

**CENTRO UNIVERSITÁRIO NOVE DE JULHO – UNINOVE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE**

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR
DE EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO POR
SME E FABES NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO 1989 -1996**

HELVEZIR RIBEIRO DOS SANTOS

**SÃO PAULO
2005**

HELVEZIR RIBEIRO DOS SANTOS

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR
DE EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO POR
SME E FABES NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO 1989 -1996**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE do Centro Universitário Nove de Julho – Uninove, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Prof. Dr. José Rubens Lima Jardilino.- Orientador.

SÃO PAULO

2005

FICHA CATALOGRÁFICA

Santos, Helvezir Ribeiro dos

. A formação continuada do professor de Educação infantil: um estudo dos cursos de formação por SME e FABES no município de São Paulo – 1989 - 1996 / Filomena de Carlo Salerno Fabrin. 2006

153 f.

Dissertação (Mestrado) – Centro Universitário Nove de Julho, 2005.

Orientador: Prof. Dr. José Rubens Lima Jardilino

1. Professor de educação infantil. 2. Criança. 3. Formação continuada.
4. Políticas públicas de formação. 5 . Profissionalidade docente.

CDU : 37

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR
DE EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO POR
SME E FABES NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO 1989 -1996**

Por

HELVEZIR RIBEIRO DOS SANTOS

Dissertação apresentada ao Centro Universitário Nove de Julho – Uninove, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, para obtenção do grau de Mestre em Educação, pela Banca Examinadora, formada por:

Presidente: Prof. José Rubens L. Jardilino, Dr. - Uninove

Membro: Prof. Jair Militão, Dr, Unicid

Membro: Prof^a. Ester Buffa, Dra, UFSCar

São Paulo, 2005

*Aos meus amados filhos Ricardo, Tânia, Felipe, André, Andréa e Natália
pela felicidade que sinto ao compartilhar do sorriso e das vitórias de cada um.*

Ao meu mui amado neto Gabriel.

Ao meu amado Sérgio.

*Ao meu fiel amigo Lico, o cãozinho que soube
pacientemente esperar para receber carinho e passear.*

MASAKHANE

(“vamos construir uns aos outros juntos”)

Nelson Mandela

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador Prof. José R. Jardilino pela acolhida, incentivo e exigências no decorrer dessa trajetória.

Aos professores Jair Militão e Ester Buffa pela orientação na análise da pesquisa.

A Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

Ao Dr. Fabiano que cuidou do meu corpo e acalentou a minha alma.

Aos meus amigos Cida, Beth, Sueli e Fagner.

A professora Amália, pelo carinho e profissionalidade com que atua com as crianças, pais e colegas. (Bom seria se em todas as escolas houvesse muitas Amálias).

Ao Deus em que tenho crido.

A todas as pessoas que direta ou indiretamente colaboraram para a realização desse trabalho.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo construir uma análise comparativa dos programas de formação continuada dos professores de educação infantil da Rede Municipal de São Paulo (1989/1996) através da sistematização dos documentos produzidos pela Secretaria Municipal de Educação (SME) e Secretaria da Família e Bem Estar Social (FABES) da época ora analisada, na tentativa de contribuir para a reflexão sobre a importância da formação destes profissionais da educação, quer atuem em escolas municipais de educação infantil ou em creches. Inicia fazendo um breve histórico do surgimento da profissionalização docente à institucionalização de uma formação específica e suas consequências e, em especial, no Brasil, um paralelo em relação à condição social da criança, percorrendo os referenciais teóricos que tratam das questões da profissionalidade e formação continuada. Utilizando-se da análise de conteúdo, procura fazer uma interpretação acerca das concepções de profissionalidade que os documentos revelam a partir dos cursos oferecidos e da concepção de criança, na busca da compreensão da intencionalidade de tais movimentos de formação. No decorrer da pesquisa, os dados analisados apontaram para uma aproximação entre os princípios e concepções da política educacional da gestão da prefeita Luíza Erundina (1989/1992) com referenciais de profissionalidade que contribui para a formação da identidade profissional do professor de educação infantil, dada a especificidade de sua ação educativa e a criança como cidadã, enquanto que o material selecionado da administração municipal do prefeito Paulo Maluf (1993/1996) revelou uma tendência de enquadramento dos professores a meros executores de programas elaborados pelos especialistas e a concepção de criança como um vir-a-ser: a criança de qualidade.

Palavras-chave: Professor de educação infantil. Criança. Formação continuada. Políticas públicas de formação. Profissionalidade docente.

ABSTRACT

This work's objective, build a comparative analysis of the training program continued of child education teacher of the municipal net of São Paulo (1989/1996)) though the systemizing of documents prepared by the Municipal Education Secretary (SME) and Municipal Family and Social Well-being Secretary (FABES) in this age, that it had been. Studied in an attempt to contribute towards the reflection on the importance of formation to this education professionals, taught in municipal schools of child education or day-care centers. Starts with a brief historical of concerning the emergence of the teacher office to instance of a speciality formation and results, specially in Brazil, comparing child's social condition, analyzing the theoretical references which talk about professionalism and continued forming issue. