÃO – EDITAL DE ABERTURA DE CONCURSO PÚBLICO nº01/2009 - ANEXO I: ATRIBUIÇÕES – Professor I – Educação Infantil: p. 14; Anexo - Decreto Nº 6.433, de 28 de maio de 2003. Anexo VII – Descrição do Cargo: http://interno.maua.sp.gov.br:8100/arquivos/legislacao/Decreto6433_DescricaoCargos.pdf e PROFESSOR(A) I – p.108.

Já para o grupo de ADIs utilizaremos o documento a seguir para alimentar esta discussão - Anexo C:

- PREFEITURA MUNICÍPIO DE MAUÁ/SECRETARIA DE ADMINISTRAÇÃO E MODERNIZAÇÃO - EDITAL DE ABERTURA DE CONCURSO PÚBLICO Nº 01/2014 - ANEXO I – SÍNTESE DAS ATRIBUIÇÕES: Auxiliar de Desenvolvimento Infantil: p. 22; Anexo - Decreto Nº 6.433, de 28 de maio de 2003. Anexo VII – Descrição do Cargo: http://interno.maua.sp.gov.br:8100/arquivos/legislacao/Decreto6433_DescricaoCargos.pdf e AUXILIAR DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL (ADI) – p.16.

E no quinto momento, realizaremos a nutrição por meio do texto ‘A arte de produzir fome’ de Rubem Alves (Anexo D) e como conclusão se proporá a reflexão sobre o texto e um resumo com uma única palavra.

Será solicitado aos participantes para a próxima sessão reflexiva uma foto de quando eram crianças, com o objetivo de promover maior empatia com os pequenos.

5.3.3 A terceira sessão denomina-se “Se eu fosse criança”

Tem como objetivo o movimento de trazer claramente a empatia dos participantes ao se pôr no lugar do outro sujeito, que no caso das unidades de ensino são as crianças pequenas, além da ideia do cuidar e do educar estarem intrinsecamente envolvidos um com outro, principalmente quando se trata do atendimento realizado com alunos de faixa etária de 0 (zero) a 3 (três) anos de idade em período integral, principalmente nas creches.

No primeiro momento, a leitura será realizada pelo participante que registrou a segunda sessão reflexiva da semana anterior. E depois, haverá a exposição das fotos dos participantes quando eram crianças.

Em um segundo momento, voltado à informação, com uma atividade em grupo de forma coletiva na lousa ou em papel cartolina, uma lista será escrita com as informações sobre como e quais são as atividades de rotina no seu grupo de crianças e se buscarão as semelhanças entre os diferentes grupos de alunos, para isso será utilizado o texto 'Educar e cuidar: questões sobre o perfil do Profissional de educação infantil' (p.32-42) da autora Maria Malta Campos, encontrado no livro 'Por uma política de formação do profissional de educação infantil' de 1994, reproduzido pelo MEC.

No terceiro momento, uma dinâmica será proposta por meio da descrição, em que cada participante deverá colocar-se no lugar da criança na faixa etária atendida em sua turma de trabalho, nos diversos momentos do dia a dia da rotina escolar e como gostaria que fosse feito por si quando era criança.

O último momento possibilitará o confronto por meio da nutrição, realizada com o vídeo "Tudo o que hoje preciso realmente saber, aprendi no jardim de infância" de Robert Fulghum, no qual aparecem diversas situações que acabam transpondo o universo infantil. E como conclusão, suscitaremos a reflexão sobre o vídeo levando em consideração de como é importante este momento, o jardim de infância, na vida das crianças.

Como fechamento do conjunto das três sessões reflexivas, realizaremos com cada um dos grupos uma avaliação dos encontros, trazendo os pontos positivos, os pontos negativos e se houvesse mais sessões, o que gostariam que fosse ofertado e oportunizado nessa troca.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho aqui apresentado teve início e foi motivado por preocupações surgidas em minha experiência como professora de educação infantil (em creches) da rede pública do Município de Mauá. O que mais me chamava a atenção eram as dificuldades e os desafios encontrados pelos Professores Coordenadores Pedagógicos (PCPs) frente à divisão de papéis e das atribuições dos Professores e os Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADIs) que trabalham diretamente com as crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos de idade em tempo integral.

Sendo assim, a pesquisa foi orientada pela seguinte questão-problema: como tem sido enfrentado, pela gestão pedagógica das instituições de educação infantil, o desafio de definir e articular os papéis e atribuições dos professores e dos auxiliares de desenvolvimento infantil nas creches do Município de Mauá?

O objetivo geral desta pesquisa, de natureza quantitativa e qualitativa, foi levantar informações e dados que pudessem subsidiar o trabalho dos PCPs na articulação do cuidar e do educar, dimensões tão necessárias ao desenvolvimento da infância, visando à elaboração de um plano formativo para os profissionais que trabalham dentro dessas unidades de ensino do Município.

Para responder parte da questão-problema foi importante realizar primeiramente, a pesquisa bibliográfica e documental sobre as principais legislações que tratam da educação infantil, o que trouxe a possibilidade de conhecer o histórico do atendimento da faixa etária dos 0 (zero) aos 5 (cinco) anos de idade no Brasil. Vimos que essa é uma história de luta de uma parte da sociedade, especialmente das mulheres trabalhadoras em indústrias, empresas, fábricas e no setor do comércio, que gerou uma grande demanda por vagas em espaços e locais de abrigo, guarda e proteção aos seus filhos e suas filhas.

Por isso, as primeiras instituições preocupavam-se prioritariamente com cuidados essenciais de alimentação, higiene e saúde das crianças, uma reivindicação muito justa que somente nas legislações brasileiras mais recentes passou a ser vista como um direito das crianças. Pelo seu caráter assistencialista, durante muito tempo as creches foram concebidas como locais de atendimento dos menos favorecidos, dos "carentes" e, por essa razão eram vinculadas às Secretarias e Departamentos de Assistência e Bem-Estar Social. Como resultado das lutas sociais, a educação infantil passou a ser encarada como um direito da criança e dos trabalhadores e como um

dever do Estado. Primeiro, na Constituição Federal de 1988, direito reafirmado, em 1990, no Estatuto da Criança e do Adolescente e, finalmente, na LDBEN/96, que incluiu a Educação Infantil como etapa inicial da Educação Básica. Todas estas legislações respaldam uma discussão sistemática que foi se dando sobre o conceito de infância e sobre a importância da educação infantil.

Esse histórico foi se refletindo na história da educação do município de Mauá, onde foi realizada a pesquisa de campo deste trabalho. Vimos ao analisarmos os recentes Planos Municipais de Educação de Mauá (de 2004 e de 2015), que com o reconhecimento desses direitos, o município passou a preocupar-se também com a valorização dos profissionais da educação, com a sua formação inicial e continuada, com as condições de trabalho, prevendo piso salarial e planos de carreira para professores e auxiliares de desenvolvimento infantil.

No entanto, a inseparabilidade dos conceitos de cuidar e educar, embora prevista nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (DCNEI), e muito discutida por pesquisadores e autores de referência no assunto, não é uma realidade presente nas instituições de educação infantil, pré-escolas e creches, uma vez que persiste a divisão do trabalho entre aqueles que "educam" e os que "cuidam" das crianças pequenas. E isto por conta de muitas barreiras jurídicas e políticas que hierarquizam o trabalho de professores e dos "auxiliares", uma realidade presente em quase todos os municípios brasileiros, incluindo o de Mauá.

Essa realidade afeta não somente os profissionais de educação infantil, mas principalmente as crianças, pois é impossível separar o cuidado da educação. Quando uma criança está se alimentando, por exemplo, aprende muitas coisas a respeito do valor dos alimentos, dos hábitos alimentares, ao mesmo tempo em que desenvolve a sua autonomia, não importando que de início, suje suas roupas ou o ambiente em seu entorno. O mesmo ocorre em todas as demais atividades que envolvem a sua rotina de higiene, de sono, das horas de brincar, de se socializar com os outros, etc.

Assim, uma vez que educar e cuidar são atividades inseparáveis e indivisíveis, pois uma depende e se inter-relaciona com a outra, é praticamente impossível definir os limites do trabalho daqueles a quem são atribuídas as tarefas de cuidar e educar no contexto da creche. Deste modo, um dos grandes desafios dos Professores Coordenadores Pedagógicos (PCPs) é lidar com essa divisão artificial, o que pode ser minimizado em momentos de formação dos sujeitos que trabalham diretamente com esta faixa etária. Cabe a este profissional sensibilizar os professores e auxiliares para

que quebrem algumas barreiras e busquem interagir profissionalmente para contemplar as dimensões do cuidar e do educar dentro do trabalho realizado nas escolas.

Pensando nisso, foram definidos três objetivos específicos nesta pesquisa. Para contemplar o primeiro deles, fizemos a caracterização dos Professores, ADIs e PCPs das 27 (vinte e sete) unidades de ensino de educação infantil (creches), de período integral da Prefeitura Municipal de Mauá. Os resultados trouxeram contribuições importantes para conhecer quem são estes sujeitos e quais são suas expectativas como profissionais. Os dados nos permitem afirmar que as ações de cuidar e de educar não se encontram integradas, principalmente nas unidades de ensino que atendem como público-alvo a faixa etária das crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos de idade em período integral, pois esses profissionais ainda vivenciam uma crucial divisão das suas atribuições, com formações distintas oferecidas pela escola e pela rede de ensino.

O segundo objetivo foi construir um diagnóstico sobre as dificuldades e desafios enfrentados pelos PCPs no dia a dia do seu trabalho. Pudemos verificar que os momentos de atividades formativas ainda são pensados realizados de maneira separada, não proporcionando oportunidades de planejamento do trabalho de forma conjunta e coletiva. Constatamos que é preciso investir na integração das tarefas de cuidar e de educar para que haja conseqüentemente, uma verdadeira melhora na qualidade social do atendimento e do trabalho pedagógico oferecido nas creches.

Ao se separar o inseparável, dividir e organizar de maneira hierárquica as atribuições dos cargos de professores e de auxiliares intensifica-se ainda mais outras divisões que atrapalham as finalidades e os fundamentos declarados nas legislações vigentes a relação, teoria e prática nas atividades de formação, o trabalho coletivo necessário à gestão democrática das instituições e a qualidade social da educação.

O que se observa no município de Mauá não é diferente do que vem acontecendo no cotidiano de creches em todo o Brasil. Vimos que quando a Prefeitura Municipal de Mauá buscou realizar a construção de uma legislação que colocasse em pauta essa questão, deparou-se com barreiras jurídicas e políticas que impediram os avanços almejados. Embora insuficiente para resolver o problema, um avanço a ser mencionado foi a aprovação recente do Plano de Carreira para os ADIs pelo município.

Os dados levantados revelam as dificuldades pedagógicas resultantes dessas controvérsias. Conclui-se que enquanto persistir a divisão das atribuições entre os professores e os auxiliares, que é um problema “político” que esbarra em obstáculos jurídicos, as saídas vislumbradas para integrar o binômio cuidar-educar continuarão a recair sobre os ombros dos coordenadores pedagógicos e da equipe gestora, mas sabe-se que a tarefa de contornar as dificuldades só será resolvida no campo das políticas públicas.

Desse modo, sabemos também que a proposta formativa apresentada como produto final desta dissertação de mestrado visa colaborar com a difícil tarefa do professor coordenador pedagógico de promover, com os seus pares professores e auxiliares, uma articulação possível entre o “cuidar” e o “educar”. A proposta apresentada neste trabalho utilizou os pressupostos teóricos e metodológicos do trabalho da pesquisa-ação colaborativa na expectativa de que venha a contribuir com o trabalho dos PCPs na construção de formas mais integradas de trabalho e de formação continuada dos profissionais das creches de Mauá.

No entanto, não há dúvida de que temos ainda um longo caminho a percorrer para superar as insuficiências históricas que penalizam tanto as crianças pequenas como os profissionais de educação que atuam nessa etapa crucial do desenvolvimento infantil.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Patrícia Albieri de; TARTUCE, Gisela Lobo B. P.; NUNES, Marina Muniz Rossa. **Quais as razões para a baixa atratividade da docência por alunos do Ensino Médio?** *Psicol. Ensino & Form.*, Brasília, v. 5, n. 2, p. 103-121, 2014.

ANDRÉ, Marli; PRINCEPE, Lisandra. **O lugar da pesquisa no Mestrado Profissional em Educação**, *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 63, p. 103-117, jan./mar. 2017.

BNCC (Base Nacional Comum Curricular): **Posicionamento do projeto leitura e escrita na educação infantil em relação à terceira versão da BNCC**. Maria Fernanda Nunes – UNIRIO; Mônica Correia Baptista – UFMG; Patrícia Corsino – UFRJ; Vanessa Ferraz Almeida Neves – UFMG; Angela Maria Rabelo Barreto – FMEI, Rita de Cássia de Freitas Coelho – MIEIB. Abril de 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/88)**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 30/07/2016.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**. Brasília: Imprensa Nacional, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, Departamento de Política Educacional, Coordenação Geral de Educação Infantil. **Política nacional de educação infantil**. Brasília: MEC/SEFIDPE/COEDI, 1994.

BRASIL. [Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica] **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **LDB / Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: maio, 2016.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação**. Diário Oficial da União – Seção 1 – Edição Extra – 26/6/2014, Página 1 (Publicação Original). Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>>. Acesso em março, 2017.

BRASIL. Ministério da educação e do desporto. Secretaria de educação fundamental. Departamento de políticas educacionais. Coordenação geral de educação infantil. **“Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil”**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

BRASIL. [Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica]. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a educação infantil** V. 2. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, Brasília, DF, 2006. 44p.

BRASIL. [Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica]. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, Brasília, DF, 2009. 64p., set. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARR, Wilfred e KEMMIS, Stephen. **Teoría Crítica de la Enseñanza — La Investigación/Acción en la formación del profesorado**. Barcelona: Marín Roca S. A., 1988.

CAMPOS, Maria Malta (1994a). "Educação infantil no primeiro mundo: uma visão daqui debaixo do Equador". In: ROSEMBERG, Flúvia e CAMPOS, Maria Malta (org.). **Creches e pré-escolas no hemisfério norte**. São Paulo, Cortez/FCC, p. 323-53.

CAMPOS, Maria Malta (1994b). "Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil". In: Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Política Educacional. Coordenação de Educação Infantil. **Por uma política de formação do profissional em educação infantil**. Brasília, p. 32-42.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Flúvia; FERREIRA, Isabel Morsoletto. **Creches e pré-escolas no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1995.

CAMPOS, Maria Malta. **Crítérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças** / Maria Malta Campos e Flúvia Rosemberg. — 6.ed. Brasília: MEC, SEB, 2009. 44 p.

CERISARA, Ana Beatriz. **O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas**. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 326-345. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 28 fev. 2017.

CERISARA, A.B. **Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil?** Perspectiva, Florianópolis, v. 17, n. especial, p. 11-24, jul./dez. 1999.

CERISARA, A.B. A produção acadêmica na área da educação infantil a partir da análise de pareceres sobre o Referencial Nacional da Educação Infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, A.L.G.; PALHARES, M.S. (Orgs.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados, 1999.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica**: As políticas educacionais e o movimento dos educadores. Educ. Soc. vol. 20. nº 68. Campinas: Dec. 1999. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301999000300002>> Acesso em: 28 fev. 2017.

FOLBRE, N. (1995). **Holding hands at midnight: the paradox of caring labor.** Feminist Economics, v. 1, n. 1, pp. 73-92.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Atratividade da Carreira Docente no Brasil.** Relatório Preliminar. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009. Disponível em: <<http://acervo.novaescola.org.br/pdf/relatorio-final-atratividade-carreira-docente.pdf>> Acesso em: 28 fev. 2017.

GATTI, Bernadete Angelina(coord.); Barreto, Elza Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO, 2009. 294 p.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elza Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli E. D. Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte.** Brasília: Unesco, 2011, p. 31-48. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002121/212183por.pdf>>. Acesso em: maio 2016.

GHEDINI, Patrícia. Entre a experiência e os novos projetos: a situação da creche na Itália. In: ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria Malta (org.) **Creches e pré-escolas no hemisfério norte.** São Paulo: Cortez: FCC, 1994, p.189-209.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar Projetos de Pesquisa.** 4ª. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2007.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimento.** Brasília: Líber Livro Editora, 2008. 136 p.

KRAMER, Sônia. Currículo de educação infantil e a formação de profissionais de creche e pré-escola: questões teóricas e polêmicas. In: CAMPOS, Maria Malta. **Por uma política do profissional de educação infantil.** Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994, p. 16-31.

KRAMER, Sonia (Org.). **Profissionais de educação infantil: gestão e formação.** São Paulo: Ática, 2005.

KUHLMANN Jr, Moyses. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN Jr, Moyses. Educação infantil e Currículo. In: FARIA, Ana Lucia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (Org.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios.** Campinas/São Carlos/Florianópolis: Autores Associados – FE/Unicamp/Editora da UFSCar/Editora UFSC, 1999, p. 51-65. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

KUHLMANN Jr, Moyses. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, n.14, p. 5-18, mai./ago. 2000.

KUHLMANN Jr., Moysés Educação Infantil e Currículo. IN: FARIA, Ana Lúcia e PALHARES, Marina (orgs). **Educação Infantil pós-LDB**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2003. p. 99-112.

MACHADO, Maria Lucia de A. **Criança pequena, educação infantil e formação dos profissionais**. PERSPECTIVA. Florianópolis, v.17, n. Especial, p. 85-98, jul./dez. 1999.

MACHADO, Maria Lucia de A. **Educar crianças pequenas**: Em busca de um novo perfil de professor. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 121-131, jan./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso em: maio 2017.

MAUÁ. [Prefeitura do Município de Mauá]. **Referencial Curricular da Educação**. Secretaria da Educação: Mauá, 2011-2012.

MOÇO-SANTACLARA, Luciana Cristina. **As creches de hoje**: Nível da educação básica ou benefício social? (Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências e Letras de Assis – UNESP para a obtenção do título de Mestre em Psicologia) (Área: Psicologia e Sociedade). Assis: 2005, p. 198.

MONTENEGRO, Thereza. Educação Infantil: **A dimensão moral da função de cuidar**. Psic. da Ed., São Paulo, 20, 1º sem. de 2005, p. 77-101.

MOTIVACIONAL – Trabalho em equipe – juntos fazemos mais e melhor! Direção: Antonio de Lisboa Junior. Lisboa Junior Produções, 2013. 3'09". Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=twg9Sct76UE>. Acesso em janeiro de 2017.

MYERS, Robert G. **Um tempo para a infância**. Os programas de intervenção precoce no desenvolvimento infantil nos países em desenvolvimento. Porto: Unesco, 1991.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Didática e Construtivismo**. Trabalho apresentado no VII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Goiânia: 1994, mimeo.

POLONI, Maria José. **Creche: do direito à educação à judicialização das vagas**. (Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE, da Universidade Nove de Julho – UNINOVE, para a obtenção do título de Doutora em Educação). São Paulo: 2017, p. 277.

RICHARDSON, Roberto Jarry et al. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3ª Ed. São Paulo: Editora Atlas, 2007.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. A pedagogia e a educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, Jan/Fev/Mar/Abr – 2001, Nº 16, 27-34.

ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria Malta & PINTO, R. P. **Creches e pré-escolas**. São Paulo, Nobel/Conselho Estadual da Condição Feminina, 1985.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Educar e cuidar como funções da educação infantil no Brasil: perspectiva histórica**. São Paulo: Faculdade de Ciências Sociais, Pontifícia Universidade de Campinas, 1999 (mimeo).

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **O vigésimo ano da LDB: As 39 leis que a modificaram**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 10, n. 19, p. 379-392, jul./dez. 2016. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso em: 30/07/2017.

SEADE, 2010. Disponível em: <<http://www.maua.sp.gov.br/perfilmunicipal/>> Acesso em: 30/07/2016.

TIRIBA, Lea. **Educar e cuidar ou, simplesmente, educar?** Buscando a teoria para compreender discursos e práticas. 8ª Reunião Anual da Anped. 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07939int.pdf>> Acesso em: 24/07/2017.

TRINDADE, Judite Maria Barboza. O abandono de crianças ou a negação do óbvio. **Rev. bras. Hist.**, São Paulo, v. 19, n. 37, p. 35-58, Sept. 1999.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

WAJSKOP, Gisela. **Creches: atividades para crianças de zero a seis anos**. São Paulo: Moderna, 1995.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1995.

APÊNDICES:

Apêndice A – Questionários dos Professores Coordenadores Pedagógicos.



PESQUISA SOBRE O ORGANIZAÇÃO ESCOLAR – COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Prezados colegas:

As informações prestadas neste questionário visam subsidiar pesquisas para o curso de Mestrado na área Educação.

Nível de ensino em você exerce o cargo de PCP

() Creche () Ed. Infantil () Fundamental I () Fundamental II () Ensino Médio;

Município: _____

• INFORMAÇÕES PESSOAIS

• **Sexo:** () Masculino () Feminino

• **Indique sua faixa etária:**

() Até 24 anos ; () De 25 a 29 anos; () De 30 a 39 anos; () De 40 a 49 anos;
() De 50 a 54 anos; () 55 anos ou mais

II. DADOS DE FORMAÇÃO

3. Curso de Formação Inicial Graduação

- () Só Bacharelado - Área/Curso _____
() Bacharelado + Licenciatura - Área/Curso _____
() Pedagogia

4. Há quantos anos obteve formação em nível superior (Graduação)

() Há menos de 2 anos; () De 2 a 7 anos; () De 8 a 14 anos; () De 15 a 20 anos;
() Há mais de 20 anos

5. Assinale seu mais alto grau de formação

- Graduação; Atualização (até 180 h); Pós-Graduação (Lato Sensu/ 360 h);
 Mestrado; Doutorado

6. Em que tipo de instituição você fez seu curso superior?

- Pública Federal ; Pública Estadual; Pública Municipal; Privada

7. De que forma você realizou o seu curso superior?

- Presencial Semipresencial, A distância

8. Se você fez pós-graduação, indique a área temática do curso de pós-graduação de mais alta titulação que você possui:

- Educação, enfatizando Gestão e Administração Escolar; Educação, enfatizando a Área Pedagógica; Educação/outras ênfases Outras áreas que não a Educação.

IV. EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL / CARACTERÍSTICAS FUNCIONAIS

9. Há quanto tempo trabalha como docente?

- Menos de 1 ano; 1-2 anos ; 3-5 anos; 6-10 anos; 11-15 anos; 16-20 anos; Mais de 20 anos.

10. Há quantos anos trabalha como PCP desta escola?

- Menos de 1 ano; 1-2 anos ; 3-5 anos; 6-10 anos; 11-15 anos; 16-20 anos; Mais de 20 anos.

11. Além da Coordenação Pedagógica, você exerce outra atividade profissional?

- Sim, na área de Educação; Sim, em outra área; Não

12. Você assumiu o cargo de PCP por meio de:

- Concurso público; Indicação ; Eleição; Outra forma.

Qual? _____

13. Número de escolas onde atua:

- Apenas nesta escola; Em duas escolas; Mais de 2 escolas

14. Qual sua carga horária como PCP nesta escola?

() Mais de 40 horas; () 40 horas; () 20 a 39 horas; () Menos de 20 horas

15. Você participou de alguma atividade de formação continuada (atualização, treinamento, capacitação etc.) nos últimos dois anos?

() Sim () Não

16. Se sim, como você avalia o impacto dessa formação continuada em sua atividade como PCP?

() Não houve impacto; () Pequeno impacto; () Moderado impacto; () Grande impacto; () Não se aplica.

17. Assinale a frequência com que você participa da rotina de trabalho da escola:

No.	ROTINA DE TRABALHO	Nunca (1)	Raramente (2)	Às vezes (3)	Sempre (4)
01	Realiza estudos/cursos para desenvolvimento da função (PCP)				
02	Participa da formação contínua dos professores.				
03	Prepara atividades de formação para o HTPC				
04	Auxilia os professores na elaboração de aulas e atividades.				
05	Resolve casos de indisciplina/ conflito dos alunos				
06	Atende alunos				
07	Atende os professores				
08	Atende os pais de alunos				
09	Acompanha/ auxilia o trabalho dos professores/alunos (elaboração de aulas/ atividades/avaliação)				
10	Participa em discussões a respeito do progresso de aprendizagem de determinados alunos				
11	Participa do trabalho de inclusão de alunos com necessidades especiais				
12	Substitui professores e/ou outros membros da equipe gestora				

13	Acompanha a rotina da escola (entrada, intervalos e saída dos alunos)				
14	Realiza serviços burocráticos relacionados ao trabalho pedagógico (organiza materiais solicitados pelos professores/xerox, livros, e materiais para outras atividades como festas, projetos etc.)				
15	Realiza serviços burocráticos relacionados à gestão (verifica diários, semanários, sistema de notas online, etc.)				
16	Participa ativamente de órgãos colegiados (Reuniões Pedagógicas; Conselho de Classe; Conselho Escolar; APM)				
17	Organiza e acompanha atividades extracurriculares (saídas pedagógicas, festas, projetos, mostras, campanhas, etc..)				

Outras: _____

18. Pensando em termos da qualidade da educação oferecida pela escola pública, atribua a cada fator elencado abaixo um grau de importância de acordo com as alternativas 1, 2, 3.

Fatores de Qualidade da Educação	Extremamente Importante (1)	Muito Importante (2)	Importante (3)
Organização do trabalho pedagógico (planejamento e avaliação)			
Trabalho Colaborativo (professores/equipe pedagógica)			
Diálogo como premissa básica (de todos os atores da escola)			
Respeito às diferenças			
Política de Inclusão Efetiva			
Ambiente Saudável (físico e interpessoal)			
Existência de projetos escolares (extracurriculares e interdisciplinares)			
Gestão Democrática (funcionamento efetivo dos Colegiados e Conselhos Escolares)			
Diálogo escola-família			
Formação docente			

19. Comente sobre suas principais dificuldades/desafios para desenvolver o trabalho de PCP.

20. Comente sobre os principais prazeres do trabalho do PCP.

21. Em sua opinião, quais as qualidades que um PCP deve ter.

Agradecemos a sua participação!

Pesquisadores responsáveis da USCS - Prof. Dra. Sanny Silva da Rosa.

Aluna de Mestrado: Fernanda Feliciano de Andrade.

Apêndice B – Questionário dos professores e auxiliares de desenvolvimento infantil.



PESQUISA SOBRE O ORGANIZAÇÃO ESCOLAR E DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA.

Cargo exercido nesta unidade escolar:

() Professor(a); () Auxiliar de Desenvolvimento Infantil(ADI).

Prezados colegas:

As informações prestadas neste questionário visam subsidiar pesquisas para o curso de Mestrado na área Educação.

Nível de ensino em você exerce o cargo de PCP

() Creche; () Ed. Infantil; () Fundamental I; () Fundamental II; () Ensino Médio.

Município: _____

I. INFORMAÇÕES PESSOAIS

1. Sexo: () Masculino () Feminino

2. Indique sua faixa etária:

() Até 24 anos; () De 25 a 29 anos; () De 30 a 39 anos; () De 40 a 49 anos;
() De 50 a 54 anos; () 55 anos ou mais.

II. DADOS DE FORMAÇÃO

3. Curso de Formação Inicial:

() Ensino Médio (Magistério); () Médio Profissionalizante; () Médio Regular;
() Bacharelado - Área/Curso _____
() Bacharelado + Licenciatura - Área/Curso _____
() Pedagogia.

4. Há quantos anos obteve formação em nível superior (Graduação):

() Há menos de 2 anos; () De 2 a 7 anos; () De 8 a 14 anos; () De 15 a 20 anos; () Há mais de 20 anos.

5. Assinale seu mais alto grau de formação:

() Ensino Médio; () Graduação; () Atualização (até 180 h);
() Pós-Graduação(Lato Sensu/360 h); () Mestrado; () Doutorado.

6. Em que tipo de instituição você estudou?

() Pública Federal; () Pública Estadual; () Pública Municipal; () Privada.

7. Se cursou ensino superior, diga qual foi a modalidade?

() Presencial; () Semipresencial; () A distância; () Não se aplica.

8. Se você fez pós-graduação, indique a área temática do curso de pós-graduação de mais alta titulação que você possui:

() Educação, com ênfase em Educação Infantil; () Educação, em Área Pedagógica;
() Educação/outras ênfases; () Outras áreas que não a Educação.

9. Você participou de alguma atividade de formação continuada (atualização, treinamento, capacitação etc.) nos últimos dois anos?

() Sim; () Não.

10. Se sim, como você avalia o impacto dessa formação continuada em sua prática docente?

() Não houve impacto; () Pequeno impacto; () Moderado impacto;
() Grande impacto; () Não se aplica.

11. Considerando os temas a seguir, indique com um “X” as suas necessidades em termos de desenvolvimento profissional:

Temas	Não há necessidade	Pouca necessidade	Nível moderado de necessidade	Alto nível de necessidade
Orientações curriculares para Educação Infantil.				
Orientações didáticas /atividades lúdicas com crianças pequenas.				
Gestão do tempo e das atividades de sala de aula.				
Questões relacionadas aos cuidados físico, emocional e				

relacionamento social das crianças.				
Formação para trabalhar com crianças com necessidades especiais.				
Desenvolvimento cognitivo e psicológico infantil.				

Outras: _____

IV. EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL / CARACTERÍSTICAS FUNCIONAIS

12. Há quanto tempo trabalha como docente?

- () Menos de 1 ano; () 1-2 anos; () 3-5 anos; () 6-10 anos; () 11-15 anos;
 () 16-20 anos; () Mais de 20 anos.

13. Há quantos anos trabalha como docente nesta escola?

- () Menos de 1 ano; () 1-2 anos; () 3-5 anos; () 6-10 anos; () 11-15 anos;
 () 16-20 anos; () Mais de 20 anos.

14. Qual sua situação trabalhista nesta escola?

- () Estatutário; () CLT; () Prestador de serviço por contrato temporário;
 () Prestador de Serviço sem contrato; () Outra: _____

15. Número de escolas onde atua:

- () Apenas nesta escola; () Em duas escolas; () Mais de 2 escolas.

16. Qual sua carga horária semanal como docente?

- () Mais de 40 horas; () 40 horas; () 20 a 39 horas; () Menos de 20 horas.

17. Qual sua carga horaria semanal como docente nesta escola?

- () Mais de 40 horas; () 40 horas; () 20 a 39 horas; () Menos de 20 horas.

V. INTEGRAÇÃO DA EQUIPE ESCOLAR

18. Nesta escola como se dá a elaboração do Projeto Político Pedagógico?

- () Não sei como é desenvolvido;
 () Utilizando-se um modelo pronto, sem discussão com a equipe escolar;
 () Utilizando-se um modelo pronto, mas com discussão com a equipe escolar;
 () Elabora-se um modelo próprio, mas não há discussão com a equipe escolar;
 () Elabora-se um modelo próprio e há discussão com a equipe escolar.

19. Considerando as atividades listadas abaixo, indique com um “X” aquelas que os professores participam como parte da rotina desta escola. Obs: Considere “rotina” aquelas que ocorrem regularmente (seja com frequência anual, bimestral, mensal ou semanal).

Atividades	Sim	Não
Reuniões do Conselho Escolar (formada por gestores, professores, funcionários, pais e alunos) para discutir e deliberar sobre os problemas pedagógicos e administrativos da escola.		
Planejamento das atividades escolares e rotina de sala de aula com o coordenador pedagógico da creche.		
Reuniões com colegas que trabalham com o a mesma faixa etária com a qual atua.		
Troca de experiências e materiais didáticos/brinquedos/jogos com colegas.		
Atividades conjuntas com diferentes professores da Creche.		
Discussões sobre o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos (Conselhos de Classe).		
Discussão das metas educacionais e resultados das avaliações com os gestores e colegas para reavaliar o Projeto Político Pedagógico da escola.		
Outras: _____		

VI. DESEMPENHO ESCOLAR/APRENDIZAGEM DOS ALUNOS

20. Pensando em termos da qualidade da educação oferecida pela creche atribua a cada fator listado abaixo um grau de importância de acordo com as alternativas 1, 2, 3.

Fatores de Qualidade da Educação	Extremamente Importante (1)	Muito Importante (2)	Importante (3)
Organização do trabalho pedagógico (planejamento e avaliação).			
Trabalho Colaborativo (professores/equipe pedagógica).			
Diálogo como premissa básica (de todos os atores da escola).			
Respeito às diferenças.			
Política de Inclusão Efetiva.			
Ambiente Saudável (físico e interpessoal).			
Existência de projetos escolares (extracurriculares e interdisciplinares).			
Gestão Democrática (funcionamento efetivo dos Colegiados e Conselhos Escolares).			
Diálogo escola-família.			
Formação Docente.			

21. Atribua um grau de influência dos fatores listados abaixo sobre o desenvolvimento (cognitivo e psicológico) das crianças:

Fatores / Grau de Influência	Alto	Moderado	Baixo
Baixo impacto dos trabalhos desenvolvidos nas HTPCs.			
Conteúdos curriculares inadequados às necessidades / realidade dos alunos.			
Sobrecarga de trabalho dos professores, dificultando o planejamento e o preparo das aulas.			
Insatisfação dos professores com a carreira docente.			
Meio social que o aluno vive.			
Nível cultural dos pais dos alunos.			
Falta de assistência e acompanhamento dos pais na vida escolar do aluno.			
Baixa autoestima dos alunos.			
Desinteresse e falta de esforço do aluno.			
Indisciplina dos alunos em sala de aula.			
Alto índice de faltas por parte dos alunos.			
Carência de infraestrutura física e material da escola.			

Outros: _____

Agradecemos a sua participação!

Pesquisadores responsáveis da USCS - Prof. Dra. Sanny Silva da Rosa.

Aluna de Mestrado: Fernanda Feliciano de Andrade.

Apêndice C – TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido).



UNIVERSIDADE DE SÃO CAETANO DO SUL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Decreto no. 93.933 de 14.01.87, Resolução CNS no. 196/96)

Prezado(a) Professor(a) e/ou Auxiliar de Desenvolvimento Infantil(ADI),

Por meio deste Termo de Consentimento, solicitamos sua autorização para coleta de dados que será utilizada como base para um estudo sobre **“O CUIDAR E O EDUCAR NAS CRECHES DE MAUÁ-SP: DESAFIOS DO TRABALHO DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS”** na formação contínua dos(as) professores(as) e dos(as) auxiliares de desenvolvimento infantil (ADIs), em desenvolvimento no âmbito do Programa de Mestrado em Educação da Universidade de São Caetano do Sul (USCS), sob orientação da Prof. Dra. Sanny Silva da Rosa.

Esta fase da pesquisa prevê a participação de três a cinco sessões reflexivas para discussão e levantamento de hipóteses sobre este assunto.

Os dados coletados, serão utilizados para fins exclusivamente acadêmicos, sendo preservados o sigilo sobre a identidade dos participantes. Garantimos o direito de acesso aos dados coletados a todos os participantes, bem como a quaisquer esclarecimentos relacionados à pesquisa.

Prof. Dra. Sanny Silva da Rosa (RG: 17.128.786-1) – ssdarosa@uol.com.br

Fernanda Feliciano de Andrade (RG: 42.930.898-X) – anfere@bol.com.br

Estou ciente e concordo com este Termo de Consentimento:

Nome do outorgante: _____

Cargo: _____ RG: _____

Assinatura: _____

Mauá, _____ de _____ de 2017.

Apêndice D – **ROTEIRO DAS SESSÕES DAS REFLEXIVAS – PROGRAMAÇÃO**

Público alvo: Professores(as) de Educação Infantil (creche/pré-escola/EJA) em horário de HTPC e os(as) Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADIs).

SESSÃO REFLEXIVA 1 – COMO CHEGAMOS ATÉ AQUI! / para todos.

* PROMOVER, PARA REALIZAR INTEGRAÇÃO DO GRUPO, ANTES DE TODAS AS SESSÕES, NO PRIMEIRO MOMENTO, UM CAFÉ PARA OS PARTICIPANTES POSSAM DESFRUTAR JUNTOS E DESCONTRAIR. ALÉM DE NUTRIR O CORPO É IMPORTANTE NUTRIR A MENTE E A ALMA (CERCA DE 30 MINUTOS).

Antes de começar discutir como serão realizados os registros das informações das sessões reflexivas, para além das gravações/filmagens e propor uma maneira “informal” (descontraída) de registrar por escrito, por um dos sujeitos participantes, individual, por meio de desenhos, diferentes gêneros textuais, como por exemplo, poesia, contos de fadas, receita, narrativas (como um jogo de futebol) e entre outras possibilidades. Que será lido no começo da sessão reflexiva seguinte. Realizar sorteio a cada sessão reflexiva para saber quem fará o registro.

1º MOMENTO: DESCRIÇÃO: Apresentação da proposta de Pesquisa Colaborativa (Apresentar quem é a autora Ibiapina e qual é a sua proposta – ler trecho das páginas 12 e 13, no 2º e 1º parágrafo). Buscando explicar qual é a ideia da pesquisa e a importância da valorização e correlação entre teoria e prática para a formação docente ou não. Como dizia Dom Bosco “que desde o porteiro até o diretor, todos nós somos educadores.” Nosso trabalho é muito mais importante, pois atuamos com valores que vão orientar essas crianças e jovens pela vida toda. Pensando, cada vez mais, nos outros sujeitos que participam da comunidade escolar que embora não estejam formados como professores ou estejam em sala de aula com os educandos, estão envolvidos e fazem parte da educação.

- Termo de Consentimento em participar desta pesquisa.

2º MOMENTO: DINÂMICA: Cada sujeito deve realizar a história de sua vida, por meio das Narrativas Autobiográficas, em uma folha de papel. Realizando um resgate histórico de cada participante(trajetória).

3º MOMENTO: Socializar e compartilhar com os demais participantes as Narrativas Autobiográficas.

4º MOMENTO: CONFRONTO/NUTRIÇÃO: VÍDEO: TRABALHO EM GRUPO, SOMOS MAIS FORTES, QUANDO ESTAMOS JUNTOS.

- <https://www.youtube.com/watch?v=twg9SCt76UE>

5º MOMENTO: CONCLUSÃO/REFLETIR SOBRE O VÍDEO: Que mensagem nos traz e o que entendemos sobre o que foi visto.

**SESSÃO REFLEXIVA 2 – QUEM SOMOS / específico para os(as)
professores(as).**

* PROMOVER, PARA REALIZAR INTEGRAÇÃO DO GRUPO, ANTES DE TODAS AS SESSÕES, NO PRIMEIRO MOMENTO, UM CAFÉ PARA OS PARTICIPANTES POSSAM DESFRUTAR JUNTOS E DESCONTRAIR. ALÉM DE NUTRIR O CORPO É IMPORTANTE NUTRIR A MENTE E A ALMA (CERCA DE 30 MINUTOS).

1º MOMENTO: Leitura, pelo participante que registrou na 1ª Sessão Reflexiva da semana anterior e passando a vez para a próxima pessoa que irá registrar a sessão atual, que será lido no começo da sessão reflexiva seguinte.

Realizar sorteio para saber quem fará o registro das informações de maneira “informal” (descontraída) da sessão reflexiva por um dos sujeitos participantes, individual, por meio de desenhos, diferentes gêneros textuais, como por exemplo, poesia, contos de fadas, receita, narrativas (como um jogo de futebol) e entre outras possibilidades. Que será lido no começo da sessão reflexiva seguinte.

2º MOMENTO: DESCRIÇÃO: DINÂMICA: Se você fosse faltar no seu trabalho, como você descreveria para esta pessoa, que ira te substituir, o que ela deve fazer no seu lugar? (individual em uma folha de papel).

3º MOMENTO: CONFRONTO: CONTINUAÇÃO DA DINÂMICA: Construção de uma lista coletiva da descrição do cargo do(a) Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI).

4º MOMENTO: INFORMAÇÃO: O que diz a Legislação? Trazer a descrição do cargo no RH e no edital do IBAM para fazermos uma comparação (para realmente ver se o que fazemos está na descrição do cargo).

- PREFEITURA MUNICÍPIO DE MAUÁ/SECRETARIA DE ADMINISTRAÇÃO E MODERNIZAÇÃO - EDITAL DE ABERTURA DE CONCURSO PÚBLICO N° 01/2014 - ANEXO I – SÍNTESE DAS ATRIBUIÇÕES: Auxiliar de Desenvolvimento Infantil: p. 22;

- Anexo - Decreto nº6.433, de 28 de maio de 2003. Anexo VII – Descrição do Cargo:

http://interno.maua.sp.gov.br:8100/arquivos/legislacao/Decreto6433_DescricaoCargo.s.pdf:

- AUXILIAR DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL (ADI) – p.16.

NUTRIÇÃO: TEXTO: A arte de produzir fome. Rubem Alves.

CONCLUSÃO/REFLETIR SOBRE O TEXTO: Resumir o texto em uma palavra.

PARA PRÓXIMA SESSÃO REFLEXIVA: Pedir para que os(as) participantes tragam uma foto de quando eram crianças.

SESSÃO REFLEXIVA 2 – QUEM SOMOS / específico para os(as) auxiliares de desenvolvimento infantil.

* PROMOVER, PARA REALIZAR INTEGRAÇÃO DO GRUPO, ANTES DE TODAS AS SESSÕES, NO PRIMEIRO MOMENTO, UM CAFÉ PARA OS PARTICIPANTES POSSAM DESFRUTAR JUNTOS E DESCONTRAIR. ALÉM DE NUTRIR O CORPO É IMPORTANTE NUTRIR A MENTE E A ALMA (CERCA DE 30 MINUTOS).

1º MOMENTO: Leitura, pelo participante que registrou na 1ª Sessão Reflexiva da semana anterior e passando a vez para a próxima pessoa que irá registrar a sessão atual, que será lido no começo da sessão reflexiva seguinte.

Realizar sorteio para saber quem fará o registro das informações de maneira “informal” (descontraída) da sessão reflexiva por um dos sujeitos participantes, individual, por meio de desenhos, diferentes gêneros textuais, como por exemplo, poesia, contos de fadas, receita, narrativas (como um jogo de futebol) e entre outras possibilidades. Que será lido no começo da sessão reflexiva seguinte.

2º MOMENTO: DESCRIÇÃO: DINÂMICA: Se você fosse faltar no seu trabalho, como você descreveria para esta pessoa, que irá te substituir, o que ela deve fazer no seu lugar? (individual em uma folha de papel).

3º MOMENTO: CONFRONTO: CONTINUAÇÃO DA DINÂMICA: Construção de uma lista coletiva da descrição do cargo do Professor(a).

4º MOMENTO: INFORMAÇÃO: O que diz a Legislação? Trazer a descrição do cargo no RH e no edital do IBAM para fazermos uma comparação (para realmente ver se o que fazemos está na descrição do cargo).

- PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE MAUÁ/SECRETARIA DE ADMINISTRAÇÃO E MODERNIZAÇÃO – EDITAL DE ABERTURA DE CONCURSO PÚBLICO nº01/2009 - ANEXO I: ATRIBUIÇÕES – Professor I – Educação Infantil: p. 14;
- Anexo - Decreto nº6.433, de 28 de maio de 2003. Anexo VII – Descrição do Cargo:
http://interno.maua.sp.gov.br:8100/arquivos/legislacao/Decreto6433_DescricaoCargo.s.pdf;
- PROFESSOR(A) I – p.108;

NUTRIÇÃO: TEXTO: A arte de produzir fome. Rubem Alves.

CONCLUSÃO/REFLETIR SOBRE O TEXTO: Resumir o texto em uma palavra.

PARA PRÓXIMA SESSÃO REFLEXIVA: Pedir para que os(as) participantes tragam uma foto de quando eram crianças.

SESSÃO 3 – SE EU FOSSE CRIANÇA (EMPATIA). / para todos.

* PROMOVER, PARA REALIZAR INTEGRAÇÃO DO GRUPO, ANTES DE TODAS AS SESSÕES, NO PRIMEIRO MOMENTO, UM CAFÉ PARA OS PARTICIPANTES POSSAM DESFRUTAR JUNTOS E DESCONTRAIR. ALÉM DE NUTRIR O CORPO É IMPORTANTE NUTRIR A MENTE E A ALMA (CERCA DE 30 MINUTOS).

1º MOMENTO: Leitura, pelo participante que registrou na sessão reflexiva da semana anterior e passando a vez para a próxima pessoa que irá registrar a sessão atual, que será lido no começo da sessão reflexiva seguinte.

* Expor as fotos de quando os participantes eram crianças.

2º MOMENTO: INFORMAÇÃO: Como e quais são as atividades da ROTINA no seu grupo? Realizar a atividade em grupo, de forma coletiva na lousa ou em cartolina, escrevendo uma lista com estas informações e buscar as semelhanças entre os grupos.

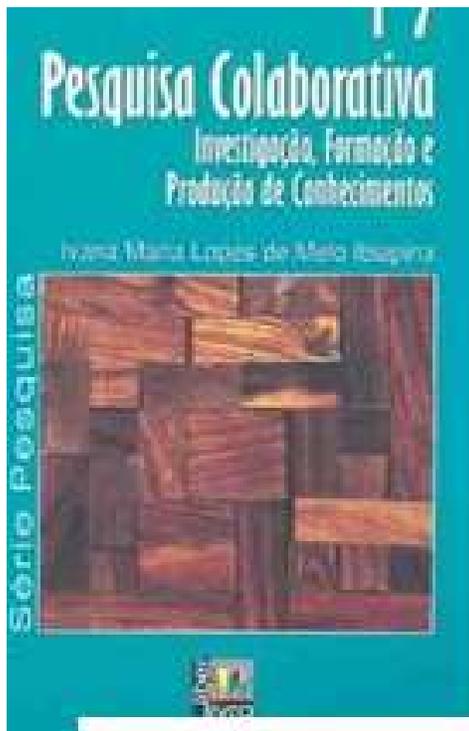
3º MOMENTO: DESCRIÇÃO: DINÂMICA: Cada participante deve se colocar no lugar da criança nos diversos momentos da rotina. (O que eu gostaria que fizesse por mim, como criança?) Fazer com que cada participante se coloque no lugar de uma criança em seu grupo de trabalho e como ela gostaria que fossem realizadas as diversas situações do dia-a-dia da rotina escolar.

4º MOMENTO: CONFRONTO: NUTRIÇÃO: VÍDEO: Tudo o que hoje preciso realmente saber, aprendi no jardim de infância de Robert Fulghum.

CONCLUSÃO/REFLETIR SOBRE O VÍDEO: Como é importante este momento, do jardim de infância, na vida das crianças.

ANEXOS:

Anexo A – Apresentação da autora.



pesquisa-ação na educação tem acontecido sistematicamente em diferentes países do mundo, seja como Estados Unidos, Reino Unido, África do Sul, Malásia, Austrália, Canadá, México, Austrália, Itália, Israel e outros." Complementando essa afirmação, destaca que, "[...] muitas publicações apontam tal movimento como um fenômeno que se dá com as rápidas mudanças mundiais."

A expansão da pesquisa-ação na educação ocorreu em diferentes países do mundo abrangendo-se, em quase todos, a percepção dos pesquisadores com a análise das práticas docentes a partir de intervenções que possam melhorar o trabalho do professor. Esse processo é desenvolvido a partir de ciclos de reflexão que proporcionam condições para desestabilizar as práticas de ensino convencionais e valorizar o professor como parceiro da investigação, como participante do processo de pesquisa, a medida que ele trabalha com o pesquisador no desenvolvimento de práticas investigativas.

Nessa perspectiva, a prática é alvo de intervenção emancipatória em que tanto os investigadores quanto os docentes tomam parte do processo investigativo, compreendido como a tradução de os pesquisadores utilizarem a lógica da racionalidade técnica que se restringe a descontextualizar, genericamente, a prática pedagógica. Nesse contexto, as práticas de investigação são substituídas por outras mais contextualizadas, em que o investigador deixa de falar sobre a educação, passando a investigar para a educação. Assim, o professor deixa de ser um objeto, compartilhando com os pesquisadores a atividade de transformar as práticas, a escola e a sociedade, portanto, as pesquisas deixam de investigar sobre o professor e passam a investigar com o professor, trabalhando as perspectivas de

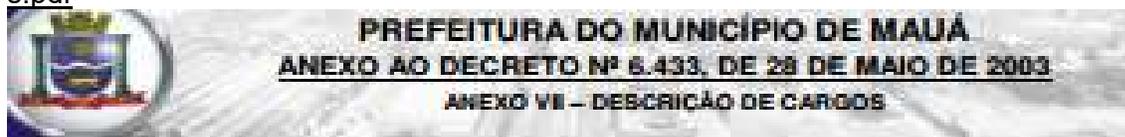
investigar para que os docentes se envolvam com a produção de conhecimentos, de teoria e de prática de ensino, transformando, assim, as competências e práticas docentes do trabalho escolar.

Kosman (1987) recomenda que, para trabalhar nessa perspectiva, é necessário atender para as seguintes orientações a seguir:

1. Planejar e elaborar projetos de pesquisa em que pesquisadores e professores estudem e aprendam como organizar uma investigação com essas características.
2. Organizar levantamentos (ciclos de informações, identificando as pessoas interessadas em participar da investigação. Negociar com os interessados o tempo disponível para os encontros e sessões de reflexão).
3. Começar o trabalho mesmo que o grupo seja pequeno. Permitir, sempre, que outros interessados possam também se inserir no estudo quando os tópicos que serão discutidos lhes interessam.
4. Iniciar a pesquisa oferecendo condições para que as pessoas possam aprender a colaborar e a pesquisar na ação.
5. Criar um programa de trabalho, prevendo tempo disponível para que as pessoas possam construir os dados, refletir, informar e refletir os resultados para o grupo de trabalho e para a comunidade científica.
6. Não esquecer que essa perspectiva de pesquisa necessita da organização de ciclos de planejamento, execução e reflexão de ação e de experimentos, retroalimentação do processo, visto que uma sistemática é essencial para o desenvolvimento de atitudes colaborativas entre os participantes da pesquisa.
7. Esperar que as pessoas aprendam a colaborar. Nessa perspectiva não existem erros,

Anexo B – Descrição do cargo de professores:

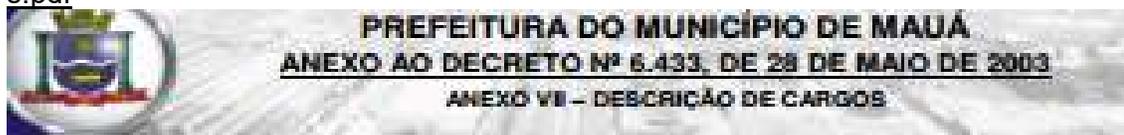
http://interno.maua.sp.gov.br:8100/arquivos/legislacao/Decreto6433_DescricaoCargos.pdf



CARGO	
PROFESSOR I – ED. INFANTIL 1ª A 4ª SÉRIE	
ESCOLARIDADE ENSINO SUPERIOR COMPLETO OU NÍVEL MÉDIO COMPLETO	REQUISITO BÁSICO FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA OU MODALIDADE NORMAL EM MAGISTÉRIO
REQUISITOS ESSENCIAIS PROMOVER ATIVIDADES EDUCATIVAS ÀS CRIANÇAS A FIM DE LEVÁ-LAS A UMA INTEGRAÇÃO SOCIAL SATISFATÓRIA.	TEMPO DE ATUAÇÃO NA PROFISSÃO: SEM EXPRESSÃO NA ÁREA.
DESCRIÇÃO SUMÁRIA	
<p>Área de atuação educação infantil: Organiza e promove as atividades educativas, levando as crianças a se exprimirem através de desenhos, pintura, conversação, canto ou por outros meios e ajudando-as nestas atividades, para desenvolver física, mental, emotiva e socialmente os educandos em idade pré-escolar.</p> <p>Área de atuação classes de 1ª. a 4ª. série do ensino fundamental, regular ou supletivo: Ministra aulas das matérias que compõem as faixas de comunicação e expressão, integração social e iniciação às ciências, nas quatro primeiras séries do ensino de 1º grau, transmitindo os conteúdos pertinentes de forma integrada e através de atividades, para proporcionar aos alunos os meios elementares de comunicação e instruí-los sobre os princípios básicos da conduta científica social.</p> <p>Área de atuação educação especial: Promove a educação de crianças portadoras de deficiências, aplicando técnicas especiais e adaptando métodos regulares de ensino, para levá-las a uma integração social satisfatória e realização profissional em ocupações compatíveis com suas possibilidades e aptidões.</p>	
DESCRIÇÃO GÊNICA	
<ul style="list-style-type: none"> xxi Substituir tecnicamente a Direção na sua área de competência, quando se for necessário; xxii Propor medidas no sentido de assegurar o cumprimento da legislação, das diretrizes e normas oriundas dos órgãos competentes, relacionadas ao seu campo de atuação; xxiii Elaborar, orientar e executar programas e projetos educacionais, propondo e compatibilizando diretrizes e metas, estabelecendo mecanismos de monitoramento e avaliação; xxiv Atuar como docente na área da pré-escola ou no ensino fundamental de 1ª a 4ª série; xxv Participar da elaboração do plano de trabalho de sua Unidade Funcional, em conjunto com outros professores e técnicos da área de Educação; xxvi Elaborar plano de trabalho de acordo com a realidade do grupo de educandos e do seu contexto sócio-cultural; xxvii Criar e desenvolver condições que contribuam para a construção do conhecimento dos educandos; xxviii Preparar e ministrar as aulas; xxix Avaliar e registrar suas ações bem como o desenvolvimento dos alunos; xxx Manter atualizado os registros de frequência e outros documentos referentes à ação pedagógica; xxxi Organizar, orientar e executar junto aos educandos, de acordo com as diversas faixas etárias e condições de desenvolvimento, ações pertinentes à aprendizagem, à alimentação e higiene, visando um desempenho mais autônomo; xxxii Manter contato com os pais ou responsáveis, informando quanto à ação educativa desenvolvida, criando condições para que o grupo familiar participe do processo escolar; xxxiii Desenvolver uma prática pedagógica, apoiada na reflexão, na pesquisa e no processo de formação permanente, buscando constante atualização profissional; xxxiv Participar de reuniões pedagógicas, de avaliação e planejamento; xxxv Promover a participação dos alunos em eventos programados; xxxvi Respeitar as diferenças de qualquer origem; xxxvii Colaborar para o fortalecimento do trabalho coletivo; xxxviii Incentivar a gestão participativa, promovendo ações integradas com os Conselhos e Associações; colaborar na programação e realização de festas nas Unidades Administrativas. 	
EQUIPAMENTOS	
Material pedagógico, didático, escolar e recreativo.	

Anexo C – Descrição do cargo de auxiliares de desenvolvimento infantil:

http://interno.maua.sp.gov.br:8100/arquivos/legislacao/Decreto6433_DescricaoCargos.pdf



CARGO AUXILIAR DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL		
ESCOLARIDADE Ensino Médio Completo	Requisito Especial Ensino Médio Completo	
Requisitos Especiais FACILIDADE DE ATENDIMENTO ÀS CRIANÇAS NAS NECESSIDADES DIÁRIAS, ALIMENTAÇÃO, HIGIENIZAÇÃO E RECREAÇÃO.	TEMPO DE ATUÇÃO NA PROFISSÃO: SEM EXPERIÊNCIA NA ÁREA.	
DESCRIÇÃO SUMÁRIA		
Compreende as tarefas que se destinam a executar sob supervisão, serviços de atendimento às crianças em suas necessidades diárias, cuidando da alimentação, higiene, recreação e educação.		
DESCRIÇÃO GERAL		
<ul style="list-style-type: none"> ☐ Cuidar, supervisionar e orientar as crianças quanto à sua higiene corporal; ☐ Orientar as crianças quanto aos hábitos alimentares; ☐ Colaborar no desenvolvimento de atividades recreativas e psico-pedagógicas previamente estabelecidas; ☐ Participar e colaborar com a equipe no plano de trabalho da unidade de ensino e na execução de programas; ☐ Contribuir para a criação e desenvolvimento de condições que propiciem a construção do conhecimento da criança, observando o comportamento das mesmas; ☐ Informar o grupo familiar sobre as ações educativas realizadas na unidade de ensino; ☐ Atualizar-se profissionalmente, participando de Palestras, Cursos, Seminários, Encontros, Grupos de Estudos e outros eventos relativos à Educação; ☐ Estabelecer com a criança, regras de convivência, responsabilidade e assiduidade; ☐ Organizar e cuidar do ambiente e do material utilizado no desenvolvimento das atividades. 		
EQUIPAMENTOS		
Material pedagógico, didático, recreativo, berço, cercado, cadeirão, materiais de higiene pessoal.		

Anexo D – A arte de produzir fome de Rubem Alves.

Rubem Alves: A arte de produzir fome

RUBEM ALVES

colunista da **Folha de S.Paulo**

Adélia Prado me ensina pedagogia. Diz ela: "Não quero faca nem queijo; quero é fome". O comer não começa com o queijo. O comer começa na fome de comer queijo. Se não tenho fome é inútil ter queijo. Mas se tenho fome de queijo e não tenho queijo, eu dou um jeito de arranjar um queijo...



Marcelo Zocchio

Sugeri, faz muitos anos, que, para se entrar numa escola, alunos e professores deveriam passar por uma cozinha. Os cozinheiros bem que podem dar lições aos professores. Foi na cozinha que a Babette e a Tita realizaram suas feitiçarias... Se vocês, por acaso, ainda não as conhecem, tratem de conhecê-las: a Babette, no filme "A Festa de Babette", e a Tita, em "Como Água para Chocolate". Babette e Tita, feiticeiras, sabiam que os banquetes não começam com a comida que se serve. Eles se iniciam com a fome. A verdadeira cozinheira é aquela que sabe a arte de produzir fome...

Quando vivi nos Estados Unidos, minha família e eu visitávamos, vez por outra, uma parenta distante, nascida na Alemanha. Seus hábitos germânicos eram rígidos e implacáveis.

Não admitia que uma criança se recusasse a comer a comida que era servida. Meus dois filhos, meninos, movidos pelo medo, comiam em silêncio. Mas eu me lembro de uma vez em que, voltando para casa, foi preciso parar o carro para que vomitassem. Sem fome, o corpo se recusa a comer. Forçado, ele vomita.

Toda experiência de aprendizagem se inicia com uma experiência afetiva. É a fome que põe em funcionamento o aparelho pensador. Fome é afeto. O pensamento nasce do afeto, nasce da fome. Não confundir afeto com beijinhos e carinhos. Afeto, do latim "affetare", quer dizer "ir atrás". É o movimento da alma na busca do objeto de sua fome. É o Eros platônico, a fome que faz a alma voar em busca do fruto sonhado.

Eu era menino. Ao lado da pequena casa onde morava, havia uma casa com um pomar enorme que eu devorava com os olhos, olhando sobre o muro. Pois aconteceu que uma árvore cujos galhos chegavam a dois metros do muro se cobriu de frutinhas que eu não conhecia.

Eram pequenas, redondas, vermelhas, brilhantes. A simples visão daquelas frutinhas vermelhas provocou o meu desejo. Eu queria comê-las.

E foi então que, provocada pelo meu desejo, minha máquina de pensar se pôs a funcionar. Anote isso: o pensamento é a ponte que o corpo constrói a fim de chegar ao objeto do seu desejo.

Se eu não tivesse visto e desejado as ditas frutinhas, minha máquina de pensar teria permanecido parada. Imagine se a vizinha, ao ver os meus olhos desejantes sobre o muro, com dó de mim, tivesse me dado um punhado das ditas frutinhas, as pitangas. Nesse caso, também minha máquina de pensar não teria funcionado. Meu desejo teria se realizado por meio de um atalho, sem que eu tivesse tido necessidade de pensar. Anote isso também: se o desejo for satisfeito, a máquina de pensar não pensa. Assim, realizando-se o desejo, o pensamento não acontece. A maneira mais fácil de abortar o pensamento é realizando o desejo. Esse é o pecado de muitos pais e professores que ensinam as respostas antes que tivesse havido perguntas.

Provocada pelo meu desejo, minha máquina de pensar me fez uma primeira sugestão, criminosa. "Pule o muro à noite e roube as pitangas." Furto, fruto, tão próximos... Sim, de fato era uma solução racional. O furto me levaria ao fruto desejado. Mas havia um senão: o medo. E se eu fosse pilhado no momento do meu furto? Assim, rejeitei o pensamento criminoso, pelo seu perigo.

Mas o desejo continuou e minha máquina de pensar tratou de encontrar outra solução: "Construa uma maquineta de roubar pitangas". McLuhan nos ensinou que todos os meios técnicos são extensões do corpo. Bicicletas são extensões das pernas, óculos são extensões dos olhos, facas são extensões das unhas.

Uma maquineta de roubar pitangas teria de ser uma extensão do braço. Um braço comprido, com cerca de dois metros. Peguei um pedaço de bambu. Mas um braço comprido de bambu, sem uma mão, seria inútil: as pitangas cairiam.

Achei uma lata de massa de tomates vazia. Amarrei-a com um arame na ponta do bambu. E lhe fiz um dente, que funcionasse como um dedo que segura a fruta. Feita a minha máquina, apanhei todas as pitangas que quis e satisfiz meu desejo. Anote isso também: conhecimentos são extensões do corpo para a realização do desejo.

Imagine agora se eu, mudando-me para um apartamento no Rio de Janeiro, tivesse a idéia de ensinar ao menino meu vizinho a arte de fabricar maquinetas de roubar pitangas. Ele me olharia com desinteresse e pensaria que eu estava louco. No prédio, não havia pitangas para serem roubadas. A cabeça não pensa aquilo que o coração não pede. E anote isso também: conhecimentos que não são nascidos do desejo são como uma maravilhosa cozinha na casa de um homem que sofre de anorexia. Homem sem fome: o fogão nunca será aceso. O banquete nunca será servido.

Dizia Miguel de Unamuno: "Saber por saber: isso é inumano..." A tarefa do professor é a mesma da cozinheira: antes de dar faca e queijo ao aluno, provocar a fome... Se ele tiver fome, mesmo que não haja queijo, ele acabará por fazer um a maquineta de roubá-los. Toda tese acadêmica deveria ser isso: uma maquineta de roubar o objeto que se deseja...

Rubem Alves, 68, é educador e psicanalista. Está relendo "O Livro dos Seres Imaginários", de Jorge Luis Borges. Acabou de escrever um livro para suas netas —uma máquina do tempo a viajar pelo seu mundo de menino. Conta da casa de pau-a-pique, do fogão de lenha, do banho na bacia. Lançou "Conversas sobre Política" (Verus).

Site - www.rubemalves.com.br

Leia colunas anteriores:

- [Perguntas de criança](#)
- [Não é próprio falar sobre os alunos...](#)
- [Curiosidade é uma coceira nas idéias](#)

Anexo E – Plano de Carreira e Remuneração dos ADIs

LEI COMPLEMENTAR Nº 30, DE 23 DE OUTUBRO DE 2017

1/7

Estabelece o plano de carreira e remuneração do Auxiliar de Desenvolvimento Infantil - ADI, e dá outras providências.

ATILA JACOMUSSI, Prefeito do Município de Mauá, Estado de São Paulo, usando das atribuições conferidas pelo art. 60, III, da Lei Orgânica do Município, e tendo em vista o que consta do Processo Administrativo nº 11.056/2017, faço saber que a Câmara Municipal de Mauá aprovou e eu sanciono e promulgo a seguinte LEI COMPLEMENTAR:

CAPÍTULO I DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Art. 1º Esta Lei Complementar estrutura e organiza o plano de carreira e remuneração do Auxiliar de Desenvolvimento Infantil - ADI, nos termos das disposições constitucionais e legais vigentes.

Art. 2º O regime jurídico dos servidores da carreira de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil é o estatutário, instituído pela Lei Complementar nº 01 de 8 de março de 2002, aplicando-se, subsidiariamente, no que couber, as demais disposições da legislação municipal vigente.

Seção I Dos Objetivos

Art. 3º A organização da carreira de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil tem como objetivos:

- I. o reconhecimento da importância dos servidores da referida carreira na etapa de ensino de atuação como garantia da obtenção do padrão de qualidade do ensino;
- II. a valorização dos servidores da mencionada carreira, observados:
 - a) O acesso à carreira por meio de concurso público de provas ou de provas e títulos;
 - b) a remuneração condigna, composta por vencimento inicial com a possibilidade de evolução funcional por meio de enquadramento em referências e graus de vencimentos superiores, compatíveis com a progressão na carreira;
 - c) a oferta de programas de formação continuada para aperfeiçoamento profissional, de modo a atender às especificidades do exercício das atividades próprias da carreira, bem como aos objetivos da etapa de ensino de atuação.

Seção II Dos Conceitos Básicos

Art. 4º Para os efeitos desta Lei Complementar, considera-se:

LEI COMPLEMENTAR Nº 30, DE 23 DE OUTUBRO DE 2017

2/7

I - Cargo de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil: é o conjunto de atribuições e deveres desempenhados pelo servidor, submetido a regime estatutário, criado por lei, com denominação própria e valor de referência correspondente; - Carreira de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil: é o conjunto das referências e dos graus hierarquicamente escalonados, possibilitando a evolução do servidor;

II - Referência: é o elemento que indica a posição vertical que o servidor ocupa no respectivo nível da carreira;

III - Grau: é o elemento que indica a posição horizontal que o servidor ocupa no respectivo nível da carreira;

IV - Padrão: é a combinação da referência e grau indicativo do vencimento do titular de cargo de ADI;

V - Vencimento: é a retribuição pecuniária básica, fixada em lei, para o cargo de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil e paga mensalmente ao profissional pelo desempenho de suas atribuições;

VI - Remuneração: é a percepção do vencimento acrescido das vantagens pecuniárias a que o servidor tem direito.

Seção III
Do Campo de Atuação

Art. 5º Os Auxiliares de Desenvolvimento Infantil atuarão nas creches das escolas da rede municipal de ensino, subordinadas à Secretaria de Educação, em atividades de cuidar e educar.

Parágrafo único Os Auxiliares de Desenvolvimento Infantil não fazem parte do Quadro do Magistério Municipal de Mauá.

CAPÍTULO II
DO PROVIMENTO DE CARGO E SUAS ATRIBUIÇÕES

Seção I
Do Provimento de Cargo

Art. 6º O provimento dos cargos de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil será realizado mediante nomeação em caráter efetivo para os que obtiverem aprovação prévia em concurso público de ingresso de provas ou de provas e títulos.

Art. 7º A escolaridade mínima exigida como requisito para o provimento do cargo será a de Nível Médio Completo.

Art. 8º Após o provimento do cargo em caráter efetivo em virtude de aprovação em concurso público, o servidor será submetido a estágio probatório pelo período de 3 (três) anos, durante o qual serão avaliadas sua aptidão e capacidade para o desempenho do cargo,



Seção II
Das Atribuições

Art. 9º As atribuições do cargo de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil compreendem as tarefas que se destinam a executar, sob supervisão, serviços de atendimento às crianças em suas necessidades diárias, na seguinte conformidade:

I - colaborar no desenvolvimento de atividades recreativas e psicopedagógicas previamente estabelecidas;

II - planejar, executar e avaliar o trabalho desenvolvido diretamente com as crianças, sob orientação da(o) professora(o) e ou da equipe gestora da unidade;

III - contribuir para a criação e desenvolvimento de condições que propiciem a construção do conhecimento da criança, observando o seu comportamento;

IV - observar constantemente as crianças em relação ao seu bem-estar, considerando a sua saúde física, mental, psicológica e social, tomando as medidas necessárias na ocorrência de alterações;

V - estabelecer com a criança regras de convivência, responsabilidade e assiduidade;

VI - cuidar, supervisionar e orientar as crianças quanto à sua higiene corporal;

VII - receber as crianças diariamente na entrada e acompanhá-las na saída da instituição, proporcionando um ambiente acolhedor e afetivo durante sua permanência;

VIII - banhar as crianças, trocar fraldas e roupas em geral;

IX - prestar primeiros socorros;

X - preparar o ambiente para atividades;

XI - organizar o material didático;

XII - agrupar as crianças;

XIII - organizar e estabelecer limites;

XIV - mediar situações de conflitos no grupo;

XV - orientar as crianças quanto aos hábitos alimentares;

XVI - acompanhar o momento do sono;

XVII - manter a organização do seu local de trabalho e todos os bens públicos que estiverem sob o domínio de sua área de atuação, bem como zelar pela economicidade de materiais e bom atendimento ao público;

XVIII - participar e colaborar com a equipe escolar na elaboração, execução e avaliação do projeto político pedagógico;

XIX - interagir com as famílias e comunidade, bem como participar de reuniões com a presença destes, quando convocados pela equipe gestora da unidade escolar;

XX - atualizar-se profissionalmente, participando de palestras, cursos, seminários, encontros, grupos de estudos e outros eventos relativos à educação;

XXI - executar outras tarefas correlatas que lhe forem determinadas pela equipe escolar.

LEI COMPLEMENTAR Nº 30, DE 23 DE OUTUBRO DE 2017

4/7

CAPÍTULO III
DA JORNADA DE TRABALHO E FORMAÇÃO CONTINUADA

Art. 10. A jornada semanal de trabalho do Auxiliar de Desenvolvimento Infantil será de 40 (quarenta) horas, cumpridas em atividades com crianças, de acordo com as necessidades da unidade escolar.

Seção I
Da Formação Continuada

Art. 11. A Secretaria de Educação manterá programas regulares e permanentes de formação continuada para aperfeiçoamento profissional dos servidores, por meio de cursos de capacitação e atualização em serviço, visando propiciar o conhecimento das competências de sua área de atuação.

§ 1º Os programas de que trata o caput deste artigo serão realizados diretamente pela Secretaria de Educação ou pela equipe gestora ou por meio de parcerias, convênios, contratos com instituições ou profissionais qualificados.

§ 2º Os programas deverão levar em conta as especificidades e as necessidades do exercício próprio das atividades da carreira, bem como os objetivos da etapa de ensino de atuação.

CAPÍTULO IV
DO VENCIMENTO, DA EVOLUÇÃO FUNCIONAL E DAS VANTAGENS**Seção I**
Do Vencimento

Art. 12. Os valores de vencimentos dos servidores abrangidos por esta Lei Complementar são os fixados na Escala de Vencimentos constantes do anexo a esta Lei Complementar.

Parágrafo único. A Escala de Vencimentos do Auxiliar de Desenvolvimento Infantil constitui-se de referências enumeradas em algarismos romanos e de graus elencados por letras.

Art. 13. A Escala de Vencimentos do Auxiliar de Desenvolvimento Infantil constitui-se de um piso inicial sobre o qual serão acrescidas as vantagens pecuniárias previstas nesta Lei Complementar e as previstas no Estatuto dos Servidores Públicos do Município de Mauá.



Seção II
Da Evolução Funcional

Art. 14. Evolução funcional é a passagem dos profissionais titulares do cargo Auxiliar de Desenvolvimento Infantil para nível de retribuição mais elevado dentro da respectiva escala de vencimentos em decorrência de formação acadêmica, de atualização, de aperfeiçoamento, de extensão e de assiduidade.

Art. 15. A evolução funcional dar-se-á de forma vertical e horizontal,

Art. 16. A evolução funcional vertical dar-se-á considerando a formação acadêmica, assegurada por enquadramento automático, em referência numérica imediatamente superior, a qualquer tempo, na seguinte conformidade:

- I. Referência I: integrada por servidores que tenham concluído o Ensino Médio — pré-requisito para ingresso;
- II. Referência II: integrada por servidores que tenham concluído curso superior;
- III. Referência III: integrada por servidores que tenham concluído estudos de pós-graduação lato sensu;
- IV. Referência IV: integrada por servidores que tenham concluído estudos de pós-graduação stricto sensu.

Parágrafo único. Aos atuais titulares de cargo efetivo de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil será garantido o enquadramento em uma das referências citadas no art. 16, desde que atenda a respectiva formação acadêmica e apresente a documentação comprobatória.

Art. 17. A evolução funcional horizontal é a passagem dos profissionais titulares de cargo de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil ao grau imediatamente superior correspondente à referência em que estiver, observado o interstício de, no mínimo, 03 (três) anos com a homologação do estágio probatório para a primeira evolução e as demais, no mínimo a cada biênio.

Art. 18. A evolução funcional horizontal será concretizada por meio da somatória de atribuição de pontos aos seguintes fatores:

- I - conclusão de cursos de atualização, especialização, aperfeiçoamento e extensão na respectiva área de atuação elou educação;
- II - mérito por assiduidade.


LEI COMPLEMENTAR Nº 30, DE 23 DE OUTUBRO DE 2017

6/7

Art. 19. A atribuição de pontos a que se refere o artigo anterior será regulamentada por decreto.

Seção III
 Das Vantagens

Art. 20. Aplicam-se aos servidores da carreira de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil as vantagens, direitos, deveres e demais disposições contidas no Estatuto do Servidor Público do Município de Mauá, bem como as disposições contidas nesta Lei Complementar.

CAPÍTULO V
 DO RECESSO ESCOLAR

Art. 21. Além das férias regulamentares, os servidores da carreira de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil terão direito a recesso, no mês de julho de cada ano, de acordo com as diretrizes estabelecidas pela Secretaria de Educação.

Parágrafo único. No período de recesso os servidores poderão ser convocados, sem direito à retribuição por serviços extraordinários para:

- I. prestar serviços em caso de necessidade de cumprimento do calendário escolar;
- II. prestar serviços junto à área de educação ou em outros órgãos da Administração, desde que em atividades pertinentes ou correlatas ao seu campo de atuação;
- III. participar de cursos de aperfeiçoamento, seminários, palestras, orientações técnicas ou outras atividades de formação continuada.

CAPÍTULO VI
 DAS DISPOSIÇÕES GERAIS E FINAIS

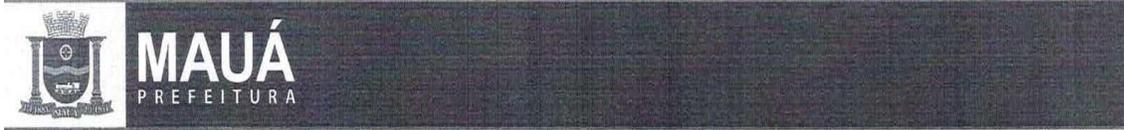
Art. 22. Os atuais Auxiliares de Desenvolvimento Infantil que apresentarem documentos que comprovem a formação em nível superior, pós-graduação lato sensu ou pós-graduação stricto sensu serão automaticamente enquadrados no padrão correspondente da escala de vencimentos, conforme o anexo da presente Lei Complementar.

Art. 23. As despesas decorrentes da aplicação desta Lei Complementar onerarão recursos próprios a partir de janeiro de 2018.

Art. 24. Esta Lei Complementar entra em vigor na data de sua publicação, surtindo os seus efeitos a partir de 1º de janeiro de 2018, revogando-se as disposições em contrário.

Município de Mauá, em 23 de outubro de 2017.

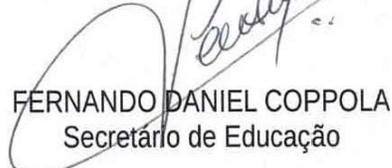

 ATÍLIO COMISSI
 Prefeito



LEI COMPLEMENTAR Nº 30, DE 23 DE OUTUBRO DE 2017

7/7


ROGÉRIO CAVANHA BABICHAK
Secretário de Justiça e Defesa da Cida


FERNANDO DANIEL COPPOLA
Secretário de Educação

Registrada na Divisão de Atos Oficiais e
afixada no quadro de editais. Publique-se na
imprensa oficial, nos termos da Lei Orgânica do Município.-----


MARCIO DE SOUZA
Chefe de Gabinete

ANEXO À LEI COMPLEMENTAR Nº 30, DE 23 DE OUTUBRO DE 2017

ESCALA DE VENCIMENTOS

Percentual	
Vertical	5,00%
Horizontal	4,00%

GRAU REFERENCIA	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O
I	1.646,01	1.606,81	1.671,08	1.737,93	1.807,44	1.879,74	1.954,93	2.033,13	2.114,45	2.199,03	2.286,99	2.378,47	2.473,61	2.572,56	2.675,46
II	1.622,26	1.687,15	1.754,64	1.824,82	1.897,82	1.973,73	2.052,68	2.134,78	2.220,18	2.308,98	2.401,34	2.497,40	2.597,29	2.701,18	2.809,23
III	1.703,37	1.771,51	1.842,37	1.916,06	1.992,71	2.072,41	2.155,31	2.241,52	2.331,18	2.424,43	2.521,41	2.622,27	2.727,16	2.836,24	2.949,69
IV	1.788,54	1.860,08	1.934,49	2.011,87	2.092,34	2.176,04	2.263,08	2.353,60	2.447,74	2.545,65	2.647,48	2.753,38	2.863,51	2.978,05	3.097,18

CARGOS DE ADI

SITUAÇÃO ATUAL				SITUAÇÃO NOVA			
Denominação	Quant.	Padrão Venc.	Carga horária semanal	Denominação	Quant.	Carga Padrão Inicial	horária semanal
ADI	500	3A	40h	ADI	500	40H I - A - Ens. Médio	
	Lei	Lei				II - A- Graduação	
	5051/2015	5051/2015				III -A- Pós Lato Sensu	
						IV – A- Pós Stricto	

Anexo F – ESTATUTO DO MAGISTÉRIO PÚBLICO DO MUNICÍPIO DE MAUÁ:



LEI Nº 4.135, DE 2 DE FEVEREIRO DE 2007

Estabelece o Estatuto do Magistério Público do Município de Mauá e dá outras providências.

NOTA

"Os artigos 14, 15 e 16 (Das Disposições Transitórias) - da Lei 4.135/2007 foram DECLARADOS INCONSTITUCIONAIS pelo Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo (Acórdão publicado em 2210312011 e com trânsito em julgado em 0610712011) - Processo Administrativo na Prefeitura de Mauá: n º 1,33312010."

(Informação registrada pelo Departamento de Atos Oficiais - Gabinete do Prefeito, em 22/10/2015)



PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE MAUÁ

(P.A. 1.333/2010)

Com dispositivos julgados Inconstitucionais

LEI Nº 4.135, DE 2 DE FEVEREIRO DE 2007

Estabelece o Estatuto do Magistério Público do Município de Mauá e dá outras providências.

LEONEL DAMO, Prefeito do Município de Mauá, usando das atribuições que lhe são conferidas pelo inciso II do art. 27; inciso III do Art. 55, combinados com o inciso V do art. 176, todos da Lei Orgânica do Município de Mauá e tendo em vista o que consta do Processo Administrativo nº 12.351-8/06, faz saber que a Câmara Municipal de Mauá aprovou e ele sanciona e promulga a seguinte L E I:

**CAPÍTULO I
DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES**

**SEÇÃO I
DO ESTATUTO DO MAGISTÉRIO E SEUS OBJETIVOS**

Art. 1º Esta Lei institui o Plano de Carreira e Remuneração, estrutura e organiza o Magistério Público Municipal de Educação Básica da Secretaria Municipal de Educação e Cultura do Município de Mauá, e denominar-se-á Estatuto do Magistério.

Art. 2º Para os efeitos deste Estatuto, estão abrangidos os profissionais que exercem atividades de docência e os que oferecem suporte pedagógico e administrativo que desenvolvem atividades de ministrar, planejar, executar, avaliar, dirigir, orientar, assessorar, coordenar e supervisionar a educação básica mantida pela Prefeitura do Município de Mauá, bem como as Escolas de Educação Básica, jurisdicionadas ao Sistema Municipal de Ensino de Mauá.

**SEÇÃO II
DOS CONCEITOS BÁSICOS**

Art. 3º Para os efeitos desta lei, considera-se:

- I. Cargo do Magistério: é o conjunto de atribuições e deveres desempenhados pelo profissional do magistério, submetido ao regime estatutário, criado por lei com denominação própria e valor de referência correspondente;
- II. Classe: é o conjunto de cargos sob a mesma denominação com as mesmas atribuições e idêntica natureza;
- III. Carreira do Magistério: é o conjunto de cargos de provimento efetivo do Quadro do Magistério, com os mesmos requisitos de habilitação escalonados segundo critérios de complexidade e responsabilidades das atribuições para a progressão dos servidores que a integram;
- IV. Quadro do Magistério: é o conjunto de carreira e funções de suporte privativos da Educação profissional do magistério tem direito;
- V. Vencimento: é a retribuição pecuniária básica, fixada em lei para o cargo do magistério e paga mensalmente ao profissional pelo desempenho de suas atribuições;



PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE MAUÁ

LEI N° 4.135, DE 2 DE FEVEREIRO DE 2007

VI - Remuneração é a percepção do vencimento acrescido das vantagens pecuniárias a que o profissional do magistério tem direito;

VII. Referência: é o número indicativo da posição do cargo de magistério na escala de vencimento do magistério;

VII. Grau: é a letra indicativa do valor progressivo da referência;

IX. Padrão: é a combinação da referência e grau indicativo do vencimento do titular de cargo do magistério.

**CAPÍTULO II
DOS PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS**

Art. 4º A educação, dever da família e do Estado inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 5º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I. Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II. Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III. Pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV. Respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V. A formação de cidadãos com consciência social, crítica, solidária e democrática;
- VI. Coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; . VII. Respeito às experiências sócio-culturais do educando;
- VIII. Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- IX. Valorização do profissional da Educação Escolar;
- X. Gestão democrática do Ensino público, na forma da LDB n° 9394/96 e da legislação do Sistema Municipal de Ensino;
- XI. Garantia de padrão de qualidade;
- XII. Valorização da experiência extra-escolar;
- XIII. Vinculação entre a Educação Escolar, o trabalho e as práticas sociais;
- XIV. O respeito ao educando, que deve ser considerado agente do processo de construção do conhecimento.

**CAPÍTULO III
DO QUADRO DO MAGISTÉRIO**

Art. 6º O Quadro do Magistério Público do Município de Mauá (QM),



PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE MAUÁ

LEI Nº 4.135, DE 2 DE FEVEREIRO DE 2007

privativo da Educação Básica da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Mauá, compreende cargos de provimento efetivo, cargos em comissão e funções gratificadas especificados no §1º deste artigo, e identificados pela quantidade e denominação, na conformidade do Anexo I desta lei.

§1º Os cargos e funções gratificadas a que se refere o "caput" deste artigo são os seguintes:

I. Cargos de provimento efetivo:

- a. Professor I;
- b. Professor II;
- c. Supervisor de Ensino

II. Cargos de provimento em comissão:

- a. Coordenador Técnico Pedagógico.

III. Funções gratificadas:

- a. Diretor de Escola;
- b. Assistente Escolar;
- c. Professor Coordenador Pedagógico.

§2º O quadro de lotação numérica de cargos e funções do Quadro do Magistério Municipal de Mauá, será fixado em regulamento.

CAPÍTULO IV
DO CAMPO DE ATUAÇÃO

Art. 7º Os integrantes do Quadro do Magistério Municipal de Mauá atuarão:

I. Área de Docência:

- a) Professor I: na educação infantil, nas séries iniciais do ensino fundamental, regular ou na educação de jovens e adultos das séries iniciais do ensino fundamental;
- b) Professor II: no ensino fundamental e ensino médio, regular ou na educação de jovens e adultos e educação especial.

II. Área de Suporte Pedagógico Administrativo:

- a) Diretor de Escola: nas atividades relativas à administração escolar e pedagógica junto aos estabelecimentos municipais de ensino;
- b) Assistente Escolar: nas atividades de suporte administrativo escolar e pedagógico junto aos estabelecimentos municipais de ensino;



PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE MAUÁ

LEI N° 4.135, DE 2 DE FEVEREIRO DE 2007

- c) Coordenador Técnico Pedagógico: nas atividades de coordenação, acompanhamento das equipes de supervisores de ensino, orientando os processos educativos, assegurando fiscalizando o seu cumprimento, conforme legislação vigente, tendo como Sede de Trabalho, o Órgão Central da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Mauá;
- d) Professor Coordenador Pedagógico: nas atividades de coordenação pedagógica referente à educação básica, junto aos estabelecimentos municipais de ensino;
- e) Supervisor de Ensino: nas atividades de orientação, coordenação e supervisão dos estabelecimentos de ensino municipais e da iniciativa privada, jurisdicionados ao Sistema Municipal de Ensino de Mauá, tendo como Sede de Trabalho o Órgão Central da Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

CAPÍTULO V

DO PROVIMENTO DE CARGOS E FUNÇÕES GRATIFICADAS

Art. 8º O provimento dos cargos do Quadro do Magistério Municipal de Mauá, será realizado mediante nomeação em caráter efetivo para os que obtiverem aprovação prévia em concurso público de ingresso ou acesso de provas e títulos.

§ 1º O acesso é a elevação do profissional do ensino, dentro da carreira, aos níveis superiores observada a habilitação profissional exigida para o exercício de cada cargo;

§ 2º O acesso será feito mediante concurso público de provas e títulos;

§ 3º Para o acesso, será computado como título, o tempo de serviço no Ensino Municipal de Mauá.

Art. 9º Os cargos de provimento em comissão são de livre nomeação e exoneração do Prefeito Municipal, observados os requisitos de provimento.

Parágrafo único. No mínimo 1/5 (um quinto) dos cargos em comissão de Coordenador Técnico Pedagógico são destinados aos titulares de cargo efetivo do Quadro do Magistério do Município de Mauá.

Art. 10. As funções gratificadas serão exercidas, preferencialmente, por servidores titulares de cargo efetivo da área de docência do Quadro do Magistério Municipal de Mauá, da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Mauá, a serem atribuídas na forma a ser estabelecida em regulamento.

§ 1º As funções gratificadas serão ocupadas mediante análise do perfil do candidato, apresentação de proposta de trabalho com anuência do Conselho de Escola e decisão da Secretaria Municipal de Educação e Cultura e designação do Prefeito Municipal de Mauá;

§ 2º A Escola poderá encaminhar para a Sede da Secretaria Municipal de Educação e Cultura até 3 (três) propostas de trabalho;

§ 3º As funções gratificadas não poderão ser exercidas por ocupantes e cargos de provimento em comissão; trabalho para concorrência da função gratificada, por servidores titulares de cargos efetivos do Quadro do Magistério da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Mauá, o Prefeito designará, ouvindo a decisão da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Mauá, um docente do Quadro Especial de Pessoal da Prefeitura Municipal de Mauá.



PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE MAUÁ

LEI Nº 4.135, DE 2 DE FEVEREIRO DE 2007

§ 4º Caso não haja a apresentação de no mínimo 3(três) propostas de trabalho para concorrência da função gratificada, por servidores titulares de cargos efetivos do Quadro do Magistério da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Mauá, o Prefeito designará, ouvindo a decisão da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Mauá, um docente do Quadro Especial de Pessoal da Prefeitura Municipal de Mauá.

Art. 11. Para o provimento dos cargos e das funções gratificadas do Quadro do Magistério da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Mauá deverão ser observados, além das normas constitucionais e infra constitucionais aplicáveis, os seguintes requisitos de habilitação e experiência:

- I. Professor I: habilitação específica de grau superior, em Licenciatura Plena em Pedagogia, em Curso Normal Superior, Complementação Pedagógica com habilitação específica de Grau Superior e Pós-Graduação em Educação Infantil ou séries iniciais do Ensino Fundamental;
- II. Professor II: habilitação específica de grau superior, em curso de licenciatura de graduação plena;
- III. Diretor de Escola: Licenciatura Plena em Pedagogia com habilitação específica em Administração Escolar ou Gestão Escolar, ou formação específica concedida em nível de Pós-Graduação em Administração Escolar e/ou Educacional, em Gestão Escolar e/ou Educacional, ou seja, formação de acordo com a legislação vigente, e ter, no mínimo 3 (três) anos de efetivo exercício de magistério público.
- IV. Assistente Escolar: Licenciatura Plena em Pedagogia com habilitação específica em Administração Escolar ou Gestão Escolar, ou formação específica concedida em nível de Pós-Graduação em Administração Escolar e/ou Educacional, em Gestão Escolar e/ou Educacional, ou seja, formação de acordo com legislação vigente, e ter, no mínimo 3 (três) anos de efetivo exercício de magistério público.
- V. Coordenador Técnico Pedagógico: licenciatura plena em Pedagogia ou formação específica em nível de pós-graduação em educação conforme legislação vigente, e ter, no mínimo 3 (três) anos de efetivo exercício de magistério público.
- VI. Professor Coordenador Pedagógico: Licenciatura Plena em Pedagogia ou Licenciatura Plena em Pedagogia com habilitação em Supervisão Escolar ou Complementação Pedagógica com habilitação em Supervisão Escolar ou formação específica em nível de pós-graduação em Educação, conforme legislação vigente, e ter, no mínimo, 3 (três) anos de efetivo exercício de magistério público.
- VII. Supervisor de Ensino: Licenciatura Plena em Pedagogia com habilitação em Supervisão Escolar ou Complementação Pedagógica com habilitação em Supervisão Escolar ou em nível de Pós-Graduação específica, conforme legislação vigente, e ter, no mínimo, 3 (três) anos de efetivo exercício no magistério público.

CAPÍTULO VI

DAS JORNADAS DE TRABALHO

Art. 12. A jornada semanal de trabalho docente é constituída de Horas em Atividades com Alunos (H.A.), Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (H.T.P.C.) na Escola



PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE MAUÁ

LEI Nº 4.135, DE 2 DE FEVEREIRO DE 2007

e Horário de Trabalho Pedagógico Individual (H.T.P.I.) em local de livre escolha, distintamente para Professor I e Professor II, a saber:

I. Professor I:

* Quando se tratar de 2 (duas) classes das séries iniciais de Ensino Fundamental ou 1 (uma) classe das séries iniciais de Ensino Fundamental, o restante da carga horária do aluno, será cumprida com Componentes Curriculares lecionados por Professor II, com habilitação específica de Grau Superior em Curso de Licenciatura de Graduação Plena.

II. Professor II:

Jornada	H./rel. /Alunos H.A.	H./rel. H.T.P.I.	H./rel. H.T.P.C.	Carga Horária Total
Jorn. Inicial II	20h	3h	2h	25h/rel.
Jorn. Integral II	30h	6h	4h	40h/rel.

§1º São consideradas H.A. (horas atividades) as efetivamente trabalhadas diretamente com alunos, de acordo com o Calendário Escolar, Quadro Curricular e Legislação vigente;

§2º O Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) na escola, de caráter obrigatório, será realizado com o acompanhamento do PCP e/ou Diretor e/ou Assistente de Diretor;

§3º O horário de trabalho pedagógico individual (HTPI), será cumprido em local de livre escolha;

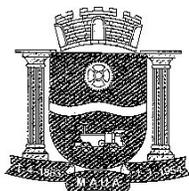
Art.13. Os ocupantes de cargos em comissão exercerão suas atividades em jornada integral de trabalho.

Parágrafo único. O cargo a que se refere a alínea "c", do inciso I e as funções gratificadas a que se referem as alíneas "a", "b" e "c" do inciso III, do 1º, do artigo 6º desta Lei terão carga horária semanal de 40 (quarenta) horas/relógio.

Art. 14. Os docentes enquadrados nas jornadas: Inicial I, Parcial I, Completa I, e Inicial II, a que se refere o artigo 12 desta Lei poderão exercer carga suplementar de trabalho docente, desde que o limite de H.A. não exceda o total de 35 (trinta e cinco) horas/relógio para PI e 30 (trinta) horas/relógio para PH.

Art. 15. Entende-se por carga suplementar de trabalho docente, o número de horas prestadas pelo docente, além daquelas fixadas para a jornada de trabalho a que estiver sujeito.

§ 1º A retribuição pecuniária do titular de cargo, por hora prestada a título de carga suplementar de trabalho docente, corresponderá a 1/100 (um cem avos) do vencimento fixado para as Jornadas: Inicial I, Parcial I, Completa I e Inicial II, de Trabalho Docente, acordo com o padrão do cargo em que estiver enquadrado o servidor.



PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE MAUÁ

LEI N° 4.135, DE 2 DE FEVEREIRO DE 2007

§ 2º Para efeito de cálculo de retribuição mensal, o mês será considerado como de 5 (cinco) semanas.

§ 3º A atribuição, a composição e todos os demais procedimentos relativos à carga suplementar de trabalho docente serão estabelecidos em regulamento.

**CAPÍTULO VII
DA EVOLUÇÃO FUNCIONAL**

Art. 16. Evolução funcional é a passagem dos profissionais titulares de cargo integrantes do Quadro do Magistério para nível de retribuição mais elevado dentro da respectiva classe funcional da escala de vencimentos do magistério em decorrência de títulos, de atualização, aperfeiçoamento e produção profissional na respectiva área de atuação, de avaliação de desempenho e de tempo de serviço no Sistema Municipal de Ensino de Mauá.

Parágrafo único. A evolução funcional prevista no "caput" deste artigo só se aplica aos cargos de provimento efetivo do Quadro do Magistério.

Art. 17. A evolução funcional dar-se-á de forma vertical e horizontal, vinculada à disponibilidade financeira e previsão orçamentária.

Art. 18. A evolução funcional vertical dar-se-á considerando:

- I. A formação acadêmica obtida em nível de grau superior;
- II. Os fatores relacionados à atualização, aperfeiçoamento e produção profissional na respectiva área de atuação.

Art. 19. A Evolução Funcional vertical pela formação acadêmica dar-se-á por enquadramento em níveis retributórios superiores do respectivo cargo, dispensados quaisquer interstícios, na seguinte conformidade:

- I. Professor I: mediante apresentação de certificado de conclusão de curso de mestrado ou doutorado na área de Educação e/ou área de atuação, será enquadrado respectivamente, na referência IX —A e X —A do ANEXO n, de acordo com sua jornada de trabalho;
- II. Professor II: mediante apresentação de certificado de conclusão de curso de mestrado ou doutorado na área de Educação e/ou área de atuação, será enquadrado respectivamente, na referência IX —A e X —A do ANEXO II, de acordo com sua jornada de trabalho;
- III. Supervisor de Ensino: mediante apresentação de certificado de conclusão de curso de mestrado ou doutorado na área de Educação e/ou área de atuação, será enquadrado respectivamente, na referência XV A e XVI —A do ANEXO II.

Art. 20. Os atuais ocupantes dos cargos titulares de Professor I, Professor II e Supervisor de Ensino do Quadro do Magistério da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, serão reenquadrados na conformidade do ANEXO IV desta Lei.



PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE MAUÁ

LEI Nº 4135, DE 2 DE FEVEREIRO DE 2007

- I. Os cargos citados no “caput” serão reenquadrados na referência e no grau estabelecido no ANEXO IV.
- II. Os vencimentos dos atuais ocupantes do cargo redominado "Supervisor de Ensino", deverão ser, sempre superiores à maior remuneração percebida por Professor Titular de Cargo Efetivo II, com jornada de 40 horas/relógio semanais na função gratificada de Diretor de Escola
- III. Os direitos e vantagens decorrentes da evolução funcional serão percebidos a partir da expedição do ato devidamente publicado.
- IV. Os reenquadramentos de que trata o "caput" deste artigo, serão processados no prazo de 120 (cento e vinte) dias a contar da publicação desta Lei e retroagirão seus efeitos à data de sua publicação, de acordo com a disponibilidade financeira e previsão orçamentária.

Art. 21 Para efeito do reenquadramento, caso o titular de cargo efetivo do Quadro do Magistério da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Mauá tenha obtido formação acadêmica, superior àquela exigida na ocasião do ingresso, deverá apresentar documentação comprobatória no prazo de 30 (trinta) dias, a contar da data da publicação desta Lei.

Art.22 A Evolução Funcional vertical dar-se-á também pelos fatores atualização, aperfeiçoamento e produção profissional quando:

- I- Da obtenção da pontuação mínima exigida;
- II- Transcorrido o interstício de no mínimo (03) três anos.

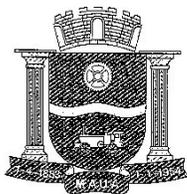
§ 1º Não serão considerados para fins de pontuação, cursos superiores de bacharelado ou de licenciatura plena, complementação pedagógica ou cursos de pós-graduação que se constituíram em base para provimento do cargo.

§ 2º Os critérios de pontuação referidos no "caput" deste artigo estão relacionados no ANEXO V.

Art. 23 A evolução funcional horizontal é a passagem dos profissionais titulares de cargo, integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Mauá, ao grau imediatamente superior correspondente à referência em que estiver e dentro da classe a que pertence.

§ 1º A evolução funcional horizontal far-se-á obedecendo aos critérios da avaliação de desempenho e assiduidade, a ser regulamentada no prazo de 60 (sessenta) dias a contar da data de publicação desta lei.

§ 2º Concorrerão à evolução funcional horizontal os profissionais titulares de cargo, integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Mauá, que tiverem o interstício de no mínimo 03 (três) anos de efetivo exercício no referente ao cargo que ocupam.



PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE MAUÁ

LEI Nº 4.135, DE 2 DE FEVEREIRO DE 2007

Art. 24. Farão jus a evolução funcional horizontal os profissionais titulares de cargo, integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Mauá.

Parágrafo Único. Para efeito deste artigo computar-se-á, tão somente o tempo de efetivo exercício, não se considerando as avaliações de docentes afastados ou licenciados de seu cargo/função, por período superior a 120 (cento e vinte) dias, contínuos ou intercalados, mesmo que considerados de efetivo exercício, exceto o afastamento previsto no artigo 10.

Art. 25. Todos os procedimentos administrativos e demais normas relativas à evolução funcional vertical e horizontal serão estabelecidos em regulamento e de acordo com a disponibilidade financeira e previsão orçamentária.

Parágrafo único. O regulamento especificado no "caput" será realizado no prazo máximo de 90 (noventa) dias a contar da data da publicação desta lei

**CAPÍTULO VIII
DA ATRIBUIÇÃO DE CLASSES E/OU AULAS**

Art. 26. Para fins de atribuição de classes e/ou aulas, os docentes titulares de cargo efetivo do mesmo campo de atuação serão classificados com a observância dos seguintes critérios:

I. quanto ao tempo de serviço:

- a) tempo de serviço na unidade escolar, em sala de aula;
- b) tempo de serviço, em funções de suporte técnico pedagógico e administrativo;
- c) tempo de serviço no Quadro do Magistério da Secretaria Municipal de Educação e Cultura da Prefeitura de Mauá.

II. quanto aos títulos:

- a) certificados de conclusão de cursos de licenciatura plena, de pós-graduação *latu sensu*, específico do campo de atuação ou dos componentes curriculares correspondentes às aulas e classes a serem atribuídas;
- b) diplomas de Mestre e Doutor, correspondentes ao campo de atuação relativo às classes e aulas a serem atribuídas.

Parágrafo único. A normatização das disposições deste artigo será feita através de regulamento, estabelecendo, inclusive, ponderações quanto ao tempo de serviço e valores dos títulos, no prazo máximo de 60 (sessenta) dias, a contar da data da publicação desta Lei.

**CAPÍTULO IX
DA APOSENTADORIA, FÉRIAS E RECESSO ESCOLAR**

**PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE MAUÁ****LEI N° 4.135, DE 2 DE FEVEREIRO DE 2007**

Art.27. O titular de cargo efetivo do Quadro do Magistério da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Mauá, será aposentado pelo Regime de Previdência de caráter contributivo adotado pelo Município.

Art. 28. Os docentes em exercício nos estabelecimentos de ensino mantidos pela Municipalidade gozarão férias de 30 (trinta) dias, no mês de janeiro de cada ano civil, de acordo com o fixado no Calendário Escolar, cuja elaboração deverá obedecer às diretrizes definidas pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Mauá.

Art. 29. Além das férias regulamentares, os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Mauá, em exercício na U.E, serão dispensados do ponto durante os períodos de recesso escolar, nos termos do que vier a ser estabelecido pelo Calendário Escolar.

Parágrafo único. Os Supervisores de Ensino, do Quadro de Magistério da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Mauá, terão direito ao recesso escolar de 5 (cinco) dias úteis no mês de julho de cada ano civil, em período a ser estabelecido por critério da Administração da Prefeitura do Município de Mauá.

**CAPÍTULO X
DA LOTAÇÃO E REMOÇÃO**

Art. 30. Os titulares de cargo docente do Quadro do Magistério serão lotados nas unidades escolares que forem designados para a posse e exercício do cargo por ocasião da nomeação por concurso público.

Parágrafo único. Os Supervisores de Ensino serão lotados no Órgão Sede da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Mauá, para posse e exercício do cargo por ocasião da nomeação por concurso público.

Art. 31. A remoção é o deslocamento do titular de cargo docente, integrante do Quadro do Magistério e o respectivo cargo de uma unidade escolar para outra, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Mauá.

§1º As regras e condições específicas da remoção dos integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Mauá, serão estabelecidas em regulamento;

§2º O processo de remoção de Unidade Escolar será realizado anualmente;

§3º A remoção se dará sempre antes do ou acesso dos novos integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Mauá, aprovados por concurso público de provas e títulos.



PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE MAUÁ

LEI Nº 4.135, DE 2 DE FEVEREIRO DE 2007

CAPÍTULO XI
DAS SUBSTITUIÇÕES, DAS FALTAS, DAS LICENÇAS E DOS AFASTAMENTOS

Art. 32. Poderá haver substituição durante o impedimento legal e temporário dos integrantes do Quadro do Magistério.

§1º A substituição do cargo de Supervisor de Ensino e dos ocupantes de função gratificada será exercida por titular de cargo docente do Quadro do Magistério, mesmo que em exercício de função gratificada, observados os requisitos legais exigidos e garantindo-se as vantagens do cargo/função.

§2º A substituição docente poderá ser exercida por titular de cargo docente do Quadro do Magistério ou pelos docentes integrantes do Quadro Especial de Pessoal da Prefeitura Municipal de Mauá, no caso de haver disponibilidade de horário, ou ainda por docente contratado em caráter temporário, nos termos da legislação vigente específica.

§3º Nos casos de ausências esporádicas do docente, poderá haver substituição por docentes eventuais credenciados pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Mauá contratados em caráter temporário, nos termos da legislação vigente específica;

§4º A substituição prevista neste artigo será disciplinada em regulamento.

Art.33 As faltas pelo não comparecimento ao serviço poderão ser classificadas em:

- I. Faltas abonadas;
- II. Faltas justificadas;
- III. Faltas injustificadas.

§1º As faltas abonadas pelo não comparecimento ao serviço, restringir-se-ão a 06 (seis) ao ano, não podendo exceder a uma ao mês.

§2º As faltas abonadas e/ou justificadas serão consideradas dias de efetivo exercício para todos os efeitos legais e sem nenhum prejuízo na remuneração do servidor.

§3º As faltas justificadas pelo não comparecimento ao serviço, devidamente motivadas e comprovadas, com atestado médico e/ou outro comprovante legal, restringir-se-ão a 06 (seis) ao ano, não podendo exceder de duas ao mês.

§4º A falta justificada poderá ser em caso de moléstia do próprio servidor, do cônjuge/companheiro, dos filhos, dos pais ou da pessoa sob sua dependência legal.

§5º A falta injustificada é a ausência ao trabalho, cometida pelo servidor público, sem motivo suficientemente justificado.

§6º A falta injustificada acarretará no desconto do dia e do descanso semanal remunerados, bem como dos feriados ocorridos na semana da referida falta.



PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE MAUÁ

LEI Nº 4.135, DE 2 DE FEVEREIRO DE 2007

§7º A falta injustificada não será considerada como dia de efetivo exercício para nenhuma finalidade.

§8º Os procedimentos operacionais que visam o abono e/ou justificação das faltas serão estabelecidos em regulamento no prazo de 30 (trinta) dias.

Art.34 As licenças saúde previstas no Estatuto dos Servidores Públicos do Município de Mauá, no período de 03 (três) até 15 (quinze) dias, serão pagas integralmente pela Administração Pública Municipal.

Art.35 As licenças saúde previstas no Estatuto dos Servidores Públicos do Município de Mauá, a partir do 16º (décimo sexto) dia, serão pagas pelo Instituto Nacional de Seguridade Social — INSS, enquanto perdurar o afastamento.

Art.36 Os titulares de cargo efetivo do Quadro do Magistério da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Mauá terão direito, como prêmio de assiduidade, à licença de 90 (noventa) dias em cada período de 5 (cinco) anos de exercício ininterrupto, desde que não tenha sofrido pena de suspensão, a ser estabelecida em regulamento.

Art. 37 Será concedido ao titular de cargo do Quadro de Magistério da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Mauá, as licenças e afastamentos previstos no Estatuto dos Servidores Públicos do Município de Mauá e as seguintes licenças e afastamentos sem prejuízo do vencimento e demais vantagens do cargo, nos seguintes casos:

- I. Casamento, 8 (oito) dias;
- II. Luto por falecimento do cônjuge/companheiro, pai, mãe, filhos, irmãos de que detiver a guarda ou dependência, 8 (oito) dias;
- III. Luto por falecimento do padrasto, madrasta, irmãos, sobrinhos, sogros e avós, 2 (dois) dias;
- IV. Luto por falecimento dos tios, primos e cunhados, 1 (um) dia.

Parágrafo único. O servidor deverá apresentar a devida certidão comprobatória, no primeiro dia útil ao término do afastamento.

Art. 38. Poderá ser concedido ao titular de cargo do Quadro do Magistério as licenças e afastamentos previstos no Estatuto dos Servidores Públicos do Município de Mauá e, a juízo da Administração, as seguintes licenças ou afastamentos, com ou sem prejuízo do vencimento e demais vantagens do cargo, nos seguintes casos:

- I. Prover cargo em comissão na Administração Municipal;
- II. Ocupar função de suporte técnico pedagógico e administrativo no âmbito da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Mauá;
- III. Exercer as atividades referidas no artigo 2º desta lei, em unidades ou órgãos da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Mauá;
- IV. Exercer atividades em órgãos ou entidades da União, do Estado de São Paulo e de outros Municípios do Estado de São Paulo, bem como em órgãos da administração indireta ou descentralizada, autarquias ou fundações públicas mantidas pelo Município de Mauá, com ou sem prejuízo do vencimento e demais vantagens do serão estabelecidos em regulamento.



PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE MAUÁ

LEI Nº 4.135, DE 2 DE FEVEREIRO DE 2007

Parágrafo único. Os critérios para deferimento dos afastamentos serão estabelecidos em regulamento.

CAPÍTULO XII
DOS DIREITOS E DEVERES
Seção I — Dos Direitos

Art. 39 Além dos previstos em outras normas, são direitos dos integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Mauá.

- I. ter ao seu alcance informações técnicas, materiais didáticos e outros instrumentos necessários ao desempenho de suas funções;
- II. contar com assessoria técnica que auxilie e estimule a melhoria de seu desempenho profissional e a ampliação de seus conhecimentos;
- III. ter liberdade de escolha e de utilização de materiais e procedimentos didáticos, instrumentos de avaliação do rendimento escolar, observadas as diretrizes legais em vigor, garantindo o cumprimento do estabelecido na Proposta Curricular para a Educação do Município de Mauá;
- IV. Ter assegurada a igualdade de tratamento no plano técnico pedagógico e administrativo independente da situação funcional ou do regime jurídico de admissão;
- V. participar do Conselho de Escola, nos termos estabelecidos no Regimento Comum das Escolas Municipais;
- VI. participar do processo de planejamento, execução e avaliação dos processos escolares;
- VII. dispor de ambiente de trabalho, de condições materiais adequadas à prática pedagógica;
- VIII. reunir-se no ambiente de trabalho para tratar de assuntos de interesse profissional ou da Educação em geral, sem prejuízo das atividades regulares;
- IX. ter assegurado aperfeiçoamento profissional continuado.

Seção II — Dos Deveres

Art. 40. O integrante do Quadro do Magistério Municipal da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Mauá, além das obrigações previstas em outras leis e regulamentos, tem o dever de:

- I. empenhar-se em prol do desenvolvimento do aluno, utilizando processos que acompanhem o progresso científico da educação;
- II. comparecer ao local de trabalho com assiduidade e pontualidade;
- III. colaborar com a equipe escolar e a comunidade em geral para o cumprimento das metas estabelecidas na Proposta Pedagógica da Escola;
- IV. estimular a cooperação e o diálogo entre os educandos e demais;
- V. zelar pela defesa de direitos e pela reputação do Quadro do Magistério;



PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE MAUÁ

LEI Nº 4.135, DE 2 DE FEVEREIRO DE 2007

- VI. participar, nos termos do estabelecido pelo Regimento Comum das Escolas Municipais e do Conselho de Escola;
- VII. participar do processo de planejamento, execução e avaliação dos projetos escolares;
- VIII. desenvolver um trabalho de acordo com a Proposta Curricular para a Educação do Município de Mauá e em conformidade com a legislação vigente;
- IX. promover o desenvolvimento do senso crítico e da consciência política do educando, bem como prepará-lo para o exercício consciente da cidadania e para o trabalho;
- X. respeitar o aluno como sujeito do processo educativo e comprometer-se com a eficiência do seu aprendizado;
- XI. assegurar a efetivação dos direitos pertinentes da Criança e do Adolescente, nos termos do Estatuto da Criança e Adolescente.
- XI. assegurar a efetivação dos direitos do Idoso no que se refere ao Capítulo V, "DA EDUCAÇÃO", nos termos do Estatuto do Idoso.
- XIII. considerar os princípios psicopedagógicos, a realidade sócio-econômica da clientela escolar, as diretrizes da Proposta Curricular para a Educação de Mauá, a Proposta Pedagógica da Escola, a utilização de materiais, procedimentos didáticos e instrumentos de avaliação no processo ensino-aprendizagem;
- XIV. outros previstos em regulamento, que deverá ser realizado no prazo máximo de 60 (sessenta) dias a contar da data da publicação desta lei.

**CAPÍTULO XIII
DA ESCALA DE VENCIMENTOS DO MAGISTÉRIO**

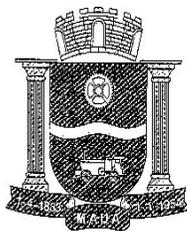
Art. 41 Os valores dos vencimentos dos servidores abrangidos por esta lei são os fixados na Escala de Vencimentos do Magistério — Docentes e Suporte Pedagógico Administrativo - EVMDSPA e na Escala de Vencimentos do Magistério — Cargos em Comissão - EVMCC, constantes dos Anexos II e III desta lei.

§1º A Escala de Vencimentos do Magistério — Docentes e Suporte Pedagógico Administrativo — EVMDSPA, constitui-se de referências enumeradas em algarismos romanos e de graus elencados por letras.

§2º A Escala de Vencimentos do Magistério Cargos em Comissão - EVMCC, constitui-se de 1 (uma) referência apenas com o padrão inicial.

Art. 42 A Escala de Vencimentos do Magistério constitui-se de um piso inicial sobre o qual serão acrescentadas as vantagens pecuniárias previstas nos artigos do Capítulo VII, deste Estatuto, mais as previstas no Estatuto dos Servidores Públicos do Município de Mauá.

Art. 43. O docente designado para ocupar função gratificada fará jus a uma gratificação mensal, cujo valor será calculado na forma prevista nos §§ 3º e 4º deste artigo.



PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE MAUÁ

LEI Nº 4.135, DE 2 DE FEVEREIRO DE 2007

- I. FGQM 1 – Diretor de Escola – 30% (trinta por cento);
- II. FGQM 2 – Assistente Escolar – 20 % (vinte por cento);
- III. FGQM 3 — Professor Coordenador Pedagógico — 15% (quinze por cento).

§1º A gratificação a que se refere este artigo não será incorporada à remuneração do cargo efetivo exceto para fins de férias e décimo terceiro salário, desde que percebida continuamente por, pelo menos, 10 (dez) meses até o mês anterior ao pagamento do benefício.

§2º Pelo exercício das funções gratificadas a que se refere às alíneas "a", "b" e "c", do inciso III, do artigo 6º desta lei, o docente sujeito a qualquer das jornadas de trabalho receberá, além do vencimento base do seu cargo, a retribuição correspondente à diferença entre a carga horária semanal desse mesmo cargo e a de 40 (quarenta) horas semanais, mais a gratificação prevista no artigo 43, sobre o total, ficando sujeito à carga horária semanal de 40 (quarenta) horas.

§3º Pelo exercício das funções gratificadas a que se refere às alíneas "a", "b" e "c", do inciso III, do artigo 6º desta lei, o docente sujeito à jornada integral de trabalho receberá, além do vencimento base do seu cargo, a gratificação prevista no artigo 43.

§4º As demais regras atinentes ao pagamento, descontos e proporcionalidade de pagamento da gratificação a que se refere este artigo serão estabelecidas em regulamento que deverá ser realizado no prazo máximo de 60 (sessenta) dias a contar da data da publicação desta lei.

**CAPÍTULO XIV
DAS VANTAGENS EM GERAL**

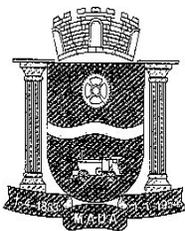
Art. 44. Além das vantagens pecuniárias instituídas no Estatuto dos Servidores Públicos do Município de Mauá, os profissionais do Quadro do Magistério da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Mauá, fazem jus ao Adicional por serviço noturno.

Art. 45. Será concedido o adicional de 20% (vinte por cento) aos integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Mauá, pelo serviço prestado das 19h00 às 23h00, devidamente comprovado.

§1º Nos horários mistos, assim considerados os que abrangem períodos diurnos e noturnos, somente serão remuneradas com o adicional de que trata o "caput" desde artigo, as horas prestadas em período noturno.

§2º A remuneração relativa ao serviço noturno será devida proporcionalmente nos descansos semanais, feriados, dias de ponto facultativo, férias, recesso escolar e demais afastamentos e licenças remunerados.

§3º A remuneração relativa ao serviço noturno em hipótese alguma se incorporará aos vencimentos dos integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Mauá.



PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE MAUÁ

LEI Nº 4.135, DE 2 DE FEVEREIRO DE 2007

CAPÍTULO XV DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 46 Aplicam-se aos integrantes do Quadro do Magistério, subsidiariamente, as disposições do Estatuto dos Servidores Públicos do Município de Mauá, no que couber.

Art. 47. Os critérios a serem utilizados para fins de cálculo do desconto da retribuição pecuniária pelo não comparecimento do integrante do Quadro do Magistério da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Mauá, ao trabalho serão fixados em regulamento.

Art. 48. As despesas decorrentes da execução da presente lei serão atendidas por conta das dotações próprias consignadas no orçamento de acordo com as normas legais vigentes.

Art. 49. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação, revogando todas as disposições em contrário.

CAPÍTULO XVI DAS DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS

Art. 1º Os cargos de Supervisor Técnico, de provimento efetivo da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Mauá, constantes das Leis 3467/02 e 3594/2003, ficam redenominados para Supervisor de Ensino e integrarão o Quadro do Magistério da referida Secretaria.

Parágrafo único: Fica assegurada aos atuais titulares de cargos a que se refere o "caput" deste artigo a formação exigida quando do seu ingresso. .

Art. 2º Os cargos de Professor I, Professor II e Supervisor de Ensino, da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Mauá, serão enquadrados no Quadro do Magistério, na conformidade do Anexo II desta lei.

§1º Serão enquadrados no padrão inicial do seu cargo e, caso o vencimento atual do servidor seja superior ao padrão inicial que corresponde, será enquadrado no padrão correspondente ao padrão atual ou no imediatamente superior ao atual;

§2º O disposto neste artigo aplica-se aos docentes inativos e aos pensionistas, na mesma conformidade;

§3º Não haverá em nenhuma hipótese diminuição do vencimento/provento padrão dos titulares de cargo efetivo enquadrados;

§4º Os enquadramentos de que trata o "caput" deste artigo serão processados no prazo de 120 (cento e vinte) dias a contar da publicação desta lei e retroagirão seus efeitos à



PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE MAUÁ

LEI Nº 4.135, DE 2 DE FEVEREIRO DE 2007

data de publicação desta lei, de acordo com a disponibilidade financeira e previsão orçamentária.

Art. 3º O piso salarial inicial de Professor I com formação em nível médio é o constante na Referência I Grau A, do Anexo II, Subanexo I, II, III e IV de acordo com a sua Jornada de Trabalho.

Art. 4º O piso salarial inicial de Professor I ou Professor II com formação em nível superior específica para a área de atuação é o constante da Referência VII Grau A, do Anexo II, Subanexo I, II, III e IV de acordo com a sua Jornada de Trabalho.

Art. 5º Aos atuais titulares de cargo de Professor I que na ocasião do seu ingresso possuíam formação em Magistério ou Curso Normal, em nível de Ensino Médio, fica assegurado o enquadramento na referência VII no Grau em que estiver enquadrado no Subanexo I, II, III e IV de acordo com a sua Jornada de Trabalho, desde que comprovado a conclusão de formação em nível superior de acordo com o Inciso I do artigo 11 desta Lei.

Art. 6º O piso salarial inicial de Supervisor de Ensino é o constante na Referência XIII Grau A, do Anexo II, Subanexo V.

Art. 7º Os atuais Professores de Pré Escola e Professor, regidos pela Consolidação das Leis do Trabalho, admitidos por concurso público, com mais de 3 anos de efetivo exercício, que optarem pela sujeição ao Estatuto dos Servidores Públicos do Município de Mauá, nas condições lá especificadas, terão o respectivo emprego público transformado em cargos de provimento efetivo de Professor I e Professor II, respectivamente, e serão enquadrados no Quadro do Magistério, na conformidade do Anexo II desta lei, observando-se os critérios estabelecidos no artigo 1º destas disposições transitórias e sujeitar-se-ão, também, às disposições desta lei.

§1º Se, em decorrência do disposto neste artigo, resultar enquadramento em padrão de vencimento cujo valor seja inferior à quantia resultante da soma do salário base e da isonomia salarial prevista no art. 9º da Lei nº 2.734, de 02.10.96, efetivamente percebidos pelo servidor, no emprego do qual é titular, este fará jus à diferença, como vantagem pessoal.

§2º Fica extinta a isonomia salarial prevista na Lei nº 2.734, de 02.10.96, por estar absorvida nos valores decorrentes do enquadramento previsto no "caput" deste artigo.

Art. 8º Os demais professores municipais e especialistas em educação – Supervisores de Pré-Escola, regidos pela Consolidação das Leis do Trabalho, não admitidos por concurso público, estáveis ou não, bem como os concursados que não fizeram a opção referida no artigo 7º destas disposições transitórias, passarão a integrar o Quadro Especial de Pessoal da Prefeitura Municipal.

§1º A extinção dos empregos referidos no "caput" deste artigo dar-se-á na vacância dos mesmos ficando vedada, a partir da vigência desta Lei, a admissão de docentes ou de ocupantes de função de Suporte Pedagógico Administrativo com base no regime jurídico da Consolidação das Leis do Trabalho.

§2º As vantagens pecuniárias efetivamente percebidas pelos servidores referidos no "caput", a título de isonomia salarial e gratificação, previstas na Lei nº 2.734, de



PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE MAUÁ

LEI N° 4.135, DE 2 DE FEVEREIRO DE 2007

02 de outubro de 1996, ou vantagem pessoal, serão, em razão da extinção das mesmas, incorporadas ao salário base e a quantia resultante será enquadrada na Escala de Salários dos Empregos Públicos em Extinção.

§3º Não haverá, em razão do disposto no parágrafo anterior, nenhuma redução na remuneração do servidor.

Art. 9º O disposto nesta lei não se aplica aos docentes regidos pela Consolidação das Leis do Trabalho, exceto quanto à função gratificada e à atribuição de classes e aulas, que se dará após a atribuição dos titulares de cargo efetivo do Quadro do Magistério da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Mauá, em classificação própria, observados os mesmos critérios previstos nesta lei.

Art. 10. Os atuais titulares de cargo de Professor I e Professor II, do Quadro do Magistério (QM), da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Mauá enquadrados nos termos do art. 2º das disposições transitórias desta lei, serão lotados e classificados na unidade escolar em que estiver em regular exercício na data da publicação desta lei.

Parágrafo único. Os atuais titulares do cargo de Supervisor de Ensino do Quadro do Magistério, enquadrados nos termos do art. 2º das disposições transitórias desta lei, serão lotados no Órgão Sede da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Mauá.

Art. 11. Os quantitativos de cargos docentes de Professor I e Professor II do Quadro do Magistério Municipal, constantes do Subanexo I, do Anexo I desta lei, serão acrescidos dos cargos docentes resultantes das transformações decorrentes do disposto no artigo 7º destas disposições transitórias.

Art. 12. Os quantitativos de cargos e funções do Quadro do Magistério Municipal da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Mauá são os constantes do Subanexo I, II e III do Anexo I desta lei.

Art. 13. Em consonância com o Artigo 67 da L.D.B. nº 9394/96 e Parecer CNE nº 10/97 — CEB, aprovado em 3.9.97, em seu artigo 3º sobre "à indispensabilidade de concurso público como instrumento de ingresso na carreira", os atuais ocupantes de cargo de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (A.D.I.) e os Professores Celetistas do Quadro Especial de Pessoal da Prefeitura Municipal de Mauá, poderão fazer concurso público de provas e títulos por ingresso e/ou acesso para atuarem como Professor de Educação Infantil de 0 (zero) a 5 (cinco) anos e Professor I das séries iniciais do Ensino Fundamental desde que atendam a formação exigida no Inciso I do Artigo 11 desta Lei.

Parágrafo único. O concurso público de provas e títulos por ingresso e/ou acesso deverá ocorrer a cada 2 (dois) anos, sendo o primeiro a realizar-se no prazo de 180 (cento e oitenta) dias, a partir da promulgação desta lei de acordo com a existência de cargos e situação referida no caput deste artigo.

Art. 14. Os Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (A.D.I.) que atenderem formação exigida no Inciso I do Artigo 11 desta Lei, em sua data de publicação, passarão pertencer ao Quadro do Magistério da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Mauá



PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE MAUÁ

LEI Nº 4.135, DE 2 DE FEVEREIRO DE 2007

como Professor I, atuando na faixa etária, de 0 (zero) à 3 (três) anos da Educação Infantil, com as mesmas atribuições do concurso já realizado para o ingresso de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil.

Art. 15. Os Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (A.D.I.), que não possuem a formação exigida para a transformação do cargo de A.D.I. para Professor I, da Educação Infantil, de 0 (zero) a 3 (três) anos, terão o prazo máximo de 5 (cinco) anos, a contar da vigência desta Lei para obter a habilitação necessária.

Art. 16. A extinção do cargo de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (A.D.I.), dar-se-á na vacância dos mesmos, ficando vedada a partir da exigência da Lei a admissão de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil.

Art. 17. As despesas decorrentes da aplicação desta Lei serão cobertas pelas dotações orçamentárias próprias, constantes no orçamento de 2007 e nos exercícios posteriores, autorizando o Executivo Municipal a cobrir créditos adicionais porventura necessários, com recursos de que trata o artigo 43 da Lei Federal nº 4.320, de 17 de março de 1964-

Art. 18. O Poder Executivo fará, por decreto, as revisões necessárias aos Anexos II e IV desta lei, em decorrência das alterações previstas nos artigos 11 e 12 destas disposições transitórias, no prazo de até 60 (sessenta) dias da publicação desta lei.

Município de Mauá, 2 de fevereiro de 2007.


LEONEL DAMO
Prefeito


SILVAR SILVA SILVEIRA
Secretário Municipal de Assuntos Jurídicos


Angela Donatiello Rps

Registrada na Divisão de Atos Governamentais e afixada no quadro de editais. Publique-se na imprensa regional, no termos da Lei Orgânica do Município.--


SMERALDO FELIPE CAI
Diretor Municipal de Governo

4.135 DE 2 DE FEVEREIRO DE 2007

1 / 10

ANEXO I - QUADRO DO MAGISTÉRIO PÚBLICO DO MUNICÍPIO DE MAUÁ - QM

SUBANEXO I—SUBQUADRO DE CARGOS EFETIVOS

Quantidade	Cargo
492	Professor I
102	Professor II
	Supervisores de Ensino

SUBANEXO II - SUBQUADRO DE CARGOS EM COMISSAO

Quantidade	Cargo
	Coordenador Técnico Pedagógico

SUBANEXO III — SUB QUADRO DE FUNCÕES GRATIFICADAS

Quantidade	Cargo
	Diretor de Escola
CO	Assistente Escolar
	Professor Coordenador Pedagógico

OBSERVAÇÃO:

As quantidades acima cada precisam ser atualizadas.



PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE MAUÁ

2/10

ANEXO II - ESCALA DE VENCIMENTOS DO MAGISTÉRIO DOCENTE E SUPORTE PEDAGÓGICO - EVMDSP

ANEXO II - ESCALA DE VENCIMENTOS DO MAGISTÉRIO DOCENTE E SUPORTE PEDAGÓGICO - EVMDSP

SUBANEXO I
PROFESSOR I e PROFESSOR II - 25 HORAS

REFERÊNCIA	GRAU	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
I		825,00	866,25	909,56	955,04	1002,79	1052,93	1105,58	1160,86	1218,90	1279,85
II		866,25	909,56	955,04	1002,79	1052,93	1105,58	1160,86	1218,90	1279,85	1343,84
III		909,56	955,04	1002,79	1052,93	1105,58	1160,86	1218,90	1279,85	1343,84	1411,03
IV		955,04	1002,79	1052,93	1105,58	1160,86	1218,90	1279,85	1343,84	1411,03	1481,58
V		1002,79	1052,93	1105,58	1160,86	1218,90	1279,85	1343,84	1411,03	1481,58	1555,66
VI		1052,93	1105,58	1160,86	1218,90	1279,85	1343,84	1411,03	1481,58	1555,66	1633,44
VII		1105,58	1160,86	1218,90	1279,85	1343,84	1411,03	1481,58	1555,66	1633,44	1715,11
VIII		1160,86	1218,90	1279,85	1343,84	1411,03	1481,58	1555,66	1633,44	1715,11	1800,87
IX		1218,90	1279,85	1343,84	1411,03	1481,58	1555,66	1633,44	1715,11	1800,87	1890,92
X		1279,85	1343,84	1411,03	1481,58	1555,66	1633,44	1715,11	1800,87	1890,92	1985,47
XI		1343,84	1411,03	1481,58	1555,66	1633,44	1715,11	1800,87	1890,92	1985,47	2084,74
XII		1411,03	1481,58	1555,66	1633,44	1715,11	1800,87	1890,92	1985,47	2084,74	2188,98
XIII		1481,58	1555,66	1633,44	1715,11	1800,87	1890,92	1985,47	2084,74	2188,98	2298,43
XIV		1555,66	1633,44	1715,11	1800,87	1890,92	1985,47	2084,74	2188,98	2298,43	2413,35
XV		1633,44	1715,11	1800,87	1890,92	1985,47	2084,74	2188,98	2298,43	2413,35	2534,01

Anexo G – REFERENCIAL CURRICULAR DA EDUCAÇÃO MAUÁ 2011/2012:



PREFEITURA DO
MUNICÍPIO DE MAUÁ

Referencial Curricular¹
da Educação²



Secretaria de Educação
Mauá 2011 / 2012

•Foto de capa: Centro de Formação de Professores “Miguel Arraes” - Roberto Mourão (P M. Mauá)

ELOGIO DO APRENDIZADO ²

*Aprenda o mais simples!
 Para aqueles
 Cujas horas chegaram
 Nunca é tarde demais!
 Aprenda o ABC; não basta, mas
 Aprenda! Não desanime!
 Comece! É preciso saber tudo!
 Você tem que assumir o comando!*

*Aprenda, homem no asilo!
 Aprenda, homem na prisão!
 Aprenda, mulher na cozinha!
 Aprenda, ancião!
 Você tem que assumir o comando!
 Frequente a escola, você que não tem casa!
 Adquirir conhecimento, você que sente frio!
 Você que tem fome, agarre o livro: é uma arma.
 Você tem que assumir o comando.*

*Não se envergonhe de perguntar, camarada!
 Não se deixe convencer
 Veja com seus olhos!
 O que não sabe por conta própria
 Não sabe.
 Verifique a conta
 1. você que vai pagar.
 Ponha o dedo sobre cada item
 Pergunte: O que é isso?
 Você tem que assumir o comando.*

Bertold Brecht



Eco-alfabetizando nas escolas - Foto: Programa Educação Ambiental

1. Bertold Brecht, *Elogio do Aprendizado*, in *Poemas 1913 – 1956*, São Paulo, Brasiliense, 1986, p. 121.

Uma primeira conversa:
O Referencial Curricular da Educação de Mauá 2011/2012

Compreender nossa trajetória e história é imprescindível e demonstra o compromisso e o esforço que temos feito no sentido de avaliar e analisar a política educacional em curso, procedimento que dá sentido pleno ao processo de educar, visando a socialização e a construção da cultura.

Chamamos a atenção para o uso de dois conceitos diferenciados: Por **Referencial** entende-se o que é utilizado como referência. O significado de referência é trazer ou levar de novo, remeter, dar, responder, relatar; Código, inscrição ou marca que permite identificar um processo, um documento (para ser consultado).

- significado de **Guia**, etimologicamente falando, refere-se a uma ação ou efeito de guiar; aquele que guia; o que dá uma direção, governo ou regra.

Com a mesma intenção, faz-se necessário diferenciar Programa e Projeto.

Por **Projeto**, segundo a etimologia, define-se como sendo um plano para a realização de um ato. Nesse sentido, Projeto é um conjunto de ações processuais contínuas, de caráter educativo, social, cultural ou tecnológico, com objetivo específico e prazo determinado.

De outra forma, por **Programa**, entende-se uma exposição de princípios e caminhos que se propõe a seguir dentro de um plano que se estabeleça. Um Programa pode ser um conjunto articulado de projetos e outras ações de extensão, preferencialmente de caráter multidisciplinar e integrado a atividades de pesquisa e de ensino. Tem caráter orgânico-institucional, integração no território e/ou grupos populacionais, clareza de diretrizes e orientação para um objetivo comum, sendo executado a médio e longo prazo.

Esse documento deve ser entendido como um **Referencial** que reflita todo o processo de discussão e reflexão na rede sobre o currículo no período de 2011/2012. Os **Programas** serão tratados aqui enquanto Políticas Públicas.

Dessa forma, o Referencial Curricular da Educação – Mauá 2011/2012 é a base para o Planejamento juntamente com a investigação sobre os alunos. O Referencial mais a investigação sobre os alunos irá permitir que seja feita a elaboração do currículo e as escolhas de seus objetivos, conceitos e conteúdos.

Sumário

1. Apresentação	06
2. Introdução	07
3. Caracterização da cidade, crescimento e contradições	09
4. O movimento da educação pública municipal em Mauá	16
5. Fundamentos legais para a educação	25
6. Princípios norteadores para a educação na cidade de Mauá	41
7. Premissas de um ensino voltado para o desenvolvimento humano ...	46
8. Necessidades, desafios e ações da ação pedagógica	48
9. O sentido do processo pedagógico: concepções que sustentam a prática pedagógica	50
10. Infância e a educação infantil.....	54
11. O processo avaliatório	62
12. O Registro	64
13. Subsídios para uma Educação de Jovens e Adultos	65
14. Algumas reflexões para o Ensino Fundamental de nove anos	69
15. Caracterização do Grupo 1	74
16. Caracterização do Grupo 2	79
17. Caracterização do Grupo 3	87
18. Caracterização do Grupo 4	96
19. Caracterização do Grupo 5	104
20. Caracterização da Criança de 6 anos	109
21. Caracterização do Aluno(a) do Ensino Fundamental.....	116
22. Caracterização do Aluno(a) da EJA	120
23. Caracterização EJA – Ensino Médio.....	148
24. Anexos: Programas e Ações de Políticas Públicas.....	150
25. Carta aos educadores da Rede Municipal de Educação de Mauá .	172
26. Referências bibliográficas	175

1. Apresentação

A Secretaria de Educação com seriedade e responsabilidade, vem tratando a educação de crianças, jovens e adultos como um processo de desenvolvimento do ser humano no sentido da conquista de sua autonomia e de sua cidadania. Isso significa ultrapassar a concepção de que a escola é apenas um local de transmissão de conhecimento, mas sim, um espaço de troca e interpretação de experiências, de elaboração e apropriação do conhecimento, de formação de opiniões, de participação e convivência. É assim, um espaço de socialização do saber e do poder.

Há a prioridade com a “Qualidade Social da Educação”, e, para assegurar políticas públicas educacionais como direito, estabeleceu-se os seguintes princípios, que definem os caminhos da educação na cidade de Mauá:

- A democratização da escola e do Sistema Educacional;
- A democratização do acesso e condições de permanência do aluno na escola;
- A democratização da gestão escolar;
- A valorização do profissional da educação;
- O desenvolvimento do processo de integração intersecretarial e otimização dos serviços públicos de educação;
- A sensibilização social do município para o cumprimento do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente).

Estabeleceram-se, desde o início da gestão, discussões com os(as) profissionais da educação, pais/mães e alunos(as) de forma que toda a comunidade escolar pudesse contribuir com a elaboração de uma política educacional voltada para os interesses da população.

Há o trabalho em equipe, construindo relações democráticas e cooperativas, pois, sentindo-se autores, todos se comprometem com o projeto educacional que está sendo implantado na rede escolar.

2. Introdução

O Referencial Curricular da Secretaria da Educação tem como objetivo apresentar os elementos fundamentais para a (re)organização dos projetos político-pedagógicos das escolas da rede municipal. Sua construção teve a participação ativa de representantes dos(as) profissionais da Rede de Educação de Mauá nos estudos dos documentos elaborados pelo MEC, sejam eles as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Ensino Fundamental Regular, Educação de Jovens e Adultos e Ensino Médio, bem como indicação apresentada na bibliografia desse material pertinente ao trabalho docente: Indagações sobre o currículo a legislação vigente.

O desafio apresentado foi o da gestão democrática, a qual prevê uma participação efetiva de todos(as) os(as) envolvidos(as) no processo ensino-aprendizagem.

Os textos aqui materializados dão visibilidade às reflexões e opiniões dos(as) profissionais da rede, visto tratar-se de sistematização das diferentes concepções que permeiam o cotidiano escolar inseridos no Projeto Político Pedagógico.

A educação em Mauá tem um longo percurso de aprimoramento em relação à concepção de currículo integrado, passando pela construção dos projetos político pedagógicos nas escolas e desenvolvendo ações para a escuta de todos(as) nesse processo, respeitando-se as teorias em voga e a legislação vigente.

Este documento não finaliza o processo, ele indica caminhos para continuidade de práticas pedagógicas vinculadas a ideia de avaliação emancipatória (texto anexo). Para tanto, é necessário que as diversas modalidades representadas pelos(as) profissionais da educação continuem as pesquisas, discussões e reflexões acerca das características dos grupos que atendem, sobre o que ensinar, como ensinar e de que forma avaliar.

O compromisso nesse processo é com a aprendizagem dos(as) alunos(as) atendidos(as) nas escolas municipais, oferecendo oportunidades para a apropriação de conteúdos que transformem informações em saberes

significativos.

As orientações do trabalho docente, objetivos do ensino, orientações metodológicas e componentes curriculares contidos nesse documento, auxiliarão as discussões a respeito de temas pertinentes ao processo ensino-aprendizagem, como: planejamento, avaliação, educação de jovens e adultos, lúdico na educação infantil, alfabetização e letramento.

Serão também expressos nesse Referencial Curricular os fundamentos legais, caminhando pelas concepções que ancoram o trabalho, apresentando questões epistemológicas e filosóficas que orientam as dimensões conceituais da prática pedagógica.

O Referencial Curricular levará em consideração os princípios da Secretaria de Educação, bem como trabalhará na lógica da implementação da política educacional com foco nos eixos da educação ambiental, da educação patrimonial, da promoção da igualdade étnico-racial, da inclusão social, fundamentadas nas dimensões: ética, política e estética que subsidiem as Políticas Públicas de Estado para a cidade.

3. Caracterização da cidade, crescimento e contradições³



Estação Ferroviária de Mauá - Foto Programa Educação Ambiental

Mauá é um município da região metropolitana de São Paulo, com 417.281 habitantes, localizado na Região do Grande ABC (que inclui Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, Diadema, Mauá, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra). A parte norte é limítrofe com São Paulo (distritos de São Mateus e Guaianases). A oeste faz limite com o município de Santo André; a sudeste com o município de Ribeirão Pires e a nordeste com os de Ferraz de Vasconcelos e Suzano.

O território do município de Mauá está localizado no Planalto Paulista onde predominava a Floresta Tropical. Hoje, em seu território, subsistem áreas residuais de Mata Atlântica.

O seu relevo acidentado é formado por pequenas colinas e morros baixos, o município possui uma altitude média de 850 m.

A rede hidrográfica é composta pelas sub-bacias dos rios Tamanduateí e Guaió, integrantes da bacia do rio Tietê, rios civilizatórios⁴. Parte do município é identificado como área de Proteção aos Mananciais, área em que se localiza a nascente do rio Tamanduateí, que corta o município nos sentidos leste/oeste.

• *NASCIMENTO, Antônio Coelho de Souza do Nascimento in Mauá construindo a igualdade étnica, racial e de gênero na Educação (SANTOS, Maria Elisabeth Rosa dos e MALACHIAS, Rosângela) apresentado no Seminário de Reflexão e Memória da Cultura Afrobrasileira na PUC/Rio em 08 e 09 de novembro de 2011.*

⁴ *Os rios Tietê e Tamanduateí, foram caminhos naturais para o processo de interiorização e povoamento do período colonial em espaço paulista.*

O processo de ocupação, nas terras denominadas da Borda do Campo, teve nos guaianás (nome genérico dados pelos portugueses às etnias que viviam à época no século XV), como foram chamados os caingangues (ou cainguás) do estado de São Paulo, a sua presença histórica. É com eles que os portugueses estabeleceram o confronto “civilizatório” nos séculos XVI e XVII.

Em 1715 foi erguida em terras da região (hoje Mauá e Ribeirão Pires) a pequena capela do Pilar Velho e, em torno dela, foram surgindo casas, engenhos de cana-de-açúcar e armazéns. Dessa forma, foi fomentada a utilização da mão de obra escrava (pelo apresamento dos indígenas, resultado das incursões bandeiristas e pelo maior sequestro de seres humanos já perpetrado na história da humanidade: das populações negras de África).

Historicamente o município de Mauá teve seu crescimento e desenvolvimento vinculado à expansão da capital paulista e, particularmente, expansão ferroviária e industrial promovida em seu espaço metropolitano de São Paulo.

Em 1883, a ferrovia fez-se presente através da São Paulo Railway (mais tarde denominada de Estrada de Ferro Santos-Jundiaí – hoje Companhia Paulista de Trens Metropolitanos/CPTM) que inaugurou a Estação Pilar (em 23 de abril). Em 1926, a estação teve seu nome mudado para Mauá, em homenagem a Irineu Evangelista de Sousa, o Barão de Mauá.

O pequeno povoado, no traçado da São Paulo Railway, foi elevado à categoria de Distrito de Paz no Município de São Bernardo, comarca da capital, em 1934. Foi elevado à categoria de município, desmembrado de Santo André, com a denominação de Mauá, por Lei Estadual nº 2456, de 30 de dezembro de 1953. Sua instalação verificou-se no dia 01 de janeiro de 1955.

Com uma área de 62 km², considerada urbana em sua totalidade, o município conta com 19% de seu território na área delimitada pela lei de proteção aos mananciais, essa localizada na porção nordeste.

Dentro de seu adensamento urbano destacam-se, como área de proteção ambiental, os parques ecológicos do Guapituba (Parque Natural do Guapituba Alfredo Klinkert Jr) e o Parque da Gruta de Santa Luzia, onde se

localiza a nascente do Rio Tamandateí.

A cidade que por diversas etapas em sua formação econômica: a fase das olarias, das pedreiras (o granito serviu de matéria-prima para diversos patrimônios, como, por exemplo, a Catedral da Sé na capital paulista), assim como capital da cerâmica (que deixou marcas indeléveis na cidade), atraindo trabalhadores migrantes tanto de outras regiões do país (nordestinos, mineiros, paranaenses, entre outros); como imigrantes (notadamente italianos e japoneses) que deixaram na cidade as suas marcas culturais.

A expansão urbano-industrial caracterizou-se por uma ocupação desordenada do solo, o que resultou em diversos impactos ao meio ambiente. Como consequência, houve a ocupação das várzeas e encostas, o crescimento do processo de ocupação irregular de áreas de risco e de áreas de proteção aos mananciais. A implantação de indústrias químicas e a falta de planejamento no processo de expansão do município se refletiram em ações predatórias ao meio ambiente no espaço urbano de Mauá.

A cidade de Mauá passou por um processo de expansão urbana a partir da década de trinta, em consequência da expansão econômica da capital paulista. Essa urbanização foi intensificada nos anos 60 / 70, quando a industrialização no município foi bastante expressiva.

O Bairro Capuava abriga o Polo Petroquímico, a Refinaria de Capuava e, hoje desativado, o parque da Phillips do Brasil. No bairro do Sertãozinho, localiza-se o parque industrial do município onde também se encontram o aterro sanitário Lara e o aterro industrial Boa Hora.

Na última década tem-se verificado uma diversificação econômica no setor de serviços na cidade, o que conseqüentemente promove a atração de trabalhadores para a região. Caracterizada como “cidade dormitório”, Mauá tem mudado sua “fisionomia” em razão desse impulso econômico.

Notadamente esse dinamismo se projeta com as mudanças no sistema viário da cidade de Mauá. A chegada ao município do Rodoanel Mário Covas de seu trecho sul, permitiu o acesso a cidade através da extensão da

Jacu-Pêssego, possibilitando a conexão do polo industrial do Sertãozinho com São Mateus, São Paulo e Guarulhos (Rodovias Presidente Dutra e Aírton Senna); articulando, ainda a ligação com o litoral paulista (Rodovias dos Imigrantes e Anchieta) e com o interior do estado (Rodovias Regis Bittencourt, Raposo Tavares, Castelo Branco e do complexo rodoviário Anhanguera-Bandeirantes).

Parte integrante da Região Metropolitana de São Paulo, a cidade de Mauá é um importante polo industrial na região do Grande ABC, tendo como vizinhos a zona leste da cidade de São Paulo (regiões de São Mateus e Guaianases), Santo André, Ribeirão Pires e parte desse com os “confinos” de Ferraz de Vasconcelos e Suzano (municípios limítrofes a área de proteção aos mananciais de Mauá).

Nesse contexto, Mauá se fez como uma “cidade nascente”, isto é, um conceito mais amplo que inclui: seu rio civilizatório (o Tamandateí); os seus mananciais; o seu processo histórico, econômico, cultural e social: das olarias, pedreiras à cerâmica; de seus poetas e de seus pintores; da defesa da democracia em suas lutas sindicais e de seus movimentos sociais.

Dessa forma, podemos dizer que Mauá representa a perspectiva de sujeitos, enquanto autores-cidadãos⁵, conceito conforme BARBOSA, 1988, “uma construção histórica, geográfica, social, psicanalítica, ecológica que, enquanto tal, exige politização não só de uma dimensão do sujeito, tal como a econômica ou a político partidário, mas de vida em suas várias perspectivas englobando sua forma de ser e de se expressar; uma vez que cidadania exige mais que apenas acumular informações”. Uma cidadania completa não existe sem o componente territorial, uma vez que, dependemos do lugar onde nos encontramos. Entende (Milton) Santos (2007)⁶ que a “geografização” da cidadania considera não só os direitos territoriais, mas também, os direitos culturais, inclusive dos direitos ao entorno.

Nesse sentido, é importante apresentar algumas informações sobre o município de Mauá.

Os números relativos à população indicam por si mesmos a importância que todas essas condições protagonizadas em seu espaço-

⁵ BARBOSA, Joaquim Gonçalves, in *Autores-Cidadãos*, 1988, pág. 90.

⁶ SANTOS, Milton, *O espaço do cidadão*. São Paulo: EDUSP, 2007.

território.

Os quadros apresentados a seguir traduzem essas observações.

O primeiro quadro refere-se à comparação da população absoluta de Mauá com o total do estado, da Região Metropolitana de São Paulo e da Região do Grande ABC (que inclui Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, Diadema, Mauá, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra).

População (Conforme Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE de 2010)	
Estado de São Paulo	42262160
Região Metropolitana de São Paulo	19672582
Região do Grande ABC	2552135
Município de Mauá	417281

Alguns dados sociais e demográficos da cidade de Mauá são relevantes para a caracterização, crescimento e contradições de seu espaço.

Comparando com dados do estado de São Paulo e com outras duas cidades do Grande ABC: São Caetano do Sul (de maior Índice de Desenvolvimento Humano/IDH) e Rio Grande da Serra (de menor índice do IDH) ilustramos melhor essa condição:

Quadro comparativo de Dados Sociais					
	Estado de São Paulo	Região Metropolitana de São Paulo	São Caetano do Sul	Mauá	Rio Grande da Serra
População 2010	41252160	19672582	149571	417281	44084
Área (em km ²)	248209,43	7943,82	15,36	62,29	36,67
IDH 2000	0,81	...	0,92	0,78	0,76
Renda per capita (em salários mínimos - 2000)	2,92	3,36	5,48	1,82	1,3
Taxa de natalidade (por mil hab.) - 2008	14,63	15,76	11,62	14,63	13,64
Taxa de mortalidade infantil (por mil nascidos vivos) - 2008	12,56	12,48	4,09	15,65	20,41
Mães adolescentes com menos de 18 anos (em %) 2008	7,13	6,42	3,74	5,78	7,31
<i>Fonte: Tabela adaptada, elaborada por César Andaku (Secretaria Trabalho e Renda de Mauá), a partir de dados coletados nos sites: Fundação SEADE e IBGE.⁷</i>					

Essas referências indicam condições que têm de ser consideradas no contexto regional para serem compreendidas.

⁷ (Referência em Nascimento, Antônio Coelho de Souza, *Dos muros da escola à abertura para a cidade – UMESP, 2011*).

Complementam a essas informações, o quadro comparativo da renda apropriada pelos 20% mais pobres e os 20% mais ricos nas sete cidades do Grande ABC.

Percentual da renda apropriada pelos 20% mais pobres e 20% mais ricos da população – 2000		
Município	20% mais pobres	20% mais ricos
Ribeirão Pires	4,1	56,1
São Caetano do Sul	3,7	55,1
Diadema	3,2	52,4
Rio Grande da Serra	3,1	50,4
Mauá	3,1	52,7
Santo André	2,7	57,2
São Bernardo do Campo	2,3	59,4

Fonte: César Andaku (Secretaria Trabalho e Renda de Mauá): IBGE – Censo Demográfico 2000.⁸

Em relação à composição da população, de acordo com os resultados preliminares do Universo do Censo Demográfico de 2010 (IBGE), apresentava-se o seguinte quadro:

População residente por cor ou raça (conforme denominação do Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE de 2010)						
Total Mauá	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Sem declaração
417064	233472	26418	153759	2954	448	13
(em %) 100 %	55,98%	6,33%	36,87%	0,62%	0,11%	0,00%

Em Mauá foram recenseadas 212.971 mulheres (51,06%) em contraposição aos 204.093 homens (48,94%).

Em 2008, o governo federal anunciou a liberação de recursos para incentivar os estados a criarem delegacias especializadas no combate aos crimes raciais, nos moldes da Delegacia da Mulher. Além do **racismo**, tais unidades investigariam também os crimes contra integrantes de outras minorias étnicas, como ciganos e judeus, e a intolerância religiosa. Nessa linha de atuação, com ações afirmativas contra o racismo, e toda forma de discriminação e intolerância, a Coordenadoria de Igualdade Racial incluiu, a partir de 2011 em suas atividades, procedimentos também na área da Saúde da População Negra, Indígena e Cigana do município

Convém lembrar também que no município de Mauá, no Jardim

⁸ (Referência em Nascimento, Antônio Coelho de Souza, *Dos muros da escola à abertura para a cidade – UMESP, 2011*).

Sônia Maria, vivem famílias da etnia Pankararu, vindos de Pernambuco para o Grande ABC a partir de 1955, em busca de trabalho. Há ainda representantes de outros grupos étnicos como os Guarani, Fulni-ô, Pataxó, Pankará e vários outros. Assim, nesse contexto, o município passa a pautar a temática da educação indígena em áreas urbanas. Em 2004 o Plano Municipal de Educação de Mauá aprovou em seu bojo de metas aquelas relativas à educação indígena, levando em consideração a problemática do indígena em área urbana, realização essa, pioneira em todo o país.

Além dos indicadores aqui apresentados, em relação à vulnerabilidade social devemos considerar a condição dos idosos, pessoas com deficiência, menores em situação de risco, maternidade juvenil, violência doméstica, drogas, condições de habitabilidade, “cabeça” da família (trabalho e renda), incidência de doenças, etc. O conceito de vulnerabilidade social é significativo para a uma política pública inclusiva.

Nesse contexto de economia mundializada em que todas as formas de informações chegam aos munícipes com suas contradições e conflitos, as Políticas Públicas são exigidas, cada vez mais, nos espaços de atendimento ao morador mauaense.

4. O movimento da educação pública municipal em Mauá

A evolução do movimento educacional, conforme Dotta⁹ “A História da educação em Mauá já possui mais de um século”.

Em 1896 era criada por Lei Estadual a escola “ambulante” do Pilar. Conforme explica Dotta, era uma escola ambulante pelo fato de que a professora lecionava um dia em Pilar (mais tarde Mauá) e outro em Rio Grande (atual Rio Grande da Serra). A atividade foi suspensa em 1898, mas reiniciada no ano seguinte.

Esse passado está documentado em alguns livros de chamada (dos alunos das escolas existentes à época). Estes, referentes à Escola Mista da Estação Ferroviária do Pilar e à Escola Mista do Sertão dos Beber (atual Sertãozinho). Sendo que, essa última funcionou, conforme o que se tem documentado, entre fevereiro de 1905 e janeiro de 1906.

Em 1913 passou a funcionar a Escola Masculina da Estação do Pilar transformada em 2ª Escola Mista da Estação do Pilar com a participação das meninas. No período de 1920 a 1935 foram criadas mais três escolas mistas.

Em agosto de 1935 a 1ª Escola Mista de Mauá foi absorvida no recém-criado Grupo Escolar de Mauá. Esse também conhecido como a “Escola da Paineira”, em 1947 tornou-se o Grupo Escolar Visconde de Mauá. O Ginásio começou suas atividades em 1957.



Escola da paineira – Acervo Museu Barão de Mauá

A rede estadual de ensino expande-se a partir de então de maneira

⁹ DOTTA, Renato - *Primórdios da Educação em Mauá, in Cem anos de educação: das escolas isoladas ao sistema municipal, Núcleo de História e Memória, Mauá, 2004, (pág. 11)*

vigorosa. A partir da década de 1960, as Escolas Estaduais se multiplicaram no município e nos dias de hoje atendem ao ensino fundamental e médio.

Quanto ao ensino municipal propriamente dito, teve início em fevereiro de 1979 quando foi criada a primeira escola de educação infantil: a Escola Municipal do Bairro Feital (depois denominada E.M. Clotilde Álvares Dorattioto, extinta em 2009, quando da criação da E.M. Jeanete Beauchamp). Contudo, no início, a educação infantil não era atendida em prédios próprios, mas sim em salas cedidas por escolas estaduais ou mesmo em salas de aula construídas pela administração municipal nessas escolas, assim como, em outros locais como Sociedades Amigos de Bairro, Igrejas e outros espaços cedidos.

Em 1980 foi criada a Coordenadoria de Educação, Cultura e Esportes, quando foi construída a Escola Municipal Rui Côdo (EM Oswald de Andrade). Em 1981 foram construídas e criadas as EM José Rezende da Silva, EM Monteiro Lobato (em 18 de outubro) e EM Rá-Tim-Bum (em 17 de outubro, hoje, EM Márcia Regina Abraham,). A EM Guapituba, atual EM Samir Auada criada em 1985. Em 1988 a EMEI Jardim Esperança (EM Dr^a Darci Aparecida Fincatti Fornari) e a EMEI Catatau (E.M. Rosa Maria Frare). Nesse período foi criada ainda a EMEI Guimarães Rosa (EM Guimarães Rosa) no ano de 1991.

Paralelamente, o movimento organizado por um grupo de famílias de pessoas com deficiência, iniciado em março de 1985, sensibiliza o poder público para a criação de um espaço público para atendimento de suas filhas e filhos. Assim, o Departamento de Educação Especial foi criado em julho de 1986. A Lei Orgânica do Município de Mauá sancionada em 30 de março de 1990 passou a garantir a educação especial enquanto modalidade de ensino, sob controle e supervisão da Secretaria de Educação, Cultura e Esportes.

As escolas de educação infantil, então denominadas por Pré-Escola, tinham como modelo pedagógico a Educação Compensatória. Essa educação era fundamentada na concepção de que seu papel estava centrado no preparo de crianças para o ensino fundamental no sentido de valorizar o treino de habilidades e atividades cognitivas ligadas às áreas da linguagem escrita e da matemática. A partir de 1988, as escolas e classes de Pré-Escola passaram a

contar com o acompanhamento das Supervisoras para a já denominada Educação Pré-Escolar.

Em 1991 a concepção sócio-construtivista passou a ser direcionada para as reflexões da rede, com a assessoria da Universidade Metodista de São Bernardo do Campo. Outra mudança que aconteceu foi a transformação da Coordenadoria de Educação e Cultura para Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes.

Em 1992 foram instaladas seis escolas municipais utilizando-se de prédios do Governo do Estado para o funcionamento do ensino fundamental sob a responsabilidade do município. Em 1993 essas seis escolas foram repassadas para a Secretaria de Educação do Estado.

Essa decisão mobilizou professores, funcionários, mães, pais, alunos e as comunidades atendidas por essas seis unidades. O movimento que tem repercussão na mídia impressa e televisiva, consegue a manutenção da E.M. Cora Coralina, que já possuía autorização de funcionamento do Conselho Estadual de Educação (única escola da rede municipal na modalidade do ensino fundamental regular) e do Centro de Ensino Supletivo (hoje E.M.E.J.A.) Clarice Lispector, essa por atender a modalidade da educação de jovens e adultos, que havia suscitado pouco interesse do Estado em tê-la sob sua responsabilidade. As outras quatro passaram a ser administradas pela rede estadual. Dessa forma, a E.M. Cora Coralina permanece até os dias atuais como a única escola municipal de ensino fundamental (do 1º ao 9º ano), assim como a E.M.E.J.A. Clarice Lispector como a única a atender a educação de jovens e adultos no âmbito do município (ensino fundamental e médio).

De 1997 a 2000, a Rede Municipal de Ensino foi reestruturada e reorganizada. Foram construídos 10 novos prédios escolares, criando as Escolas Municipais (E.M.) Chico Mendes; Florestan Fernandes; Herbert de Souza; Perseu Abramo; Galdino de Jesus dos Santos; Francisco Ortega; Américo Perrella, Dom Hélder Câmara e Carolina Moreira da Silva.

Realizou-se a incorporação (quase que na totalidade) dos Núcleos de Educação Infantil, alocados em espaços cedidos, às escolas criadas. Assim como, as escolas municipais passaram a atender, no período noturno, a

Educação de Jovens e Adultos que teve um crescimento significativo no número de alunos.

Em atendimento às exigências da nova LDB – Lei 9394/96, uma vez que a nova legislação incluiu dentro do campo da educação a faixa etária de zero a três anos de idade, as creches foram transferidas em 1997 para a Secretaria de Educação. Dessa forma, o binômio cuidar e educar foram incorporados, distanciando-se da concepção assistencialista que marcou as creches até então sob a responsabilidade da Secretaria de Assistência Social. Em cumprimento a essa determinação as creches municipais passaram à condição de escolas municipais.

As creches existentes receberam nova denominação: Frajola (E.M. Lucinda Petigrosi Castebelli), Piu Piu (E.M. Nathércia Ferreira Perrella), Catatau (E.M. Profª Rosa Maria Frare), Pernalonga, (E.M. Jonathan Gomes Lima Pitondo), Dó Ré Mi (E.M. Ana Augusta de Souza), Sininho (E.M. Geovane Oliveira Lacerda Costa), Papa-Léguas (E.M. Lysiane Pereira Galvão), Peter Pan (E.M. Maria Wanny Soares Cruz), Aquarela (E.M. Therezinha Damo de Lima) e Gasparzinho (E.M. Zeny Machado Chiarotto).

Essa ação de mudança do nome das escolas também realça a importância dada a essas instituições como escolas, pois seus antigos nomes referiam-se à personagens infantis enfatizando esse espaço como um lugar apenas de cuidado e recreação para as crianças. O nome estava muito relacionado com a concepção que se tinha das escolas de Educação Infantil.

Ao denominar as escolas municipais com nomes de figuras importantes no cenário de nossa história (inclusive da própria cidade) reforça-se o ideal de escola como espaço de formação plena do indivíduo como cidadão.

Conhecer e valorizar a história do patrono de sua escola, passa a ser também um ponto importante na formação das crianças e adultos das nossas escolas.

Como consequência dessa nova Política Pública de Educação, as escolas passaram a ter um dirigente próprio (1997) e uma equipe gestora (a partir de 2002), ampliaram-se as vagas com as novas construções e com o

desdobramento do funcionamento das escolas em três turnos; e foi instituído em 1998 o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC).

A EJA atendida desde 1992 na rede municipal, através da Escola Municipal Clarice Lispector, no segundo semestre de 1993 passou a contar com os Núcleos de Alfabetização de Jovens e Adultos (NAJAs) com a criação de núcleos isolados que formava os alunos e os encaminhavam para a Escola Estadual Antônio Prado para a realização de provas. Das seis turmas do ano anterior expandiu-se para 15 turmas em 1994 e com a maior utilização das salas das escolas municipais em 1995 chegou-se a 25 turmas.

Foi nesse momento, que o município de Mauá cuidou para lançar em 1997 o MOVA (Movimento de Alfabetização). Em 1998 ocorreu um aumento significativo do número de alunos – EJA/MOVA que chegou a atender 30 turmas. O MOVA que atendeu a 5445 alunos até 2003, alcançou o número de 116 salas em 2004, envolvendo como parceiros as entidades civis. Esse movimento foi desarticulado a partir de 2005.

Em 2009, a Secretaria de Educação ampliou o atendimento da Educação de Jovens e Adultos de 10 para 23 escolas.

No ano de 2010, para atendimento das necessidades específicas da Educação de Jovens e Adultos, foi criada a Equipe da EJA que desenvolveu ações de diagnóstico da rede, formação quinzenal com os Professores Coordenadores Pedagógicos, formação mensal com os professores da EJA , discutindo as seguintes temáticas: sequência didática, instrumentos e documentos de avaliação, construção das orientações didáticas para os referenciais curriculares da EJA do 1º segmento, estabelecendo cronograma de discussão e revisão por área de conhecimento, envolvendo os professores nos HTPCs e horários de estudo e, em reuniões de sistematização com professores e PCPs além do acompanhamento nas Unidades Escolares. Iniciou-se uma ação de pesquisa “Projeto Não Se Vá”, com o intuito de compreender a evasão da EJA a partir da opinião de gestores e professores em parceria com a Ação Educativa e com o Instituto Paulo Montenegro, utilizando a metodologia NEPSO¹⁰.

10 *NEPSO: Nossa Escola Pesquisa Sua Opinião.*

Em cumprimento à Resolução CNE/CEB 03/10, houve a reorganização da estrutura modular da EJA, sendo que o Módulo I passou a ter a duração de um ano e os demais módulos mantiveram-se semestrais, no 1º segmento.

Ainda, em 2010, na EMEJA Clarice Lispector houve a ampliação de carga horária presencial para 4 dias semanais com a implementação de oficinas multidisciplinares. Já em 2011 a escola passou a ter carga presencial de 5 dias.

Por sua vez, em 1997, foi criado o Conselho Municipal de Educação, amplamente discutido pela sociedade civil.

Com o respaldo do Conselho Municipal de Educação, por causa de sua função normativa, consultiva, fiscalizadora e deliberativa, em 2001, a Secretaria Municipal de Educação assume o **Sistema Municipal de Educação Autônomo**, conforme lhe é conferido pela Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional. Dessa forma, a E.M. Cora Coralina e a E.M.E.J.A. Clarice Lispector passam para o acompanhamento direto em seus aspectos legais, administrativos e pedagógicos junto com as escolas de educação infantil.

Em 2003, após ampla discussão, foi elaborado o Plano Municipal de Educação de Mauá, no qual foram estabelecidas diretrizes e metas para a educação do município de Mauá nas modalidades de Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Especial, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Superior, Educação Tecnológica e Educação Indígena. Aprovado em 2004 pela Lei Municipal nº 3.683 de 26/04/2004, com vigência de 10 anos, a contar dessa data, assim como previu o acompanhamento e a avaliação do referido plano. Em 2011, o mesmo foi revisto, adequando-o ao Plano Nacional de Educação (PNE) e ao projeto político da cidade no contexto “Mauá 2025 – Quem ama cuida, planeja e participa” dentro da II Conferência Municipal de Educação de Mauá.

Retomando o histórico da expansão da rede física das escolas municipais de Mauá:

Em 2003 é inaugurada a Escola Municipal Profª Neuma Maria da Silva; no ano seguinte, a E.M. José Thomaz Neto; em 2005, a E.M. Maria

Rosemary de Azevedo; e em 2006, a E.M. João Rodrigues Ferreira. Mais recentemente, em 2010, foram inauguradas as escolas: E.M. Profª Jeanete Beauchamp e a E.M. Profª Patrícia Martinelli Ferreira Panigalli, esta última construída com recursos financeiros do convênio do Pró-Infância¹¹.



E.M. Profª Jeanete Beauchamp – Foto de Roberto Mourão (P.M. Mauá)

O Centro Municipal de Educação Inclusiva Cléber da Silva, criado por meio do decreto nº 6.455 em 23 de julho de 2003, é resultado das discussões sobre o atendimento dos usuários da Educação Especial em Mauá.

Desde o final da década de 1990 seus profissionais acompanham e propõe discussões referentes à inclusão de alunos com deficiência e/ou Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) nas redes municipal e estadual de ensino desse município.

Ao longo de todo esse período o serviço passou por várias modificações pautadas nas reflexões sobre o papel da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

A função desempenhada de ser uma escola de educação especial, a partir do momento que passou a assumir o caráter de Centro de Apoio à Educação Inclusiva em 2011, foi adequada a nova concepção de atendimento de seus usuários. Mantendo-se vinculada à educação, seus alunos passaram a ser atendidos na rede regular de ensino e articulados aos serviços de apoio especializado e a uma rede de apoio interinstitucional.

A partir 2009 as escolas municipais passaram a atender, também, o

¹¹ *Pró-Infância - Programa do Governo Federal para construção e aquisição de equipamentos/ mobiliários de Escolas de Educação Infantil por meio de Assistência Financeira ao Município.*

1º ano do Ensino Fundamental de 9 anos, em uma ação compartilhada com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo para atender de imediato a sua implantação. Esta manteve, em Mauá, o 2º ano do Ensino Fundamental em diante, uma vez que a cidade não municipalizou o ensino fundamental.

A Coordenadoria de Políticas Públicas para a Promoção da Igualdade Racial e Étnica criada em 2005, vinculada a Secretaria de Educação até 2008, passou para a Secretaria da Assistência Social em 2009, retornando para a responsabilidade da Secretaria de Educação em 2010. Dessa forma, passou a integrar o programa de formação continuada da Secretaria de Educação para as equipes técnicas, gestores(as) e professores(as) na perspectiva da consciência de cidadania e de direitos com base nas leis 9394/96; 10639/03 e 11.645/08.

Atualmente a Secretaria de Educação atende a alunos nos diversos níveis e modalidades: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

São 37 (trinta e sete) instituições municipais de educação, sendo 36 Escolas Municipais (E.M.) e um Centro Municipal de Educação Inclusiva (CEMEI):

EQUIPAMENTOS	NÍVEL/MODALIDADE	
	Educação Infantil – 0 a 3 anos	21
	Educação Infantil – 4 e 5 anos	33
	Ensino Fundamental – 1º ano	33
	Ensino Fundamental – Ciclo I	1
	Educação Fundamental – Ciclo II	1
Escolas Municipais 36	Educação de Jovens e Adultos – Ensino Fundamental – Ciclo I	25
	Educação de Jovens e Adultos – Ensino Fundamental – Ciclo II	25
	Educação de Jovens e Adultos – Ensino Médio	1
	Atendimento Educacional Especializado	8
CEMEI Cléber da Silva		
01	Atendimento Educacional Especializado	1

Em 05 (cinco) entidades conveniadas atendem-se crianças

de 0-5 anos: Auta de Souza – Casa da Criança; Lar Santa Terezinha; Oswald Alexandre; CASSAP – Centro de Assistência Social São Pedro; SABAJAZAC – Sociedade Amigos do Jardim Zaíra e Circunvizinhos.

Para 2012 foram inauguradas em junho mais duas escolas municipais (no Jardim Zaíra, a EM Prof^a Terezinha Leardini Branco e no Jardim Olinda, a EM Guilherme Primo Vidotto) e previsto para o 2º semestre mais uma escola municipal (na Vila Assis Brasil, a EM Prof^a Tânia Geraldo de Campos Silva) para atendimento de crianças de creche, educação infantil, 1º ano do ensino fundamental e atendimento para a educação de jovens e adultos; que de fato ocorreu em junho



Escola do Jardim Zaíra - Foto: Evandro Oliveira (P.M. Mauá)

Considerando o quadro de atendimento da rede municipal de educação, percebe-se que a modalidade Educação Infantil é o segmento com o maior número de atendimento, o que é justificado pela prioridade e responsabilidade de atendimento do município.

5. Fundamentos legais para a educação

São documentos essenciais para a educação:

a) Constituição Federal de

1988 Seção I

Da Educação

Artigo 205 – A Educação, direito de todos é dever do Estado e da Família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da Cidadania e sua qualificação para o Trabalho.

Art. 206 - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade.

b) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB

9394/96 Seção II

Da Educação Infantil

Art. 26 - Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§ 1º. Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

§ 2º. O ensino da Arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

§ 3º. A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos.

§ 4º. O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.

§ 5º. Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

Artigo 29 – A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.



Foto: Orçamento Participativo – Jardim Maringá

Artigo 30 – Na Educação Infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

Art. 31. Na Educação Infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental.

Seção III

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispoñdo sobre a duração de 9 (nove) anos de idade, conforme Lei 11.274/06 que altera a redação dos Artigos 29, 30, 32 e 87, visando garantir e oportunizar a classe menos favorecida, já que nem todas as crianças conseguem ingressar na Educação Infantil.

Seção III

Do Ensino Fundamental

Art. 32 - O Ensino Fundamental, com duração mínima de nove anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

§ 1º. É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos.

§ 2º. Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série

podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino.

§ 3º. O Ensino Fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

§ 4º. O Ensino Fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais.

Art. 33 - O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, sendo oferecido, sem ônus para os cofres públicos, de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis, em caráter:

I - confessional, de acordo com a opção religiosa do aluno ou do seu responsável, ministrado por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas; ou

II - interconfessional, resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa.

Art. 34 - A jornada escolar no Ensino Fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

§ 1º. São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei.

§ 2º. O Ensino Fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

Seção V

Da Educação de Jovens e Adultos

Art. 37 - A Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria.

§ 1º. Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e

aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º. O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Art. 38 - Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º. Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do Ensino Fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do Ensino Médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º. Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

c) Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 8.069

Artigo 53 – Estabelece que a criança e o adolescente tenham direito a educação, visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes:

I – Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – Direito de ser respeitado por seus educadores.



Foto: Orçamento Participativo – Parque das Américas

d) Declaração Universal dos Direitos Humanos

Artigo 1º - Todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.

Artigo 2º - Todo homem tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidas nesta Declaração sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.

Artigo 26 –

I – Todo homem tem direito a instrução. A instrução será gratuita pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito.

II – A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

III – Os pais tem prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos.

IV – Todas as crianças do mundo devem poder ir gratuitamente à escola; continuar seus estudos enquanto o desejarem a aprender um ofício. Na escola, deverão aprender o que a farão pessoas felizes. A escola também deve ajudar cada um entender-se com seus semelhantes, a conhecer a respeitar sua maneira de viver, sua religião ou país do qual procedem.

e) Educação Inclusiva

Conforme os artigos 3º e 4º do Capítulo 1 do Decreto Federal nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, entende-se que:

Deficiência é todo e qualquer comprometimento que afeta a integridade da pessoa e traz prejuízos na sua locomoção, na coordenação de

movimentos, na fala, na compreensão de informações, na orientação espacial ou na percepção e contato com outras pessoas. (BRASIL, Resolução CNE/CEB, 2001).

Determina o Decreto Federal 6.949, de 25 de agosto de 2009, em seu artigo 1º que “A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, apensos por cópia ao presente Decreto, serão executados e cumpridos tão inteiramente como neles se contém.”

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência define, em seu artigo 1º que pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas. (BRASIL, Decreto 6.949, 2009).

Os serviços de apoio especializado são formas de atendimento da educação especial que pretendem contribuir para a manutenção do aluno em seu ambiente escolar.

A Declaração de Salamanca (1994) recomenda que:

8. Nas escolas integradoras, as crianças com necessidades educativas especiais devem receber todo apoio adicional necessário para garantir uma educação eficaz [...]

29. Crianças com necessidades educativas especiais devem receber apoio adicional no programa regular de estudos, em vez de seguir um programa de estudo diferente [...]

32. A alunos com necessidades educativas especiais deverá ser dispensado apoio contínuo, desde a ajuda mínima nas classes comuns até a aplicação de programas suplementares de apoio pedagógico na escola, ampliando-os, quando necessário, para receber a ajuda de professores especializados e de pessoal de apoio externo.

50. O apoio às escolas comuns poderia ficar a cargo tanto das instituições de formação do professorado como do pessoal de extensão das escolas especiais. As escolas comuns deverão utilizar cada vez mais estas últimas como centros especializados que dão apoio direto a crianças com necessidades educativas especiais.

Tanto as instituições de formação como as escolas especiais podem

dar acesso a dispositivos e materiais específicos que não se encontram nas salas de aula comuns.

O apoio externo prestado por pessoal especializado de distintos organismos, departamentos e instituições, como professores consultores, psicólogos escolares, fonoaudiólogos e reeducadores, etc. deverá ser coordenado no nível local [...] (BRASIL, 1997, p. 23, 34, 39).

Em 1996, a LDBEN/1996 assegura que “Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial” (BRASIL, LDBEN, 1996). Portanto, nesse caso, o lugar do atendimento é a escola comum e a função desse apoio é sua permanência nesse ambiente.

O Decreto nº 3.298, de 1999, dita, que:

Art. 25 Os serviços de educação especial serão ofertados nas instituições de ensino público ou privado do sistema de educação geral, de forma transitória, mediante programas de apoio para o aluno que está integrado no sistema regular de ensino, ou em escolas especializadas exclusivamente quando a educação das escolas comuns não puder satisfazer as necessidades educativas ou sociais do aluno ou quando necessário ao bem-estar do educando. (BRASIL, Decreto nº 3.298, 1999).

O Parecer CNE/CEB nº17/2001 apregoa no título 4. “Construindo a inclusão na área educacional”, subtítulo 4.3 – “No âmbito pedagógico”: [...] cabe a cada unidade escolar diagnosticar sua realidade educacional e implementar as alternativas de serviços e a sistemática de funcionamento de tais serviços, preferencialmente no âmbito da própria escola, para favorecer o sucesso escolar de todos os seus alunos. Nesse processo, há que se considerar as alternativas já existentes e utilizadas pela comunidade escolar, que se têm mostrado eficazes, tais como salas de recursos, salas de apoio pedagógico, serviços de itinerância em suas diferentes possibilidades de realização (itinerância intra e interescolar), como também investir na criação de novas alternativas, sempre fundamentadas no conjunto de necessidades educacionais de apoio alocado na classe comum, sob a forma de professores e/ou profissionais especializados, com os recursos e materiais adequados.

(BRASIL, Parecer CNE/CEB nº 17, 2001).

O mesmo documento também se refere ao entendimento de apoio pedagógico especializado no item referente ao “locus” dos serviços de educação especial: [...] são os serviços educacionais diversificados oferecidos pela escola comum para responder às necessidades educacionais especiais do educando. Tais serviços podem ser desenvolvidos:

a) nas classes comuns, mediante atuação de professor de educação especial, de professores intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis e de outros profissionais; itinerância intra e interinstitucional e outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação;

b) em salas de recursos, nas quais o professor de educação especial realiza a complementação e/ou suplementação curricular, utilizando equipamentos e materiais específicos. (BRASIL, Parecer CNE/CEB nº 17, 2001).

Em outro trecho, 4. “Organização do atendimento na rede regular de ensino”, o PNE/01 estende o trecho citado acima:

4.1 Na organização das classes comuns, faz-se necessário prever:

d) serviços de apoio pedagógico especializado, realizado:

- na classe comum, mediante atuação de professor de educação especial, de professores intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis, como a língua de sinais e o sistema Braille, e de outros profissionais, como psicólogos e fonoaudiólogos, por exemplo; itinerância intra e interinstitucional e outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação;

- em salas de recursos, nas quais o professor da educação especial realiza a complementação e/ou suplementação curricular, utilizando equipamentos e materiais específicos.

h) Uma rede de apoio interinstitucional que envolva profissionais das áreas de Saúde, Assistência Social e Trabalho, sempre que necessário para o seu sucesso na aprendizagem, e que seja disponibilizada por meio de convênios com organizações públicas ou privadas daquelas áreas.

4.2 – Os serviços de apoio especializado ocorrem no espaço escolar e envolvem professores com diferentes funções:

Classes comuns: serviço que se efetiva por meio do trabalho de equipe, abrangendo professores da classe comum e da educação especial, para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos durante o processo de ensino e aprendizagem. Pode contar com a colaboração de outros profissionais, como psicólogos escolares, por exemplo.

Salas de recursos: serviço de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado, que suplementa (no caso dos superdotados) e complementa (para os demais alunos) o atendimento educacional realizado em classes comuns da rede regular de ensino. Esse serviço realiza-se em escolas, em local dotado de equipamentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos de escolas próximas, nas quais ainda não exista esse atendimento. Pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos, para os alunos que apresentem necessidades educacionais especiais semelhantes, em horário diferente daquele em que frequentam a classe comum.

Itinerância: serviço de orientação e supervisão pedagógica desenvolvida por professores especializados que fazem visitas periódicas às escolas para trabalhar com os alunos que apresentem necessidades educacionais especiais e com seus respectivos professores de classe comum da rede regular de ensino.

Professores-intérpretes: são profissionais especializados para apoiar alunos surdos, surdos-cegos e outros que apresentem sérios comprometimentos de comunicação e sinalização.

Todos os professores de educação especial e os que atuam, em classes comuns deverão ter formação para as respectivas funções, principalmente os que atuam em serviços de apoio pedagógico especializado.

A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns do ensino regular, como meta das políticas de educação, exige interação constante entre professor da classe comum e os dos serviços de apoio pedagógico especializado, sob pena de alguns educandos não atingirem rendimento escolar satisfatório. (BRASIL, Parecer CNE/CEB nº 17, 2001).

A Resolução CNE/CEB nº 2 (2001) define no Art. 8º:

As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas salas comuns:

IV – serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante:

- a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial;
- b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis;
- c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente;
- d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação. (BRASIL, Resolução CNE/CEB, 2001).

A respeito do apoio especializado, Mendes afirma:

No âmbito educacional, ou mais especificamente da educação escolar, seria necessário planejar, implementar e avaliar programas para diferentes alunos em ambientes da escola regular. Ressalta-se aqui a necessidade a proposta de ensino colaborativo entre professores do ensino regular e consultores especialistas de áreas afins. O importante nesse contexto é que a inclusão de cada aluno com necessidade educacional especializado seja planejada coletivamente, envolvendo inclusive os pais e os alunos, e avaliada sob as perspectivas de todos os envolvidos. (MENDES, 2002).

Em outro texto, a mesma autora apregoa que:

Cabe ressaltar ainda, que os estudos conduzidos em situação integradas, mesmo pesquisando condições mais restritas ou desenvolvidas especificamente para as investigações, apresentam resultados que mostram a viabilidade de se priorizar práticas inclusivas em ambientes sócio-educacionais ditos regulares com o apoio necessário. (MENDES, 2001, p. 22).

Ressaltamos a necessidade de um exercício reflexivo para que as indicações contidas nos marcos legais citados e na literatura especializada não sejam simplesmente transpostos para o contexto da educação especial. A característica do seu alunado e os profissionais que atuam nesse campo

devem ser considerados. Isso possibilita criar alternativas de trabalho não mencionadas nos excertos destacados.

Em Bersch & Machado¹² (2007) encontramos: “Para que o educando com deficiência física possa acessar ao conhecimento escolar e interagir com o ambiente ao qual ele frequenta, faz-se necessário criar as condições adequadas à sua locomoção, comunicação, conforto e segurança. É o Atendimento Educacional Especializado, ministrado preferencialmente nas escolas do ensino regular, que deverá realizar uma seleção de recursos e técnicas adequados a cada tipo de comprometimento para o desempenho das atividades escolares. O objetivo é que o aluno tenha um atendimento especializado capaz de melhorar a sua comunicação e a sua mobilidade.”

Segue: “Por esse motivo, o Atendimento Educacional Especializado faz uso da Tecnologia Assistiva¹³ direcionada à vida escolar do educando com deficiência física, visando à inclusão escolar.”



Foto: EMEJA Clarice Lispector

f) História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena (Leis 10639/03 e 11645/08)

Dispõe:

Lei 10639/03 | Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003

¹² Bersch, Rita & Machado, Rosângela – *Atendimento Educacional Especializado Para a Deficiência Física in Formação Continuada a Distância de Professores Para o Atendimento Educacional Especializado – Brasília, SEESP / SEED / MEC, 2007.*

¹³ *A Tecnologia Assistiva, segundo Bersch deve ser entendida como um auxílio que promoverá a ampliação de uma habilidade funcional deficitária ou possibilitará a realização da função desejada e que se encontra impedida por circunstância de deficiência.*

Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

Art. 1º A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes artigos. 26-A, 79-A e 79-B:

Art. 26. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79. "O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Lei 11645/08 | Lei nº 11.645, de 10 Março de 2008

Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".

Art. 1º O art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 26. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá

diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

g) Educação Ambiental

A educação ambiental tornou-se lei em 27 de Abril de 1999. A Lei N° 9.795, que cria a Política Nacional de Educação Ambiental, em seu artigo 2º afirma:

A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal.

h) Alimentação Escolar

Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009:

Art. 2º São diretrizes da alimentação escolar:

II – a inclusão da educação alimentar e nutricional no processo de ensino e aprendizagem, que perpassa pelo currículo escolar, abordando o tema alimentação e nutrição e o desenvolvimento de práticas saudáveis de vida, na perspectiva da segurança alimentar e nutricional;

Art. 17. Competem aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, no âmbito de suas respectivas jurisdições administrativas, as seguintes atribuições, conforme disposto no parágrafo 1º do art. 211 da Constituição Federal:

III - promover a educação alimentar e nutricional, sanitária e ambiental nas escolas sob sua responsabilidade administrativa, com o intuito de formar hábitos alimentares saudáveis aos alunos atendidos, mediante atuação conjunta dos profissionais de educação e do responsável técnico de que trata o art. 11 desta lei.

Portaria Interministerial nº 1.010 de 8 de Maio de 2006:

“Institui as diretrizes para a Promoção da Alimentação Saudável nas Escolas de educação infantil, fundamental e nível médio das redes públicas e privadas, em âmbito nacional”.

Art. 3º Definir a promoção da alimentação saudável nas escolas com base nos seguintes eixos prioritários:

I – ações de educação alimentar e nutricional, considerando os hábitos alimentares como expressão de manifestações culturais regionais e nacionais;

II – estímulo à produção de hortas escolares para a realização de atividades com os alunos e a utilização dos alimentos produzidos na alimentação ofertada pela escola;

V – monitoramento da situação nutricional dos escolares;

Art. 5º Para alcançar uma alimentação saudável no ambiente escolar, devem-se implementar as seguintes ações:

I - definir estratégias, em conjunto com a comunidade escolar, para favorecer escolhas saudáveis;

X – incorporar o tema alimentação saudável no projeto político pedagógico da escola, perpassando todas as áreas de estudo e propiciando experiências no cotidiano das atividades escolares.

Resolução/CD/FNDE nº 38, de 16 de julho de 2009 - Ministério da Educação - Fundo Nacional de desenvolvimento da Educação:

I - DOS PRINCÍPIOS E DAS DIRETRIZES DO

PROGRAMA Art. 3º São diretrizes do PNAE:

II - a inclusão da educação alimentar e nutricional no processo de ensino e aprendizagem, que perpassa pelo currículo escolar, abordando o tema alimentação e nutrição e o desenvolvimento de práticas saudáveis de

vida, na perspectiva da segurança alimentar e nutricional.

V – DAS AÇÕES DE ALIMENTAÇÃO E NUTRIÇÃO NA ESCOLA

§ 1º - São consideradas, entre outras, estratégias de educação alimentar e nutricional: a oferta da alimentação saudável na escola, a implantação e manutenção de hortas escolares pedagógicas, a inserção do tema alimentação saudável no currículo escolar, a realização de oficinas culinárias experimentais com os alunos, a formação da comunidade escolar, bem como o desenvolvimento de tecnologias sociais que a beneficiem.

6. Princípios norteadores para a Educação na cidade de Mauá

Os princípios, a seguir elencados, definem os caminhos da educação na cidade para os próximos anos e devem estar presentes em nossas ações para que Mauá caminhe com tranquilidade e segurança na perspectiva para se tornar uma cidade educadora.

Compreendendo os princípios:

a) A democratização da escola e do sistema educacional

Em todos os seus aspectos será reafirmada por uma escola inclusiva na qual importa garantir: A construção de políticas públicas voltadas para a educação; supervisão escolar pautada nos princípios norteadores; ampliação e otimização do atendimento na Educação de Jovens e Adultos; propiciar espaços de discussão e encaminhamentos; processo efetivo de formação continuada dos profissionais da educação; congressos, seminários, e eventos afins; procedimentos de observação e registro como instrumentos de avaliação e reflexão na prática cotidiana e sobre ela; o respeito aos conhecimentos prévios trazidos pelo aluno(a) e seu grupo familiar e social; apropriação do conhecimento já elaborado pela humanidade em todas as faixas etárias atendidas pelo município tendo em vista a velocidade do desenvolvimento científico e tecnológico; construção de indicadores de avaliação para todos os participantes do processo educacional; qualidade social para todos os alunos(as), independente de suas características físicas, cognitivas, afetivo emocionais, sociais, étnicas entre outras.

b) A democratização do acesso e condições de permanência do aluno

Ampliação do atendimento em relação à demanda de 0 a 6 anos por meio da otimização dos espaços existentes, da construção de novos equipamentos e no estabelecimento de convênios com entidades que atendam crianças nessa faixa etária; manutenção dos prédios e equipamentos; formação continuada de professores e funcionários, como forma de valorizar a

competência dos profissionais; busca de parcerias para implementação de novas perspectivas de inclusão no campo de tecnologias e novas linguagens; acompanhamento da frequência dos alunos nas diversas modalidades visando à otimização e controle da evasão.

c) A democratização da Gestão Escolar

Indicação da equipe gestora pela Comunidade, através do Conselho de Escola, conforme Estatuto do Magistério, construção coletiva do Projeto Político Pedagógico de cada unidade escolar respeitando os colegiados; estruturação das APMs das unidades escolares; aulas públicas e atividades culturais diversas.

A gestão democrática implica repensar os processos de decisão e deliberação, a organização e as condições de trabalho, os objetivos e as prioridades da instituição, a autonomia e a identidade escolar e, principalmente, a viabilização das estratégias para a implementação dos processos coletivos de decisão.

Os processos de participação constituem, eles próprios, processos de aprendizagem e de mudanças culturais a serem construídos cotidianamente, envolvendo os diferentes segmentos da sociedade escolar.

A efetivação de uma nova relação entre a educação, a escola e a democracia constituem aprendizado político pedagógico cotidiano, que requer a implementação de novas formas de organização interna e externa à escola. A construção de uma educação emancipatória se constrói por meio da garantia de novas formas de organização e pela implementação de mecanismos de distribuição do poder, que só é possível a partir da participação ativa dos cidadãos na vida pública, por isso a efetivação da gestão democrática como aprendizado coletivo deve considerar a necessidade da reorganização escolar, tendo em mente a importância desta na vida das pessoas, bem como os processos formativos presentes nas concepções do mundo, ser humano e sociedade e dos que dela participam.

A construção de uma escola em que a participação seja a realidade depende, portanto, da ação de todos: diretores, professores coordenadores

pedagógicos, professores, equipe de apoio, pais, alunos, comunidade local, devendo haver incentivo e articulação desse processo de vivência da gestão democrática entre os diversos segmentos que compõem a escola, num processo eminentemente pedagógico com a criação de espaços e mecanismos de participação, além do exercício do aprendizado democrático diário, que são fundamentais para a efetivação e fortalecimentos da autonomia da unidade escolar, possibilitando a formação de indivíduos criativos, críticos e conscientes de seu papel social e político, ocorrendo assim, a efetivação de uma nova relação entre educação, escola e democracia.

Os momentos privilegiados de exercício de gestão democrática, poderão ocorrer por meio do conselho de classe, conselho escolar, grêmio estudantil, associação de pais e mestres, entre outros.

d) Valorização do profissional da educação

Formação continuada em serviço e possibilidade de participação em outros espaços de formação; melhoria nas condições de trabalho nas escolas; incentivo às pesquisas e produção científica; participação dos profissionais de educação em congressos, seminários, simpósios e afins; resgate das atividades de intercâmbio das práticas pedagógicas.

e) Desenvolvimento do processo de integração intersecretarial e otimização dos serviços públicos

Parcerias com as demais Secretarias do Município e outras entidades afins para criação e desenvolvimento de projetos; avaliação conjunta das metas e ações propostas para as diversas Secretarias.

f) A sensibilização social do município para o cumprimento do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente)

Organização de palestras, oficinas, debates e atividades culturais promovidas nos espaços públicos da cidade, divulgando o ECA; reuniões periódicas entre a Secretaria de Educação e os Conselhos Tutelares com vista à otimização do atendimento da Educação na rede municipal de ensino.

Dessa forma, para que os mesmos se efetivem de fato é necessário o Planejamento:

A importância do planejar:

Assim como a cidade está num processo constante de crescimento, os profissionais da educação e toda comunidade que circunda a instituição escolar precisam unir esforços para a construção de um saber alicerçado a uma concepção de educação que respeite o indivíduo em todas as suas potencialidades. É imprescindível a compreensão da sua responsabilidade para a transformação social do grupo. O planejamento é algo que está sempre em movimento.

Para quem planejar:

Planejar é pensar o aluno e suas potencialidades, imprimindo em todas as ações, fatores que contribuam para o desenvolvimento de uma comunidade que sabe dos seus direitos e deveres, e isso requer um tratamento digno e humanizador. Não se planeja no vazio. O ato de planejar exige um olhar direcionado às necessidades de crianças, jovens e adultos atendidos no processo educativo. Cada modalidade de ensino apresenta suas singularidades, o que leva a uma reflexão acerca de suas características específicas. Cabe à equipe escolar o registro de tudo o que for acordado, garantindo a veracidade das informações e, conseqüentemente, ações mais assertivas.

Como construir o Projeto Político Pedagógico:

Deve estar fundamentado em um processo de discussão coletiva, envolvendo toda equipe escolar, levando-se em conta a história da comunidade escolar, bem como outros aspectos a serem considerados:

- Caracterização (Comunidade, Escola, Usuários, Necessidades e Prioridades, Metas e Ações)
- Avaliação (A tarefa de avaliar e a busca de novas formas de trabalho vislumbram um fazer coletivo e a preocupação com a **Qualidade Social** do processo educativo).

Toda escola situa-se em um sistema de ensino e tem uma identidade expressa no Projeto Político Pedagógico. O PPP deve ser elaborado

pela comunidade escolar a partir de sua própria realidade e da legislação e deve ser constituído por marcos de referência e pelos planos de trabalho.

Como afirma Veiga (1997, p. 16), o PPP, como organização do trabalho da escola, está fundado nos princípios que deverão nortear a escola. Os marcos de referência do PPP explicitam, entre outros, as concepções de mundo, da sociedade, de ser humano, de educação, de aprendizagem e de avaliação. Essas concepções precisam ser evidenciadas no cotidiano da escola, nas suas ações e decisões administrativas e pedagógicas.

A realidade escolar é complexa e as contradições também se fazem presentes no mundo da escola. Mas, na prática, sempre há referências que balizam nossas ações.

Os planos de trabalho, outro integrante do PPP devem conter os conteúdos básicos a serem abordados, além dos objetivos e metodologias de ensino e avaliação. Tudo isso deve estar repleto da realidade dos alunos e professores.

A prática pedagógica deve estar em sintonia com os princípios que foram apontados no PPP. Nesse contexto pedagógico situam-se as decisões que podem ter finalidade pedagógica ou administrativa; o importante é que se pergunte sempre por que e para quem estamos realizando o nosso fazer.

7. Premissas de um ensino voltado para o desenvolvimento humano

De maneira geral, a sociedade em que vivemos e as instituições que temos estão fundamentadas no individualismo, na competição, no ter e na organização hierárquica e burocrática de poder. As instituições, assim organizadas, contribuem para a garantia e permanência dessa sociedade que temos (Silva, 2001).

Uma vez que a sociedade “não é um objeto estagnado, sem mudança, ao contrário, é um processo em constante modificação e transição (Paulo Freire). É um campo das manifestações e interações humanas onde o ser humano se expõe agindo, comunica seus pensamentos, celebra suas conquistas e demonstra sua deficiência, devendo ser libertadora, interdisciplinar, inclusiva, dialética, processual e segura; embasada por uma escola democrática, transformadora, reflexiva, prazerosa e planejada.”

Então, o que buscamos é uma sociedade e instituições baseadas no trabalho coletivo, na convivência solidária, no ser e numa organização horizontal que garanta envolvimento e ação eficaz na solução de problemas.

Dessa forma, o centro de nossa preocupação é o desenvolvimento humano.

Uma escola democrática e, por consequência, seu processo ensino-aprendizagem deve ser entendido num processo histórico de construção. Isto é, deve-se considerar o diálogo saudável e produtivo na busca de fundamentação desses conceitos, quebrando com isso, a ideologização dominante dos mesmos e colocando-os no movimento da história.

Nesse sentido, consideramos que existem concepções diferentes, por opções ideológicas, que transformam os espaços das instituições em um espaço de luta.

O desenvolvimento do diálogo não deve deixar de entender que devemos superar o conceito de Poder entendido como dispor de força; assim como, o de Autoridade entendido enquanto domínio ou posse. A ideologia da posse surge concomitante à ideologia familiar transpassando por milênios a história da humanidade e misturando-se ao sentimento de superioridade de

alguns, que se acham acima dos outros, como se fossem predestinados.

Para o diálogo proposto devemos buscar um tom facilitador, isto é, aquele que favoreça as pessoas a se animarem para as mudanças. O que provoca as mudanças no processo educativo não são as palavras, mas sim as atitudes. As pessoas não mudam enquanto houver um ganho, ainda que seja secundário. Por isso, devemos perceber que, em nossa reflexão, o importante não é chegar primeiro ao outro, mas como se chega.

O objetivo da Educação é de ensinar e, ao mesmo tempo, de superar as condições que desfavoreçam o desenvolvimento humano, considerando-se seu aspecto global, para todos aqueles que participam do espaço da escola.

Dessa forma definem os(as) professores(as) da rede:

“A educação é um processo contínuo na formação e desenvolvimento do ser humano. Deve ter caráter ético, humanizador, comprometido, inovador, inclusivo, proporcionando oportunidades de aprendizagem a todos e valorizando a construção do conhecimento. É um processo que envolve formação e mediação visando à cidadania para uma construção de uma sociedade justa e inclusiva.”

8. Necessidades, desafios e ações da ação pedagógica

O principal objetivo de nossa ação deve estar na reflexão e na práxis das propostas pedagógicas que efetivamente estejam voltadas ao desenvolvimento das crianças, dos jovens e adultos, a fim de concretizá-la.

Os professores(as) da rede entendem que:

“O ser humano se caracteriza por ser social, pensante, inacabado, histórico-cultural e sujeito da própria história. Insere-se em um contexto social a partir das mediações com as pessoas e sua cultura, no qual, homens e mulheres se tornam educáveis, na medida em que se reconhecem inacabados. Ele não pode ser compreendido fora de suas relações com o mundo... não há, por isso mesmo, possibilidade de dicotimizá-lo com o mundo, pois não existe um sem o outro”, conforme preconiza Paulo Freire.

O grande desafio a ser superado é o enfrentamento da resistência ideológica em relação às mudanças fundamentadas no individualismo e nos interesses egoístas. É preciso, dessa forma, superar o corporativismo ainda existente e, sobretudo, na transformação interna que cada um de nós necessita realizar.

A superação desses entraves significa mudar os rumos para uma relação predominantemente profissional; superar as posições individuais; superar as conveniências e introduzir novas formas de ação. Buscamos uma Educação Social Transformadora como parte integrante do currículo articulado ao Projeto Político Pedagógico da Escola.

Para estabelecermos uma práxis transformadora, isto é, a articulação de teoria e prática que direcionem para a contribuição na formação de um cidadão ético comprometido com o desenvolvimento humano e solidário, exigimos maior ousadia e maior competência técnica, como também daqueles que dispõem de alguma ação para a mudança de comportamentos ou hábitos atrasados. Nesse sentido, é na escola que devemos começar a combater esses traços, inclusive os nossos, no intuito de superá-los, para podermos avançar!

Nesse sentido, a concepção de cidadania se faz presente: “A

cidadania tem como objetivo central proporcionar a construção da identidade e o desenvolvimento da consciência reflexiva sobre as experiências vividas, as preocupações sentidas e os temas e os problemas relevantes da comunidade e da sociedade.”

Faz-se necessário, também, compreendermos quem é a criança.

A criança é um sujeito social histórico que faz parte de uma organização familiar que está inserida numa sociedade que possui uma natureza singular como ser que sente o mundo de um jeito próprio.

Nesse sentido, precisamos compreendê-la numa perspectiva integral valorizando seus aspectos afetivos, psicológicos, motores e cognitivos, como também suas individualidades e subjetividades, possibilitando a convivência e a integração da mesma, com outras e com adultos em um ambiente seguro e acolhedor que favoreça a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento.

A criança é um ser em pleno desenvolvimento com suas necessidades, interesses e modos de pensar específicos. Necessita de cuidados e orientações especiais de acordo com seu nível de desenvolvimento e grau de maturidade, participando da construção e da história e cultura do seu tempo.

Dessa forma, é interessante perceber que é nesse espaço que a criança deve responder a força ética e política na imaginação poética e ficcional de seu potencial (RICHTER, 2009). Não nos esquecendo que as práticas pedagógicas devem considerar as culturas infantis e a produção cultural estabelecida entre os envolvidos, (Crepaldi 2009).

9. O sentido do processo pedagógico: concepções que sustentam a prática escolar

“A escola é um ambiente com espaços diversificados para atividades intelectuais, com propósito de intervir na realidade. Tem como principal objetivo ensinar a pensar (refletir, tomar decisões, questionar, etc.), um espaço de cultura e educação que possibilita o acesso do aluno a outros saberes.”

A instituição escolar desempenha um papel fundamental na sociedade, dessa forma, a nossa função como educadores ultrapassa o caráter burocrático e administrativo. Tem como sentido propiciar as condições para que, esse espaço de cultura e educação, assim como de formação, permita o desenvolvimento humano e global de todos.

Além de concretizar, através dos Planos de Ensino das diferentes áreas do conhecimento inseridas nos princípios que direcionam o Projeto Político Pedagógico da Escola, o desenvolvimento do processo educacional através desses que constituem a grade curricular da escola, deve buscar articular as relações entre os diferentes segmentos envolvidos na Unidade Escolar e os aspectos administrativos e pedagógicos.

Conforme base dos Parâmetros Curriculares Nacionais, o desenvolvimento dos temas transversais deve estar garantido e articulados aos princípios de convivência e com o desenvolvimento das diferentes ações, contidos no currículo e, conseqüentemente, no Projeto Político Pedagógico da Escola.

Nesse sentido, as concepções que direcionam nossos Projetos Políticos Pedagógicos para as escolas da rede municipal têm por eixo a Qualidade Social da Educação articulada com uma Cultura pela Paz.

Outrossim, considerado o pressuposto que todos podem aprender, devemos propiciar as condições efetivas do desenvolvimento humano de todos os envolvidos no processo educativo. Dessa forma, assim como os ciclos de desenvolvimento socioeducativo da criança e o ciclo de conhecimento dos jovens e adultos demonstra-nos ser o mais adequado para garantir

coerentemente o desenvolvimento global desse aluno e o princípio de inclusão e conseqüentemente, contemplar o conceito de Escola Única.

“O sistema de ciclos, ao contrário do que muitos pensam, exige uma avaliação mais rigorosa e atenta... Os mais ricos já são submetidos, em essência, à progressão automática... A repetência é, na imensa maioria das vezes, um trauma absolutamente antieducativo. Abate a autoestima; é uma trava na relação do aluno com o processo ensino-aprendizagem.”, conforme afirma Gilberto Dimenstein.

Portanto, é necessário tratar as questões relacionadas à convivência de forma que todos possam contribuir para a melhoria das relações na comunidade escolar. Há ainda de se considerar que a construção de regras, por si só, não se transforma em princípios. A vivência de princípios é preciso que seja experienciada, de forma a permitir a criação e a internalização de atitudes e valores voltados para o desenvolvimento humano, garantindo a formação e uma conscientização diferenciada da sociedade em que vivemos.

Finalmente, fundamentamo-nos na concepção de transdisciplinaridade e articulação das diferentes áreas do conhecimento, entendidas como a prática pedagógica que possibilita a recriação do conhecimento já elaborado pela humanidade na base das novas sínteses e conclusões necessárias para a compreensão da realidade e resolução de problemas.

Concepção essa vinculada à de currículo, este definido como o conjunto de experiências a serem interpretadas e o conhecimento necessário para que isso aconteça, ampliando a visão de mundo deixando claro que a fonte do currículo é toda cultura já elaborada pela humanidade. Tal compreensão nos faz ultrapassar os programas mínimos em educação para colocar-nos numa perspectiva de formas de trabalho que integrem os diversos campos do conhecimento numa linha interdisciplinar.

As ações de transversalidade e interdisciplinares, decorrentes deles, direta ou indiretamente, estão inseridos conforme essa compreensão de currículo que transcende a grade curricular oficial e nos coloca em outra perspectiva na organização do processo ensino-aprendizagem, agora

transformados em programas de ações articuladas a uma dimensão mais abrangente na formação do aluno, sujeito da história. Ou seja, o desenvolvimento conteudista é superado por uma relação transdisciplinar que permeia a ação pedagógica nas diferentes áreas do conhecimento e nas ações dos trabalhos propostos.

Para Morin (2010) “[...] A transdisciplinaridade significa mais do que disciplinas que colaboram entre elas em um projeto com um conhecimento comum a elas, mas significa também que há um modo de pensar organizado que pode atravessar uma disciplina e que pode dar uma espécie de unidade. Para que haja transdisciplinaridade é necessário um pensamento organizador (é o que chamamos de pensamento complexo)”.

Dessa forma, as diferentes áreas do conhecimento através da Geografia, História, Ciências (Física, Química e Biologia), Arte, Música, do letramento (em Língua Portuguesa e em Matemática), da Filosofia, da corporeidade, da educação ambiental, da educação tecnológica, das ações da Coordenadoria da Promoção da Igualdade Étnico Racial e Diversidade; assim como, a educação ética e da autonomia devem ser compreendidos e pautados nos princípios de convivência, na solidariedade e no respeito ao outro, que se refletem na educação social transformadora, práxis de nossa ação pedagógica que supera uma proposta de um curso “aligeirado” e de “conteúdos mínimos”, no qual o núcleo do processo ensino-aprendizagem está associado ao “aprender a ser,” ao “aprender a aprender”, ao “aprender a fazer” e ao “aprender a conviver juntos” como resultado de um processo do “aprender político” (o aprender a trabalhar o quê, o como, o porquê, o contra quê e o para quê).

Portanto, o Projeto Político Pedagógico das escolas incorporam, na condição de garantir em seu cotidiano, o aprofundamento dos princípios norteadores da Secretaria Municipal de Educação (a democracia do acesso e permanência do educando na escola; gestão democrática; valorização do profissional da educação; qualidade social no processo ensino-aprendizagem; o desenvolvimento do processo de integração e otimização dos serviços públicos de educação e a sensibilização social do município para o

cumprimento do Estatuto da Criança e do Adolescente) e do desenvolvimento humano na perspectiva de uma Educação Social Transformadora, a autonomia fundamentada na Ética, enquanto busca da verdade, na Ciência e na Arte.

Conforme expressam as professoras(es) da rede:

“Nessa concepção de ensino cria-se condições para o saber e a aprendizagem que leva ao conhecimento. Não existe ensino sem aprendizagem e aprendizagem sem ensino. Os processos de ensino e aprendizagem são distintos e devem oportunizar o acesso ao conhecimento, sua construção e recriação permanente.”

10. Infância e a educação infantil

O cuidar, o educar e o brincar são elementos essenciais para promoção do desenvolvimento global das crianças.

A escola de educação Infantil deve ser concebida como uma instituição que eduque e cuide, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) enfatiza que o brincar é uma atividade fundamental que possibilita o desenvolvimento da identidade e autonomia da criança, bem como, favorece a autoestima auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa. Assim, o lúdico torna-se um instrumento essencial para todo trabalho desenvolvido na educação infantil, visto que proporciona oportunidades para que a criança se aproprie de conhecimentos e internalize valores e regras imprescindíveis para a vida.

O educar dá sentido às aquisições de novos conhecimentos de forma integrada, propõe situações que insiram coisas conhecidas às situações novas; que permita a busca de diferentes soluções para as tarefas diárias; que propicie oportunidades de discussão, reflexão e verbalização; permita e instigue o acesso à cultura.

Conforme afirma Legan¹⁴ (2007): “A educação para uma cultura sustentável inclui o aprendizado contínuo, interdisciplinar, com parcerias em um ambiente multicultural e afirmativo.”

O cuidar abrange olhar constante em um ambiente acolhedor, seguro e estimulante, permitindo a criança aventurar-se nele, descobrindo a si e ao outro. Portanto, o cuidar é indissociável ao educar, que consiste numa intencionalidade na prática pedagógica.

“A dimensão do cuidado, no seu caráter ético, é assim orientada pela perspectiva de promoção da qualidade e sustentabilidade da vida e pelo princípio do direito e da proteção integral da criança¹⁵.”

A atividade mais significativa da infância na qual a criança é capaz de se colocar, colocar seu mundo e transformá-lo é o brincar.

¹⁴ LEGAN, Lucia. *A Escola Sustentável: Eco-alfabetizando pelo ambiente*. 2ª edição – São Paulo, Imprensa Oficial do Estado / Pirenópolis, GO – Ecocentro IPEC, 2007, pág. 12.

¹⁵ *Novas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil*, pág. 10.

O brincar é fundamental para o desenvolvimento da identidade, autonomia e capacidade de socialização que se concretiza por meio da interação, utilização e experimentação de regras e papéis sociais.

Assim sendo, o afeto também deve ser considerado. “A afetividade, que é um elemento fundamental para o processo de aprendizagem, supera as relações estabelecidas pela ideologia excessivamente individualista e competitiva predominante. [...] As escolas competentes abrem um diálogo construtivo com a comunidade e sabem que os alunos não devem ficar restritos à sala de aula apenas, devem sair para conhecer outros espaços culturais. [...] é aquele que cobra a postura profissional dos professores e funcionários¹⁶.”

Portanto, o brincar, o cuidar, o erro/acerto na investigação do mundo faz parte, para as escolas, os professores, funcionários, crianças, pais e mães, na construção do conhecimento. Na perspectiva pedagógica de um currículo inclusivo, afinal, a diversidade, o respeito e a tolerância ao diferente faz-nos crescer interna e externamente.

De acordo com Friedmann¹⁷: “A brincadeira é uma atividade natural da criança, é importante que esteja presente na escola desde a educação infantil, para que o aluno possa se colocar e se expressar através de atividades lúdicas...”

Vygotsky defende que brincadeira é uma atividade humana criadora, na qual a fantasia, a imaginação e a realidade interagem na produção de novas interpretações e possibilidades de expressão e de ação pelas crianças, assim como novas formas de construção entre sujeitos, crianças e adultos. (Borba, 2007)¹⁸

Para as crianças de 0 a 5 anos é importante que se estabeleça uma rotina de trabalho. Desde o acolhimento, os cuidados necessários referentes à saúde e higiene, a hora do repouso, a nutrição e a promoção de atividades

16 ANDRADE, Dermeval Corrêa de - *Educação Social Transformadora*. 1ª edição, São Paulo: Instituto Argumentos, 2009, pág. 136.

17 FRIEDMANN, Adriana. *A arte de brincar*. São Paulo: Vozes, 2003, pág. 3.

18 BORBA, Ângela M. - *A brincadeira como experiência de cultura na educação infantil*. In: BRASIL/MEC – *Revista Criança do professor de educação infantil* – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, pág. 35.

que possibilitem a construção de conhecimentos, bem como, em todos os momentos e ações que ocorrem durante o dia, o professor deverá oferecer um ambiente prazeroso e alfabetizador.

A rotina na creche assegura e organiza o tempo e o trabalho pedagógico permitindo um direcionamento de ações, diminuindo assim a ansiedade da criança, libertando-a de uma situação de estresse. Ela é flexível e é através da rotina que o tempo e o espaço se estruturam, orientando a criança a se organizar dentro de ambos.

EDUCAR, CUIDAR E BRINCAR

De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB Nº 1, de 07/04/1999), o educar e o cuidar devem caminhar juntos, considerando de forma democrática as diferenças individuais e, ao mesmo tempo, a natureza complexa da criança. Nesse sentido, o RCNEI (2001) orienta que o ato de educar significa propiciar situações de cuidados e brincadeiras organizadas em função das características infantis, de forma a favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem.

Compreender a indissociabilidade entre educar, cuidar e brincar implica em promover uma ação pedagógica respaldada em uma visão integrada acerca do desenvolvimento infantil, respeitando as peculiaridades de cada criança e oportunizando situações de aprendizagem significativas e prazerosas. Assim, é preciso refletir como educar, cuidar e brincar, na Educação Infantil, podem auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento da criança em relação a si e ao mundo.

Acerca da necessidade de haver uma ação pedagógica integrada, Kramer (2003) enfatiza a intrínseca relação entre educar e cuidar, sob o argumento de que a Educação Infantil não pode ser compreendida como uma instância de aprendizagem que só instrui, tampouco como um lugar apenas de guarda e proteção. A mesma autora recomenda que o cuidado com o outro deva se fazer presente no ato de educar, independentemente do nível de ensino em que se está atuando.

Forest & Weiss (2003) explicam que as instituições de Educação Infantil devem incorporar, de modo integrado, as funções de educar e cuidar

com qualidade advinda de estudo, dedicação, cooperação e cumplicidade de todos os envolvidos, buscando-se entender e valorizar o que cada criança sente e pensa; o que sabe sobre si e sobre o mundo. Essa qualidade dar-se-á em função das concepções, interações e ações sociais e pedagógicas, que ocorrem em todos os ambientes da escola. As situações de educar remetem às situações de cuidado, auxiliando o desenvolvimento das capacidades cognitivas infantis, bem como das potencialidades afetivas, emocionais, sociais, corporais, estéticas e éticas.

Para compreender a criança e criar condições para o seu desenvolvimento, reitera-se o respeito às singularidades infantis, que implica na garantia e estímulo ao lúdico na vida escolar. É através da linguagem do brincar que as crianças são motivadas a pensar de maneira autônoma, desenvolvendo a confiança nas próprias capacidades e expressando-se com a autenticidade que lhe é inerente. “A brincadeira favorece a autoestima das crianças, auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa” (RCNEI, 2001, p.27).

O brincar não se constitui em atividade frívola, pois trata-se de uma atividade universal encontrada nas várias sociedades, em diferentes períodos históricos, manifesto em diversas produções culturais. A brincadeira e o jogo são processos que envolvem o indivíduo e sua cultura, comenta Lima (1991), e que adquirem especificidades e transformações de acordo com cada grupo, sendo, portanto, meios de reconstrução da identidade cultural.

O jogo e a brincadeira podem ser estratégias educacionais integradas às diversas experiências vivenciadas através da linguagem do brincar. Além do prazer que a atividade lúdica promove, é importante considerar a atitude de seriedade com que a criança se dedica à brincadeira.

Brincar é, sem dúvida, uma forma de aprender, mas é muito mais que isso. Brincar é experimentar-se, relacionar-se, imaginar-se, expressar-se, compreender-se, confrontar-se, negociar, transformar-se, ser. Na escola, a despeito dos objetivos do professor e de seu controle, a brincadeira não envolve apenas a atividade cognitiva da criança. Envolve a criança toda. É prática social, atividade simbólica, forma de interação com o outro. Acontece

no âmago das disputas sociais, implica a constituição do sentido. É criação, desejo, emoção, ação voluntária (Fontana & Cruz, 1997, p. 139).

Por isso é imprescindível garantir, na rotina escolar, tempo e espaço para o brincar, mesmo que não haja quantidade e/ou variedade de materiais disponíveis, visto que o jogo simbólico acontece independentemente desses recursos, pois a criança transforma o significado das coisas de acordo com seus desejos, conforme ocorre ao transformar um cabo de vassoura em um cavalo.

O jogo simbólico é considerado por Vygotsky (1988) como uma atividade típica da infância e essencial ao desenvolvimento infantil. Ele constitui-se em uma Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), visto que promove o desenvolvimento da criança para além do patamar por ela já consolidado. No brincar do jogo do faz-de-conta a criança age em um mundo imaginário, regido por regras semelhantes ao mundo adulto real, sendo a submissão às regras de comportamento e normas sociais a razão do prazer que ela experimenta no brincar. É no brincar que a criança conhece os diferentes vínculos entre as características do papel assumido, suas competências e as relações que possuem com outros papéis, tomando consciência disto e generalizando para outras situações (RCNEI, 2001, p.28).

Sendo assim, a brincadeira favorece o desenvolvimento individual da criança, ajuda a internalizar as normas sociais e a assumir comportamentos mais avançados que aqueles vivenciados no cotidiano, aprofundando o seu conhecimento sobre as dimensões da vida social. Na educação de modo geral, e principalmente na Educação Infantil o brincar é um potente veículo de aprendizagem experiencial, visto que permite, através do lúdico, vivenciar a aprendizagem como processo social.

Wallon (1995) atribui às emoções, que são essencialmente sociais, a responsabilidade pela sobrevivência da espécie humana, ou seja, as emoções contribuíram para a consolidação da coletividade. “A emoção serviu para essa forma de adaptação que consiste na ação comum, ajudou poderosamente na constituição do grupo” (WALLON, 1995, p.100). Para ele, os progressos da vida mental só foram possíveis graças à vida coletiva, esta permeada por emoções.

Pode-se citar como exemplo, o recém-nascido, que tem suas necessidades biológicas atendidas por meio das emoções (choro, riso) que contagiam o outro, o adulto cuidador, o que vem a confirmar o componente emocional do cuidado.

As práticas de cuidado configuram-se como uma atitude fundamental à sobrevivência da espécie. O bebê humano não teria como sobreviver se não recebesse a atenção necessária, o desvelo, a intervenção do adulto próximo, sendo que é exatamente por meio das expressões emocionais que ele recebe estes cuidados. Isto implica dizer que as emoções que são em essência, contagiantes, medeiam¹⁹ as práticas de cuidar/educar mais primitivas. A propósito, a argumentação de Rossetti-Ferreira se faz oportuna, ao se reportar às práticas de cuidado e educação: Admirável capacidade humana essa de aprender com os outros da mesma espécie e de se adaptar aos mais variados ambientes e situações. Estranho pensar que ela se funde em nossa extrema imaturidade motora ao nascer, que nos faz depender dos outros por longos anos. Em contraposição, nossa rica expressividade ao nascer, favorece nossa comunicação com os outros. Aqueles que nos cuidam medeiam nossas relações com o mundo (ROSSETTI-FERREIRA, 2003, p. 10).

A expressividade emocional da criança possibilita uma intervenção especializada da professora ou do adulto próximo por meio da mímica facial, da respiração, da postura, cujo modo de funcionamento se constitui em pistas sutis e reveladoras dos estados internos da criança, inclusive da sua disposição cognitiva.

Cabe ressaltar que o desenvolvimento afetivo, que está intrinsecamente relacionado ao desenvolvimento cognitivo (WALLON, 1995) também ocorre por meio dessas interações sociais. O adulto ensinante, mediador por excelência entre a criança e o conhecimento, necessita de aporte teórico/prático para ler as disposições afetivas das crianças, como as emoções, as quais são indicadoras privilegiadas, nessa fase, dos estados psicológicos. Sua expressividade, que possibilita a comunicação com o adulto por meio da mímica facial, é indicadora do estado da criança, como também,

¹⁹ *Tratar ou discutir como mediador.*

contagia o ambiente, impedindo que flua a atividade reflexiva. O que pressupõe uma ação eminentemente racional.

Tais argumentos expressam a complexidade e a importância das ações voltadas para a primeira infância e expressam também, que as práticas de cuidado/educação são ao mesmo tempo atitudes permeadas por aspectos afetivos, subjetivos e por aspectos racionais/objetivos, o que confirma a integração das mesmas no âmbito da educação infantil, sendo oportuna a definição do que significa cuidar da criança para Rosemberg: Atender às suas necessidades de proteção, segurança, bem-estar, saúde. Estar atento a seus afetos, emoções e sentimentos, às relações com os outros, com as coisas, com o ambiente. Planejar um espaço que estimule sua inteligência e imaginação, que permita descobertas e aguace sua curiosidade (ROSEMBERG, 1999, p. 23).

As considerações acima se contrapõem ao pensamento tradicional ocidental que sempre considerou as práticas de cuidar/educar como preponderantemente femininas justamente por serem constituídas de afeto, de emoção, sendo este um dos principais motivos pelo qual as profissões que implicam em cuidado humano como, por exemplo, educação e enfermagem são relegadas a segundo plano.

Enquanto que o sentido etimológico da palavra cuidado implica em desvelo, solicitude, tendo significado emocional/afetivo e racional, a etimologia da palavra educação remete ao grego *paidagógein* que significa conduzir. Compreendida como algo intrínseco as relações humanas e sociais, ou precisamente, fenômeno de apropriação da cultura, esta sendo entendida como expressão de toda criação humana.

As práticas de cuidar/educar implicam em atitudes e comportamentos que demandam conhecimentos, habilidades e até valores potencializados no sentido de contribuir para o desenvolvimento da criança. Isso significa, que o foco deve ser ajudar o outro a se constituir enquanto pessoa, a melhorar a sua condição de vida enquanto cidadão. Sendo assim, subjaz a ideia de que as ações de cuidado além de racionais são, sobretudo, interativas, pois demandam o desvelo, a criação de vínculos, o acolhimento do outro apesar das diferenças, a construção de conhecimentos culturais e

atitude social.

Neste sentido, é possível afirmar que o desenvolvimento integral da criança só pode se materializar a partir da superação da dicotomia cuidar/educar e conseqüentemente, por meio da integração destes dois processos. Não se concebe mais uma educação que divide, parte o ser humano, privilegiando apenas o aspecto cognitivo em detrimento do afetivo e também do social e do motor.

As aprendizagens envolvem, não apenas conhecimentos culturalmente difundidos, mas, sobretudo, a construção da identidade e de atitudes básicas para a socialização dos indivíduos sendo uma aprendizagem fundamental a relação com o outro, os afetos envolvidos, a capacidade expressiva das emoções, entre outros.

Considerando que a prática de cuidado e educação é essencialmente uma ação que envolve pessoas completas, em suas dimensões cognitivas, afetivas, motoras e sociais, urge acrescentar o caráter multifacetado deste atendimento que, por se constituir de relações com crianças pequenas, potencializa a constituição de vínculos entre a criança e os adultos ensinantes.

As formas de comunicação entre as crianças e o adulto cuidador são múltiplas e diferenciadas, as quais estão imbuídas de sentimentos, de emoções e, sobretudo, de subjetividade, de formação da auto estima e de constituição da identidade da criança. Tudo isto implica em atos de cuidado e educação. A forma como a professora concebe as manifestações das crianças, as interações criança-criança, criança-adulto, as mediações resultantes das atividades de higiene, de alimentação, de música, de leitura, entre outras, estão intrinsecamente relacionadas, mediadas pelos atores do processo educativo que vão ressignificando os conteúdos trazidos por cada um.

11. O processo avaliatório

“Devemos lutar pela igualdade sempre que a diferença nos inferioriza, mas devemos lutar pela diferença, sempre que a igualdade nos descaracteriza”. (Boaventura de Sousa Santos).

É importante considerar que aprendemos durante toda a nossa vida, desde o nascimento até a morte. Aprendemos porque avaliamos, refletimos sobre as ações que empreendemos e a partir dessa reflexão iniciamos novas ações.

Esse processo não é solitário, mas, sim, solidário, pois além de um nascimento biológico, temos também um nascimento cultural que é fruto do desenvolvimento e da identidade do grupo social no qual nascemos e vivemos, e é com ele e nele que nos formamos. Vygotsky (1988, pág. 68) destacou em seus estudos que “na ausência do outro, o homem não se constrói homem, e que a relação do ser humano com o meio é sempre uma relação viva e transformadora”. As pessoas não nascem éticas, elas se tornam éticas a partir de sua formação e se formam na medida em que tomam conhecimento de si mesmas nas relações que estabelecem consigo mesmas, com os outros e com o mundo, e a avaliação tem um papel decisivo nesse processo de autoconhecimento.

É necessário entender a avaliação enquanto a possibilidade de vir a ser, ou fazer um outro de si mesmo, a construção de cada um e do coletivo como diferentes saudáveis, alegres e cidadãos.

Falar em avaliação implica falar das relações entre as famílias e as escolas, da organização das turmas, do tratamento individual das necessidades do(a) estudante. Pensar na avaliação implica também pensar na didática e nos métodos de ensino, no contrato didático que se estabelece entre o(a) professor(a) e a estudante e o estudante na política educacional, nos planejamentos, nas questões curriculares, no sistema de seleção e classificação que contribui também para a segregação e a exclusão.

Conforme afirma Vitor Paro “a avaliação precisa estender-se por todo o processo de realização de objetivos, sendo entendida ela também

como processo que alimenta permanentemente a efetividade da administração escolar. Sendo assim, a avaliação escolar não pode reduzir a momentos pontuais nos moldes preconizados pelos defensores da reprovação discente. O caráter pontual e incompleto desta, nega a natureza contínua da gestão, como também se volta contra o caráter dinâmico da ação educativa, entendida como processo contínuo de constituição de sujeitos”.

Dessa forma, propomo-nos, de acordo com Jussara Hoffman, “na busca da superação de uma avaliação a serviço da classificação, seleção e seriação; reprodutora, alienada, de cumprimento de normas da intenção prognóstica, somativa, de explicação e apresentação de resultados finais; da visão unilateral, centrada no professor e unidimensional (centrada nas medidas padronizadas e na fragmentação disciplinar), do privilégio à homogeneidade, à classificação e à competição”.

Ao que reforça Sacristán: “a avaliação a serviço dos ideais da escolaridade não tem como missão classificar, hierarquizar, selecionar ou reprimir; não deveria reprovar ou aprovar. Deve ser entendida como um diagnóstico a serviço das necessidades de conhecimento do aluno”.

Reforçando essa concepção buscamos em Alicia Fernández: o avaliar deve ser um acompanhar, uma analisar, um pensar, um atender. Um momento de descanso para pensar no que viemos realizando, em como nos sentimos e o que estivemos aprendendo. Devemos propiciar a alegria de aprender: vivência e satisfação – o grupo como possibilitador de alegria.

Concluindo, Avaliação é um fazer pedagógico que possui um caráter global e formativo, que realmente acompanha as ações através de instrumentos variados.

12. O Registro

O registro é um importante instrumento de acompanhamento do processo educativo, através dele podemos analisar e avaliar todo o desenvolvimento de nossa ação pedagógica, como afirma Miguel Zabalza.

Portanto, dois elementos são importantes: a observação e registro e escuta sensível.

A análise de um registro é um movimento constante de ir e vir, já que há uma preocupação em apreender tudo em volta do observado, e essa constitui uma das características mais marcantes desse jeito de se fazer o registro.

Constitui-se, conforme Barbier (1998, pág. 191), “Um olhar complexo que abriga a multirreferencialidade, que desencadeia um movimento de reflexão, compreensão, que exige determinação, disciplina, autorização e olhar clínico, no sentido da plena consciência de estar com o que é, aqui e agora, percebendo o mínimo gesto, a mínima atividade da vida cotidiana.”

24. Anexos: Programas e Ações de Políticas Públicas

Documentos inseridos na Revista Planejamento 2012 – Memória, Avaliação e Orientação

Apresentamos aqui os projetos, programas e roteiros de trabalho que demonstram o trabalho realizado pela rede nos últimos três anos, tal qual o concebemos a época.

Deixá-los registrados na presente publicação tem o sentido de recuperar e afirmar a memória de nosso trabalho e permitir que possamos perceber e analisar o caminho que percorremos.

Como já foi apresentado na abertura dessa documento e que reafirmamos que “Compreender o compromisso e o esforço que temos feito no sentido de avaliar e analisar a política educacional em curso, é o procedimento que dá sentido pleno ao processo de educar, visando a socialização e a construção da cultura.”

COORDENADORIA DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL E ÉTNICA

A Coordenadoria de Políticas Públicas para a Promoção da Igualdade Racial e Étnica da Prefeitura Municipal de Mauá, popularmente conhecida como Coordenadoria de Igualdade Racial nasceu em 2001 como Grupo de Trabalho (GT) Gênero, Etnia e Diversidade para a promoção da igualdade de raça e gênero.

Em 2005 o GT torna-se Coordenadoria locada junto à Secretaria de Educação (SE) passando a desenvolver ações de sensibilização e de formação didático-pedagógica de gestores/as e educadores/as como política pública de Estado.

Em 2009 organizamos e participamos da Conferência Municipal de Promoção da Igualdade Racial que indicou as Políticas Públicas na temática para as edições Regional e Estadual da mesma Conferência. Colaboramos de forma significativa, sendo nossas indicações levadas à Conferência Nacional em Brasília, pelos representantes do Estado.

A SE Mauá organizou a Conferência Municipal de Educação, e a Coordenadoria de Igualdade Racial coordenou a discussão do Eixo VI – Justiça Social, Educação e Trabalho: Diversidade e igualdade, levando o resultado deste debate às Conferências Regional, Estadual e Nacional (CONAE).

Principais Ações:

Em 2009 a Coordenadoria de Igualdade Racial idealizou e promoveu o Projeto “Ritmos do Brasil” dentro do qual o curso de “Dança Catira”, objetivou valorizar esta manifestação cultural brasileira, com raízes africanas e sem visibilidade na mídia.

O Ritmos do Brasil focou os/as professores(as) de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos de Mauá ensinando-os(as) os passos da dança suas histórias, “causos” e contextos. O projeto foi posteriormente multiplicado com sucesso em 17 escolas da Rede Municipal de Educação e os/as alunas(os) tiveram a oportunidade de aprender e valorizar este aspecto da cultura brasileira, que normalmente não faz parte dos currículos oficiais.

O mestre responsável pelo projeto foi o Sr. Jaci Cesário, coordenador e integrante do grupo Catira “Az de Ouro”, tombado como patrimônio imaterial da cidade de Mauá. A escolha do coordenador atende aos princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino das Relações étnico-raciais e Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, que orientam para o respeito e conhecimento dos detentores de saberes tradicionais.

A avaliação do projeto junto às Unidades Educacionais demonstrou o interesse majoritário pela sua continuidade e ampliação. Nesse sentido, a Coordenadoria programou e executou em 2010 a segunda edição do Ritmos do Brasil com as Escolas de Samba do Município de Mauá.

Em novembro de 2009, como parte do processo de formação de professores, organizamos oficinas e vivências (capoeira, tranças, contos). Um cortejo dançante atravessou a cidade de Mauá, trazendo um pouco da cultura do povo negro brasileiro e mauaense.

Nesse processo organizamos uma visita ao Museu Afro-Brasil no

Ibirapuera em São Paulo, onde nossos Professores Coordenadores Pedagógicos puderam conhecer o acervo sobre a cultura e a história do negro brasileiro, desmistificando crenças construídas por 500 anos de preconceito.

Os alunos da Educação de Jovens e Adultos da EMEJA Clarice Lispector, participaram da segunda edição do Concurso de redação “Camélias da Liberdade” com o tema “ Cem anos de Solano Trindade”. O poeta do povo inspirou nossos jovens e adultos e cinco deles participaram da edição nacional.

O 20 de novembro em Mauá, revestiu-se de importância maior , shows, palestras e peças teatrais marcaram a data. A ludicidade foi buscada como estratégia de trabalho e a rede de Educação Infantil e as crianças do 1º ano de Ensino Fundamental conheceram a história de Zumbi dos Palmares através de bonecos. A linguagem musical não foi esquecida, e o espetáculo “Crendices, quem disse” movimentou a tarde dos alunos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Cora Coralina.

Em 2010 as ações implementadas incluíram a retomada da formação continuada , com cursos presenciais e à distância, estudos do meio, palestras, visitas, ações que contemplaram as diversas linguagens e momentos de reflexão e avaliação sobre as atividades desenvolvidas, sempre voltadas para o reconhecimento das identidades, respeito às diferenças para a promoção da Igualdade.

A segunda edição do Projeto Ritmos do Brasil , com o SAMBRINCAR , apresentava o samba brasileiro executado pelas escolas de samba da cidade de Mauá, levou às Escolas de Educação Infantil da rede municipal de Mauá a história das agremiações carnavalescas, a rotina de funcionamento, o conhecimento sobre o processo que antecede o carnaval, como: a definição do enredo, a confecção das fantasias, a organização das alas e acima de tudo a ocupação e vivência da quadra pela comunidade como um espaço de resistência e história.

No dia 20 de novembro a Coordenadoria de Igualdade Racial em parceria com a Associação Cultural e Desportiva Filhos de Ghandi organizou o Cortejo Dançante “Zumbi dos Palmares” e o Encontro Municipal de

Capoeiristas .

A Missa organizada pela Pastoral Afro da Igreja São João Batista de Mauá já faz parte do calendário do mês da Consciência Negra de Mauá.

Populações Tradicionais:

A Coordenadoria de Igualdade Racial patrocinou a vinda a Mauá da Comunidade Remanescente do Quilombo do Cafundó de Salto de Pirapora/SP para apresentação da experiência “Cafundó: A Cultura da Resistência”, relato da vida quilombola aos alunos da Escola Municipal Cora Coralina. O encontro propiciou interatividade entre alunos(as), educadores(as) e comunidade do Cafundó, que apresentou o canto e dança do jongo.

Sessão Solene 2010 – Câmara Municipal – Homenagem ao Dia Nacional da Consciência Negra com a presença dos representantes de religiões de matriz africana, foi homenageado o Sr. José Bispo dos Santos - “Pai Bobó de Iansã (in memoriam).

Em 2011 A Coordenadoria de Igualdade Racial em parceira com as Secretarias de Assistência Social, Governo, Cultura, Esporte e Lazer, Trabalho e Renda, Segurança Alimentar e Saúde para as atividades referentes a programação para o mês de Março – Mês da Mulher . Que desencadeou o processo de eleição da primeira gestão do Conselho Municipal dos Direitos da Mulher, organizando também o Seminário - Mulheres em Movimento : História de lutas e conquistas.

No mês de maio de 2011 a Coordenadoria apresentou a exposição “João Cândido, o Almirante Negro” recebendo os alunos do 1º Ano do Ensino Fundamental da rede municipal de educação no Centro de Formação de Professores “Miguel Arraes” para conhecer a história deste herói exposta em banners patrocinados pelo Banco do Brasil no projeto “Pró-memória”.

A Coordenadoria montou um cenário aludindo ao mar e ao navio Minas Gerais, no qual as crianças eram convidadas a embarcar e a seguir numa viagem histórica. No final da narrativa com a exibição de slides, as crianças eram convidadas a cantar música com a temática dos marinheiros, ganhavam como brinde um lenço nas cores da unidade africana (verde, amarelo,

vermelho e preto).

O projeto Ritmos do Brasil em sua edição 2011 apresentou as seguintes modalidades: catira, samba de roda, samba-lenço, capoeira e dança indígena. Toda monitoria foi composta por integrantes de grupos culturais mauaenses.

Embora o mês de novembro de cada ano protagonize dezenas de eventos no município, a Secretaria de Educação e a Coordenadoria de Igualdade Racial entendem que a temática Étnico-racial deve permear o currículo e acontecer durante todo o ano letivo. A celebração da Consciência Negra passa a ser o diferencial e ao mesmo tempo uma agenda cultural e educativa divulgada para as escolas, municípios e interessados em geral.

Assessoria Especializada:

O histórico acima evidencia o compromisso da administração municipal de Mauá para com as políticas públicas de igualdade étnico-racial e de gênero para a continuidade e qualidade deste trabalho a Consultoria Mídia Etnia Educação e Comunicação Ltda. passou a assessorar os trabalhos desenvolvidos pela Coordenadoria em 2011.

Ação inter-regional:

A Coordenadoria de Igualdade Racial participa das ações regionais de promoção da igualdade racial e étnica integrando o GT-Igualdade Racial do Consórcio Intermunicipal do Grande ABC, realizando e colaborando em atividades de caráter intermunicipal em que se destaca o “I Seminário Regional de Saúde da População Negra, Indígena e Cigana” que foi sediado pelo município de Mauá, além do Lançamento da campanha “Por uma infância sem racismo” em parceria com o UNICEF.

PROGRAMA INTERSECRETARIAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL DE MAUÁ

O Programa de Educação Ambiental está articulado com as secretarias de Educação, Meio Ambiente, Saúde/COVISA/DIES e Segurança Alimentar em parceria com a SAMA, Foz do Brasil, Braskem, Coral Tintas e CAPESP.

O programa é desenvolvido junto às escolas da rede, em acordo com os Projetos Políticos Pedagógicos das mesmas, a partir da construção do currículo; estabelecendo, dessa forma, uma rede com as diferentes áreas do conhecimento, coordenadas às ações consonantes da Promoção da Igualdade Racial, da educação patrimonial e da inclusão social.

Assim sendo, o programa se concretiza através da ação intersecretarial representada no trabalho do Projeto Guaruzinho / Sub-bacias do Tamanduateí e Guaió e das ações presentes no Eco-alfabetizando nas escolas, que representam as políticas públicas ambientais integradas às políticas públicas de educação.

Em sua prática pedagógica são desenvolvidas várias ações, sempre no sentido de articular as áreas do conhecimento (Geografia, Ciências, História, Matemática, Leitura e Escrita, Filosofia, Música, etc.) que se concretizam na construção do jardim de borboletas (incluída a ação com as camélias, símbolo do movimento abolicionista, adotado pelos que lutam contra o racismo e todo tipo de preconceito), com a Coordenadoria da Promoção da Igualdade Racial); das visitas aos parques da cidade; ao incentivo ao descarte de pilhas e materiais recicláveis nos Ecopontos da cidade; da horta na escola; da compostagem; da história do bairro; da separação e coleta dos resíduos sólidos (com a distribuição para as escolas envolvidas no projeto do livro “Jaboti não sobe em árvore” – destino dos resíduos no ambiente); entre outras ações articuladas, de forma que as comunidades, por meio dos alunos da rede municipal, entendam a relação do bairro onde vivem com os cursos d’água que cortam a cidade, identificados dentro de sua sub-bacia hidrográfica específica e, com o intuito de perceberem-se em seu sentido de pertença ao ambiente local.

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

A Educação Patrimonial, Meio Ambiente e Diversidade Cultural têm por objetivo envolver a comunidade escolar com a sociedade através do desenvolver a consciência de valorização e cidadania, resgatar a história e a

memória relativa aos patrimônios do município seja eles materiais ou imateriais.

Uma de suas ações consiste na formação, junto aos Professores Coordenadores Pedagógicos das escolas da rede, articulado ao Programa de Educação Ambiental e à Coordenadoria da Promoção da Igualdade Racial.

Foi produzido um CD-ROM com informações sobre os patrimônios da cidade incluídos os bens tombados, bens em processo de tombamento pelo CONDEPHAT-MA e indicados para tombamento.

PROGRAMA DE ESCOLAS ASSOCIADAS DA UNESCO (PEA/UNESCO)

Programa que conta com a participação da EM Cora Coralina, que recebeu a Certificação PEA-UNESCO e que desenvolve os Princípios da Educação Para Todos; Por uma educação de qualidade, Pela Cultura da Paz, Pela promoção do desenvolvimento humano, dos povos, do meio ambiente e contra as discriminações.

A socialização das ações propostas pelo PEA/UNESCO, através da EM Cora Coralina com a rede municipal, permite que essas participem, em consonância com a construção do currículo, de ações coletivas como no Experimento Global da medição do pH do planeta no Ano Internacional da Química em 2011 e dos princípios do programa da Rede PEA.

Da mesma forma, as propostas da ONU/UNESCO para cada Ano Internacional seguem o mesmo procedimento.

PROGRAMA NACIONAL DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO (PROINFO)

O Proinfo, inicialmente denominado de Programa Nacional de Informática na Educação, foi criado através da portaria nº 522 em 09/04/1997, com a finalidade de promover o uso da informática como ferramenta de enriquecimento pedagógico no ensino público fundamental e médio. As ações do Programa são desenvolvidas pela Secretaria de Educação à Distância - SEED, do Ministério da Educação, por meio do Departamento de

Infraestrutura Tecnológica - DITEC, em articulação com as Secretarias de Educação do Distrito Federal, dos Estados e de alguns Municípios.

O funcionamento do Proinfo se dá de forma descentralizada, existindo em cada unidade da Federação uma Coordenação Estadual, e os Núcleos de Tecnologia Educacional - NTE, dotados de infraestrutura de informática e comunicação que reúnem educadores e especialistas em tecnologia de hardware e software. O coordenador para o Estado de São Paulo é o professor Antonio Carlos de Oliveira da UNDIME.

A partir de 12 de dezembro de 2007, mediante a criação do decreto n° 6.300, o Proinfo passou a ser Programa Nacional de Tecnologia Educacional, tendo como principal objetivo promover o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas redes públicas de educação básica.

Essa nova versão do Programa, também conhecida como PROINFO – Integrado, postula a integração e articulação de três componentes:

- a instalação de ambientes tecnológicos nas escolas (laboratórios de informática com computadores, impressoras e outros equipamentos e acesso à Internet banda larga);
- a formação continuada dos professores e outros agentes educacionais para o uso pedagógico das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC);
- a disponibilização de conteúdos e recursos educacionais multimídia e digitais, soluções e sistemas de informação disponibilizados pela SEED/MEC nos próprios computadores, por meio do Portal do Professor, da TV/DVD Escola etc.

Nesse contexto, surge o Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional - Proinfo Integrado que congrega um conjunto de processos formativos, dentre eles o curso Introdução à Educação Digital (40h), o curso Tecnologias na Educação: Ensinando e Aprendendo com as TIC/Tecnologias de Informação e Comunicação (100h) e o curso Elaboração de Projetos.

Em 2011, 29 professores do Sistema Municipal de Ensino de Mauá, participaram do curso Introdução à Educação Digital.

ALFABETIZAÇÃO DIGITAL DE MAUÁ

Retomado em Junho de 2010, traz o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação no processo ensino-aprendizagem, assim como o Proinfo do Governo Federal, sendo parte integrante na discussão do currículo e de uma formação multidisciplinar propostos para a rede municipal.

Mesa Alfabeto:

A mesa alfabeto foi criada para apoiar os processos de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa (aquisição da língua-alfabetização e letramento-consolidação). Foi feita a atualização para o Alfabeto 4.0

Mesa E-Block Matemática:

Projetada para a etapa de alfabetização e letramento entre outros aborda noções espaciais, classificação, operações, medidas,... Esta solução foi adquirida na retomada dos trabalhos.

Formação 2010:

Em 5 pólos de formação foram atendidas 484 professoras e professores entre os meses de outubro e novembro.

Atendimento:

2487 horas de atendimento com monitores de setembro a dezembro feito por monitores da positivo.

Ano de 2011:

Nesse ano (2010) foram trocados os computadores das escolas, que já estavam ultrapassados (foram implantados em 2004) e despendiam muita manutenção o que dificultava o trabalho das escolas, no início do segundo semestre estavam instalados os novos computadores e os softwares necessários. Em relação à formação optou-se devido ao número grande de formações pretendidas, desenvolver uma Formação com visão multidisciplinar para toda a rede, teve início no final do ano e continuará neste ano.

Em 2011 foi também oferecido a profissionais readaptados que estavam atuando nas secretárias das escolas, um curso de Informática Básica no laboratório de informática do Centro de Formação de Professores Miguel Arrais. Essa oferta além de promover a inclusão digital agiliza o trabalhos das

secretarias das unidades escolares.

PRÓ – INFÂNCIA

Programa do Governo Federal para construção e aquisição de equipamentos/mobiliários de Escolas de Educação Infantil por meio de Assistência Financeira ao Município.

O Município de Mauá, construiu e entregou à população em setembro de 2010, a Escola Municipal Profª Patrícia Martinelli Panigalli, disponibilizando 300 vagas de Educação Infantil.

Para o ano de 2012 estão previstas as construções de duas escolas pelo Pró-infância: uma delas no bairro Campo verde e outra no Jardim Araguaia-Parque São Vicente.

PLATAFORMA FREIRE

O Plano Nacional de Formação é destinado aos professores em exercício nas escolas públicas estaduais e municipais, sem a formação adequada à LDB, oferecendo cursos superiores públicos, gratuitos e de qualidade, além de cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização, com a oferta cobrindo todos os estados da federação, por meio de Instituições Públicas de Educação Superior, Federais e Estaduais, com a colaboração de universidades comunitárias em parceria com o MEC.

PRÓ LETRAMENTO

Desde 2009 a Secretaria de Educação de Mauá tem desenvolvido junto aos professores da Rede Municipal de Ensino o Pró letramento

O Pró letramento é um programa de formação continuada de professores que visa à melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Idealizado pelo MEC em parceria com algumas universidades do país, tendo

como responsável pelo curso de Alfabetização e Linguagem a UNICAMP e Matemática, a UNESP.

O programa tem como objetivos principais:

- Aprofundar conhecimentos sobre o processo de ensino e aprendizagem da Linguagem e Matemática;
- Estimular a cultura da formação continuada nas escolas;
- Desencadear ações de formação continuada em rede.

Formação continuada:

Na atualidade, a formação continuada é de suma importância para obterem-se resultados eficazes e para garantir uma educação de qualidade porque o conhecimento adquirido na formação inicial se reelabora e se especifica na atividade profissional, para atender a complexidade e diversidade das situações e intervenções necessárias e, sobretudo, para desenvolver-se atitude investigativa e reflexiva e a visão da atividade profissional como campo de produção do conhecimento.

O Pró letramento, concebido como formação continuada de caráter reflexivo, considera o professor sujeito da ação, valoriza suas experiências pessoais, suas incursões teóricas, seus saberes da prática, além de no processo, possibilitar-lhe que atribua novos significados à sua prática, compreenda e enfrente as dificuldades com as quais se depara no dia-a-dia.

Além de questões específicas de cada área (Língua Portuguesa e Matemática), o Pró letramento desenvolve e trabalha também com temáticas que estão presentes em todo fazer pedagógico como Planejamento e Avaliação da aprendizagem, ou seja, o programa traz à mesa questões importantes para analisar de forma mais aprofundada a própria prática de ensino em relação a planejamento, encaminhamento das aulas e avaliação da aprendizagem dos alunos, refletir e discutir sobre a avaliação como processo facilitador da aprendizagem.

As metodologias utilizadas sob os princípios da cooperação, do respeito e da autonomia são:

- Pensando juntos (socialização das atividades);
- Trabalhando em grupo (estudo dos fascículos e realização de tarefas

presenciais);

- Aulas expositivas;
- Leitura e reflexão sobre as temáticas estudadas;
- Registro das reflexões coletivas;
- Construção de materiais e recursos (oficinas).

A base teórica que fundamenta e sustenta as reflexões trazidas pelo Programa está em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa e Matemática bem como de grandes e atuais estudiosos como Paulo Freire, Délia Lerner, Perrenoud, Hoffmann, entre outros.

Os professores que participam da formação são avaliados durante o processo, pela participação nas discussões e reflexões, pelas atividades desenvolvidas com os alunos em sala de aula, por todo o seu envolvimento e comprometimento com a formação oferecida; durante o curso produzem um portfólio no qual é registrado todo o percurso percorrido.

Nesses três anos, a Secretaria de Educação de Mauá tem ampliado as possibilidades de trabalho com o desenvolvimento do Pró Letramento, pois atendemos não somente os professores que atuam nas primeiras séries do Ensino Fundamental como também professores da Educação Infantil e Fundamental II fazendo adequações para um melhor atendimento das necessidades da nossa Rede e com isso, enriquecendo ainda mais o trabalho de formação.

Já passaram por essa formação em média 360 professores da nossa Rede, além de uma formação específica para os professores coordenadores pedagógicos.

A essência dessa formação tem sido a reflexão sobre a própria prática porque acreditamos que a melhoria da qualidade na educação é possível quando trazemos à roda para refletir, discutir, analisar, o nosso fazer pedagógico diário, que é, sem dúvida, o melhor objeto de estudo.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Instrumento para uma Gestão Democrática

Com ênfase no princípio democrático de gestão, e observado o disposto na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 de 20/12/96 e na Lei Orgânica do Município de Mauá, artigos 175 a 194, foram promovidos debates e discussões, em fóruns representativos dos diversos segmentos da cidade, resultando na promulgação da Lei Municipal nº 2784 de 24/11/97 que cria o Conselho Municipal de Educação de Mauá – CME, órgão consultivo, normativo, deliberativo e fiscalizador, composto por representantes de diferentes segmentos: poder público com representantes do executivo e legislativo; profissionais do ensino da rede municipal, estadual e particular; entidades da sociedade civil; pais e alunos. Dessa forma, foi eleito o primeiro Conselho Municipal de Educação de Mauá, empossado pelo Executivo Municipal para o mandato 1998/2000.

Em sua primeira gestão, o Conselho Municipal de Educação deu os passos iniciais para se estabelecer uma discussão com a sociedade mauaense, debatendo-se o tema “combate à violência nas escolas”, concretizando-se, assim, o Projeto Escola Aberta. Realizou-se, também, uma pesquisa, por amostragem, relativa à evasão escolar no município.

Nesse contexto, assume a segunda gestão do Conselho Municipal de Educação 2000/2002, que após análise de suas atribuições e funções, intensifica suas ações, na busca de uma gestão democrática com qualidade social.

Em sua terceira gestão, no período de 2002 a 2004, o Conselho Municipal de Educação, em conjunto com a Secretaria de Educação, dentro de suas atribuições e funções solidifica seu papel normatizador, fiscalizador, deliberativo e consultivo no Sistema Municipal de Educação que foi assumido pela Secretaria de Educação em setembro de 2001.

Nesse período, para a elaboração do Plano Municipal de Educação, em conjunto com a Secretaria de Educação em sua busca desde 2001, são estabelecidos os objetivos e metas para os diferentes níveis de ensino de educação: básica (educação infantil, fundamental e ensino médio) e das diferentes modalidades de ensino (educação de jovens e adultos, educação especial, educação tecnológica, educação indígena) com o propósito de

desencadear um processo de democratização da escola, de inclusão social e participação consciente.

Dessa forma, são retomadas as discussões sobre o Plano Municipal de Educação na perspectiva de ampliá-lo com a participação de toda a sociedade interessada em debater a educação no município de Mauá.

O Plano Municipal de Educação é uma exigência legal, a partir do Plano Nacional de Educação e, assim, o Conselho Municipal de Educação e a Secretaria de Educação constituíram-se em agentes articuladores do processo de elaboração do documento. Para tanto, fez-se necessário o envolvimento de todos os segmentos responsáveis pela educação no município de Mauá.

Assim, desencadeou-se esse processo e foi consolidado o documento norteador da política educacional do município, dentro de prazos, metas e objetivos definidos, nos quais o poder público, a administração e os segmentos da sociedade organizada estabeleceram um espaço concreto de ação.

Na atual gestão, período de 2010 a 2012, o Conselho Municipal de Educação, considerando que o Plano Municipal de Educação tem o propósito de planejar a política educacional do município e que, objeto de revisão, há a necessidade de adequá-lo ao Plano Nacional de Educação (PNE) e ao projeto político da cidade no contexto “Mauá 2025 – Quem ama cuida, planeja e participa”.

A revisão do Plano Municipal de Educação, tratada no âmbito da II Conferência Municipal de Educação de Mauá, realizada em abril de 2011, teve como objetivos: avaliar as diretrizes e metas propostas; atualizar dados e informações; compatibilizar as diretrizes e metas da educação do município às previstas no Plano Nacional de Educação (PNE – 2011); e contextualizar as propostas, diretrizes e metas da educação ao projeto político da cidade de Mauá, projetado para 2025.

Dessa maneira, com esses objetivos foi lançado um Fórum de discussão para rever o Plano Municipal de Educação de Mauá, no qual avaliou-se o que já foi executado, adequando metas e propondo questões para o desenvolvimento da educação que se quer na cidade para os próximos anos.

Como resultado do Fórum, o texto do Plano Municipal de Educação de Mauá foi reelaborado e apresentado na III Conferência Municipal de Educação realizada em outubro de 2011.

SISTEMA DE GERENCIAMENTO EDUCACIONAL (GED) INFORMATIZAÇÃO E GESTÃO EDUCACIONAL

Seu objetivo é de modernizar os processos de trabalho relacionados à Educação Municipal e à melhoria da qualidade do atendimento aos alunos e seus responsáveis, professores e demais interessados.

O processo permite a racionalização do uso dos recursos públicos além da melhoria da qualidade de atendimento ao cidadão e a maior transparência na ação governamental.

Essa modernização tecnológica permite a unicidade e a integridade das informações, além do fornecimento e utilização de dados compartilhados entre os diversos processos, eliminando o (re)trabalho e aumentando a confiabilidade e seguranças das informações.

O projeto conseguiu cumprir o objetivo de informatizar todos os setores da Secretaria de Educação e as unidades educacionais, através da implantação de um Sistema de Gerenciamento Educacional (GED) que possibilitou uma reorganização nos processos administrativos, de forma a permitir relatórios específicos de cada atividade e gerenciais para o acompanhamento global.

GESTAR II

O Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar – GESTAR II é um conjunto de ações pedagógicas, que incluem discussões sobre questões práticas e teóricas, visando à melhoria do processo ensino-aprendizagem desencadeado por uma proposta de ensino contextualizado com as demais áreas do conhecimento.

Os professores de Língua Portuguesa e Matemática da EM Cora

Coralina e EMEJA Clarice Lispector em 2009 passaram pelo programa.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Em 2009 o Centro Municipal de Educação Inclusiva Cléber da Silva (CEMEI) atendeu usuários que frequentavam o ensino regular nas especialidades de fisioterapia, fonoaudiologia, pedagogia, psicologia, serviço social e terapia ocupacional. Aqueles que não estavam em idade escolar realizaram atividades em grupo coordenadas por dois ou mais profissionais de diferentes áreas, de modo interdisciplinar, com objetivos ligados às áreas de linguagem e comunicação, auto cuidado, atividades artísticas, atividades de vida prática, estimulação sensório motora e educação física. Outro serviço oferecido era a realização de exames de audiometria e de emissões oto acústicas (teste da orelhinha).

Entre os anos de 2009 e 2011 foram 60 usuários atendidos na equoterapia “Cidade dos meninos”.

Em 2010 o município incrementou o transporte de usuários com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento ofertando maior número de vagas além de veículos adaptados.

Nos anos de 2010 e 2011 houve uma alteração estrutural para incrementar os atendimentos interdisciplinares e as atividades em grupo para todos os usuários. O teste da orelhinha passou a ser realizado sob a responsabilidade da Secretaria de Saúde do município. O CEMEI adquiriu grande número de materiais adaptados e cadeiras de rodas.

Em acordo com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, com o Decreto nº 6.571/2008, com a Resolução nº 4/2009 do CNE e com as normas técnicas SEESP/GAB/Nº 09/2010 e SEESP/GAB/Nº 11, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes regulares do ensino regular. Para aqueles que se fizer necessário, deve ser ofertado, também, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em salas de recursos multifuncionais nas

escolas regulares ou em Centros de Atendimento Educacional Especializado.

O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem, no contra turno.

Em Mauá, a Secretaria de Educação pretende garantir atendimento educacional especializado de qualidade em salas de recursos multifuncionais aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, sempre que necessário.

Em 2011, as salas de atendimento educacional especializado iniciaram suas atividades em 09 unidades educacionais polo da rede municipal, atendendo o público alvo da educação especial: alunos com surdez, cegueira, baixa visão, surdo cegueira, deficiência intelectual, física, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação.

Ao final de 2011, após inúmeros encontros entre profissionais do CEMEI e da Secretaria de Educação, apontou-se a necessidade de compor e alocar o Departamento de Educação Especial na Secretaria de Educação, em conformidade com documentos municipais.

Para 2012, a Secretaria de Educação, pretende assegurar o atendimento educacional especializado, integrando o trabalho dos professores especialistas de salas de recursos multifuncionais aos demais profissionais como fonoaudiólogo, psicólogo, terapeuta ocupacional, fisioterapeuta e outros que se fizerem necessários. O propósito dessa equipe é observar, refletir e propor estratégias e encaminhamentos, de maneira integral, junto aos professores de sala regular, conforme solicitação desses além de possibilitar olhares de diversos profissionais sobre o cotidiano escolar no que diz respeito aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidade destas/superdotação. Os atendimentos anteriormente oferecidos no CEMEI serão ampliados quanto a sua duração e a equoterapia será ampliado para 76 usuários. Além desses serviços, nesse mesmo ano, será ampliado o número de salas de recursos multifuncionais para o atendimento educacional especializado, sendo ofertado nas escolas EM

Samir Auada, EM Jeanete Beauchamp, EM Cora Coralina, EM Maria Rosemary, EM Clarice Lispector, EM Chico Mendes, EM Galdino de Jesus, EM Neuma Maria da Silva, EM Guimarães Rosa, CEMEI Cleberson da Silva além de 3 novas escolas.

Um dos apontamentos feitos pela legislação e pela academia, em relação à uma sociedade inclusiva que pretenda atender a todos os cidadãos independente de suas características, é a formação de professores, profissionais da educação e demais profissionais da administração pública, além de graduandos e comunidade em geral. Nesse sentido, desde 2002, Mauá conta com as Oficinas de Apoio à Educação Inclusiva: construindo a inclusão social (OAEDI).

OFICINAS DE APOIO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA (OAEDI)

construindo a inclusão social

As OAEDI são uma das ações de formação contínua de educadores oferecidas pela Secretaria de Educação e ministrada pelos profissionais do Grupo de Formação do Centro Municipal de Apoio à Educação Inclusiva – CEMEI “Cleberson da Silva”.

Elas são oferecidas para os diferentes profissionais das escolas da Secretaria de Educação, para os funcionários das várias Secretarias Municipais, para representantes da sociedade civil e tem como objetivos:

Mobilizar os educadores para seus processos de formação profissional, favorecendo o desenvolvimento da criatividade, flexibilidade e realização de atividades educativas articuladas às necessidades específicas dos sujeitos, respeitando e valorizando a diversidade dos contextos em que estão inseridos.

Discutir de forma sistematizada os conceitos e princípios de uma educação e sociedade inclusiva;

Constituir-se um espaço de discussão e reflexão sobre as necessidades específicas para o desenvolvimento das pessoas considerando suas características físicas, mentais, psíquicas, culturais e sociais

referendadas pelo princípio da Inclusão Social;

Disponibilizar informações sobre os aspectos físicos, mentais, psicológicos e sexuais que estão presentes no desenvolvimento humano e que influenciam no seu aprendizado;

Possibilitar um espaço de troca de conhecimentos e experiências individuais e coletivas valorizando a vivência pessoal e profissional de cada participante;

Favorecer o desenvolvimento da autonomia dos profissionais no trabalho com a diversidade.

As OAEDI são realizadas em módulos, com temas desencadeadores diferentes, em que os participantes se inscrevem, voluntariamente, a partir do seu interesse e disponibilidade de participação. Para cada grupo de trabalho formado, o programa das atividades desenvolvidas segue o caminho escolhido pelo grupo. Considera-se que o curso de um trabalho de formação que acontece a partir das necessidades apontadas pelos próprios educadores tem mais potencial de ser significativo para cada participante pois estão articuladas às suas práticas cotidianas. Assim, utiliza-se uma metodologia de trabalho que se baseia na concepção sócio-construtivista e ativa, durante todo o percurso do trabalho.

Nos últimos anos, alguns dos módulos oferecidos foram: adaptação de atividades, recursos e sistemas de comunicação alternativa; desenvolvimento, aprendizagem e avaliação de crianças, jovens, adultos e idosos; histórias de inclusão: introdução ao Braille; primeiras noções de libras; gestão na prática inclusiva; caracterização das deficiências e outras condições típicas do desenvolvimento.

AÇÕES INTEGRADAS INTERSECRETARIAIS

PROJETO DENGUE

Em parceria com a **COVISA** (da Secretaria da Saúde) foi desenvolvido o Projeto “Dengue”.

O trabalho envolveu formação sobre a temática com os Professores Coordenadores Pedagógicos; houve ainda o desenvolvimento de projetos pelos

professores nas Unidades Escolares e apresentação teatral realizada pelos agentes da COVISA, para as crianças da Educação Infantil e Ensino Fundamental.

PROJETO CULTURA DA PAZ

O Projeto Cultura da Paz foi implantado ação conjunta entre a Secretaria de Segurança Pública e a Secretaria de Educação.

Com diversas ações realizadas, entre as quais destacamos a adesão do município ao Fórum de Prevenção da Violência e o apoio a campanha de desarmamento do grande ABC.

A apresentação do projeto desenvolvido no município contou com a presença de profissionais da educação, membros do conselho de escola, sociedade civil, entidades, escolas conveniadas, defesa civil, diversas secretarias do município, enfocando o desarmamento civil infante juvenil numa Cultura de Paz.

EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL NO CURRÍCULO ESCOLAR

“Artigo 2º, inciso II - a inclusão da educação alimentar e nutricional no processo de ensino e aprendizagem, que perpassa pelo currículo escolar, abordando o tema alimentação e nutrição e o desenvolvimento de práticas saudáveis de vida, na perspectiva da segurança alimentar e nutricional”.

(Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009)

Considerando que os hábitos alimentares são formados na infância e que o Brasil tem o maior programa público de alimentação escolar do mundo, o marco legal da alimentação escolar foi modernizado em 2009, através da Lei Federal nº 11.947/09, Nova Lei da Alimentação Escolar, que dentre suas inovações amplia a alimentação escolar para o ensino médio e traz em suas diretrizes (artigo 2º, II), sobre a “inclusão da educação alimentar e nutricional no processo de ensino aprendizagem, que perpassa o currículo escolar, abordando o tema alimentação e nutrição e o desenvolvimento de práticas

saudáveis de vida, na perspectiva da segurança alimentar e nutricional”. Ainda, a referida lei prevê atuação conjunta entre o(s) nutricionista(s) do município e as escolas no sentido de promover a educação alimentar e nutricional, objetivando formar hábitos alimentares saudáveis nos alunos (lei 11.947/09, artigo 17, III).

De um país de desnutridos passamos a ser um país em que praticamente a metade da população está acima do peso - mais de 48% -, com destaque para aumento de peso verificado entre os jovens (Vigitel - Ministério da Saúde, 2012).

Sabe-se que a educação alimentar é um tema trabalhado nas escolas, de alguma forma, porém, passou a ser tema curricular transversal há poucos anos, dada a mudança no padrão alimentar do brasileiro, o que tem repercutido na saúde da população, com aumento dos casos de doenças associadas a (má) alimentação, como obesidade e hipertensão.

Assim, trabalhar o tema educação alimentar e nutricional no processo de ensino aprendizagem, no desenvolvimento do currículo, passou a ser, legalmente, da competências dos municípios e estados.

A inclusão da temática **Educação Alimentar e Nutricional no Currículo Escolar**, deve perpassar todas as áreas do conhecimento, num trabalho interdisciplinar/multidisciplinar, intrinsecamente ligado ao desenvolvimento de hábitos saudáveis de alimentação dos alunos e também à comunidade escolar.

Estamos focando neste documento, a inclusão desta temática no currículo, uma vez que, partindo de fundamentações legais, anteriormente mencionadas, que orientam este trabalho e de um diagnóstico realizado em 2011 nas escolas da rede municipal de ensino, a partir do estabelecimento de um trabalho intersecretarial e através do desenvolvimento da Rede SANS realizada no município, onde foram apontados os aspectos do que é trabalhado nas escolas referente a esta temática e escolas que desenvolvem atividades com horta. Assim, foi possível verificar que temos escolas que já desenvolvem atividades voltadas a essa questão, como constam dos seus Projetos Políticos Pedagógicos e dos Planos de Trabalhos dos professores. Para

tanto, buscamos implementar essas ações abrangentes a todas as escolas que compõem a Rede Municipal de Ensino, incluindo a educação alimentar e nutricional no currículo escolar, abordando o tema da alimentação e nutrição na perspectiva da segurança alimentar e nutricional, em todos os níveis e modalidades de ensino e o incentivo à construção de hortas escolares respeitando as necessidades e realidade de cada escola.

Portanto, quando da elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos, que as escolas promovam e assegurem ações de forma interdisciplinar na perspectiva multidisciplinar que favoreçam e que possibilitem o desenvolvimento de novos conhecimentos e práticas de uma alimentação saudável e nutricional, junto aos alunos e comunidade escolar.

25. Carta aos educadores da Rede Municipal de Educação de Mauá

“Só humanitariamente é que se pode viver.
Só amando os homens, as ações, a
banalidade dos trabalhos,
Só assim – ai de mim! –, só assim se
Pode viver.”
(Fernando Pessoa)

No último ano a Secretaria Municipal de Educação de Mauá empenhou o melhor de seus esforços na articulação das várias ações que configuram nossa política educacional.

Partindo de uma compreensão sobre o conhecimento que o situa como experiência humana, realizada no tempo e no espaço, cujos meios de elaboração e criação podem e devem ser construído nos espaços educacionais e não apenas reproduzido. Por construção, entendemos o processo por meio do qual se processa a síntese entre os saberes dos alunos e aqueles que se pretende e venham a desenvolver.

Para mediar tal processo é muito importante que cada escola possa investigar o desenvolvimento cognitivo dos seus alunos, à luz dos quais devem ser feitas as escolhas conceituais, metodológicas e didáticas relativas ao conteúdo curricular a ser trabalhado.

Um ponto de partida para responder essas necessidades devem ser os referenciais curriculares cujo processo de sistematização está sendo finalizado.

Assim, pelo exposto, entendemos que a construção curricular é um processo permanente que supõe a consideração dos referenciais e, ao mesmo tempo, a observação, a análise e registro sobre as experiências dos alunos para fundamentar escolhas em termos curriculares.

Esse processo constitui o que chamamos de movimento de reorientação curricular, como processo sistemático e permanente de elaboração das escolas.

Para tanto estamos trabalhando em duas direções:

A primeira: assegurar procedimentos de gestão pedagógica que

permitam reflexão, elaboração e decisão sobre o que acontece cognitivamente com os alunos e as escolas. Esse processo de gestão supõe um fluxo de reuniões, a saber:

Reuniões pedagógicas das Escolas que tenham como foco principal o desenvolvimento das crianças à luz das escolhas curriculares, das linhas de ações previstas no projeto político pedagógico das unidades educacionais, da reflexão teórica e metodológica realizadas nos cursos de formação. Observe-se que as escolhas curriculares tem sido discutidos ao mesmo tempo em que são elaborados referenciais curriculares em discussão com a rede.

Outro conjunto de grupos que deve ter responsabilidade pela gestão é o que reúne Professores Coordenadores Pedagógicos (PCP) e Diretores em geral de três escolas e um supervisor para analisar as possibilidades e dificuldades do trabalho de cada escola à luz das discussões e decisões tomadas nas reuniões pedagógicas de cada unidade.

O terceiro grupo é o que reúne os supervisores e a equipe pedagógica da Secretaria para discussão das experiências pedagógicas nas unidades e, sobretudo, da análise do desenvolvimento dos alunos.

Cada um desses coletivos tem, em seu nível, atribuições específicas. Eles favorecem um fluxo de discussões e decisões articuladas e sistemáticas.

O movimento de reorientação curricular, concebido a partir dos pressupostos acima indicados, torna-se necessário que a formação dos educadores tenha caráter permanente e sistemático superando ações pontuais e episódicas.

A formação como processo permanente deve permitir aos educadores ampliar seu universo cultural, as possibilidades de investigação sobre os alunos e a reflexão sobre sua prática.

A segunda: dar continuidade à formação de educadores como prática também sistemática e permanente em todas as áreas possíveis do conhecimento e das artes de modo a ampliar as capacidades dos educadores no que se refere a observação dos alunos e o desenvolvimento de noções e conceitos em todos os campos do conhecimento.

A partir da segunda semana de outubro (2011) foi dado início à formação nas áreas de história e música. As oficinas partiram das experiências dos educadores e contribuíram para que os educadores tenham tomado contato com os principais problemas de cada uma das áreas oferecidas.

Nosso objetivo é que no ano de 2012 o maior número possível de educadores tenha acesso ao conjunto dos cursos de maneira a alargar o horizonte cultural de cada educador e fortalecer a possibilidade de observação, análise e escolha. Sempre considerando que tal processo não é, e não deve ser apenas individual, isto é, deve acontecer nos coletivos de trabalho, especialmente no HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo).

Secretaria de Educação

“Caço os homens, tal como um corsário,
Não para vendê-los como escravos, mas
para levá-los comigo à liberdade.”
(Friedrich Nietzsche).

26. Referências bibliográficas

ANDRADE, Dermeval Corrêa de. **Psicologia da Ideologia: o desvendar das aparências**. 1ª edição, São Paulo: Centro Brasileiro de Pesquisa em Saúde Mental, 2001.

____. **Educação Social Transformadora**. 1ª edição, São Paulo: Instituto Argumentos, 2009.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves ... et al. **Autores Cidadãos, a sala de aula na perspectiva multirreferencial**, São Carlos: São Bernardo do Campo: EdUFSCar, EdUMESP, 2000.

BERSCH, Rita & MACHADO, Rosângela – **Atendimento Educacional Especializado Para a Deficiência Física** in Formação Continuada a Distância de Professores Para o Atendimento Educacional Especializado – Brasília: SEESP / SEED / MEC, 2007.

BORBA, Ângela M. - **A brincadeira como experiência de cultura na educação infantil**. In: BRASIL/MEC – Revista Criança do professor de educação infantil – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BRASIL. **Decreto Federal nº. 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. *Direito à Educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais*, Brasília, DF, p. 249-269, 2004.

BRASIL. **Decreto Federal nº. 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativa, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm. Acesso em 22 de dezembro de 2011.

BRECHT, Bertold, **Elogio do Aprendizado**, in Poemas 1913 – 1956, São Paulo: Brasiliense, 1986.

CREPALDI, Roselene. **Práticas Pedagógicas, culturas infantis e produção cultural para as crianças**, in Conferência (eixo 4), V COPEDI, São Paulo: Universidade de São Paulo, 2009.

DOTTA, Renato. **Primórdios da Educação em Mauá**, in Cem anos de educação: das escolas isoladas ao sistema municipal, Mauá: Núcleo de História e Memória, 2004.

FERNÁNDEZ, Alicia. **O SABER EM JOGO: A psicopedagogia propiciando autorias de Pensamento**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2.001

FONTANA, Roseli; CRUZ, Maria Nazaré da. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997

FOREST, N. e WEISS, L. **Cuidar e Educar: Perspectivas para a prática pedagógica na educação infantil**. Instituto Catarinense de Pós-Graduação, 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática para a liberdade**. 17ª Edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

____. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FRIEDMANN, Adriana. **A arte de brincar**. São Paulo: Vozes, 2003.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da História**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

____. **Os intelectuais e a organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

HOFFMANN, Jussara. **AVALIAR PARA PROMOVER: as setas do caminho**. Editora Mediação, 2.004

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo da população de 2010**. www.ibge.com.br

LEGAN, Lucia. **A Escola Sustentável: Eco-alfabetizando pelo ambiente**. 2ª edição – São Paulo, Imprensa Oficial do Estado / Pirenópolis, GO: Ecocentro IPEC, 2007.

MEC, Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos – orientações gerais**. Brasília, MEC/SEB/DPE/COEF, 2004.

____. **Caderno Metodológico – Cadernos de EJA** – Brasília, MEC, 2007.

____. **Educação para Jovens e Adultos**. Brasília, MEC/Ação Educativa, 2001.

NASCIMENTO, Antônio Coelho de Souza do. **Caracterização da cidade, crescimento e contradições** in Mauá construindo a igualdade étnica, racial e de gênero na Educação. Seminário de Reflexão e Memória da Cultura Afrobrasileira, Rio de Janeiro: PUC/Rio, 2011.

____. **Dos muros da escola à abertura para a cidade** – Dissertação de Mestrado, São Bernardo do Campo: UMESP, 2011.

NOVA ESCOLA. **EJA in www.novaescola.com.br**, São Paulo, Editora Abril.

PARO, Vitor Henrique. **REPROVAÇÃO ESCOLAR: renúncia à educação**. Xamã, 2.001

PUNTSCHART, William. **Memórias da Cidade**, Mauá: Prefeitura Municipal de Mauá, 2004.

RICHTER, Sandra. **Tempos, espaços, relações e atividades da infância**, in Conferência (eixo 1), V COPEDI, São Paulo: Universidade de São Paulo, 2009.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Educar e cuidar como funções da educação infantil no Brasil: perspectiva histórica.** São Paulo: Faculdade de Ciências Sociais, Pontifícia Universidade de Campinas, 1999 (mimeo).

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. **A necessária associação entre educar e cuidar.** Porto Alegre: Artmed. Revista Pátio Educação Infantil. Ano I nº 1 abril/julho, 2003.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, K. S, e VITÓRIA, T. **A creche enquanto contexto possível de desenvolvimento da criança pequena.** Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano, 1994.

SACRISTÁN, J. Gimeno / GÓMEZ, A. I. Pérez. **COMPREENDER E TRANSFORMAR O ENSINO.** Porto Alegre: Artmed Editora, 1.998

SANTOS, Maria Elisabeth Rosa dos & MALACHIAS, Rosângela. **Mauá construindo a igualdade étnica, racial e de gênero na Educação.** Seminário de Reflexão e Memória da Cultura Afrobrasileira, Rio de Janeiro: PUC/Rio, 2011.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão.** São Paulo: EDUSP, 2007.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Orientações Curriculares do Estado de São Paulo.** São Paulo, Governo do Estado de São Paulo,

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE OSASCO. **Orientação Profissional na Educação de Jovens e Adultos.** Osasco: Prefeitura Municipal de Osasco, 2010.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO BERNARDO DO CAMPO. **Proposta Curricular de São Bernardo do Campo – EJA,** São Bernardo do Campo: Prefeitura de São Bernardo do Campo, 2007.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. **Orientações Didáticas: Alfabetização e Letramento – EJA MOVA** – São Paulo: Prefeitura do

Município de São Paulo, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos superiores.** São Paulo, Martins Fontes, 1988.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança.** Lisboa, Portugal: Edições 70, 1995.

ZABALZA, Miguel ^a **DIÁRIOS DE AULA: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2.004.

PREFEITURA DE MAUÁ

Prefeito: Oswaldo Dias

Vice-Prefeito: Paulo Eugênio

Referencial Curricular da Educação 2011/2012

Secretaria da Educação

Secretaria de Educação: Margaret Franco Freire

Elaboração do Documento:

Assessoria Especial: Lairce Rodrigues de Aguiar

Consultoria: Maria Selma Rocha

Equipe de Assessoria Técnico-Pedagógica

Equipe de Supervisão

Escolas:

*Escola Municipal Américo Perrela
Escola Municipal Ana Augusta de Souza
Escola Municipal Carolina Moreira da Silva
Escola Municipal Chico Mendes
Escola Municipal de Educação de Jovens e Adultos Clarice Lispector
Centro Municipal de Educação Inclusiva Cleberson da Silva
Escola Municipal Cora Coralina
Escola Municipal Dom Hélder Pessoa Câmara
Escola Municipal Darci Aparecida F. Fornari
Escola Municipal Darcy Ribeiro
Escola Municipal Florestan Fernandes
Escola Municipal Francisco Ortega
Escola Municipal Galdino Jesus dos Santos
Escola Municipal Geovane Oliveira Lacerda Costa
Escola Municipal Guimarães Rosa
Escola Municipal Herbert de Souza
Escola Municipal Jeanete Beauchamp
Escola Municipal João Rodrigues Ferreira
Escola Municipal Jonathan G. De L. Pitondo
Escola Municipal José Rezende da Silva
Escola Municipal José Tomaz Neto
Escola Municipal Lucinda Petigrossi Castabelli
Escola Municipal Lysiane Pereira Galvão
Escola Municipal Maria Rosemary de Azevedo
Escola Municipal Maria Wanny Soares Cruz
Escola Municipal Márcia Regina Abraham
Escola Municipal Monteiro Lobato
Escola Municipal Nathércia F. Perrela
Escola Municipal Neuma Maria da Silva
Escola Municipal Oswald de Andrade
Escola Municipal Patrícia Martinelli Ferreira Panigalli
Escola Municipal Paulo Freire
Escola Municipal Perseu Abramo
Escola Municipal Rosa Maria Frare
Escola Municipal Samir Auada
Escola Municipal Therezinha Damo de Lima
Escola Municipal Zeny Machado Chiarotto*

Auta de Souza – Casa da Criança;

Lar Santa Terezinha;

Oswaldo Alexandre;

CASSAP – Centro de Assistência Social São Pedro;

SABAJAZAC – Sociedade Amigos do Jardim Zaira e Circunvizinhos.

Comissão para elaboração do texto final:

Antônio Coelho de Souza do Nascimento (organizador); Edna de Moraes Reis Lourenço; Izaura Naomi Yoshioka Martins; Márcia Maria Baptista Nascimento Duarte; Marli P F Gibilisco; Néelson Tucci Vieira; Rosângela Malachias; Sandra Regina do Nascimento Santos; e Tânia Goreth de Oliveira.

Revisão de texto: Edna de Moares Reis Lourenço.



Prefeitura de Mauá
Secretaria de Educação
www.maua.sp.gov.br
educacao@maua.sp.gov.br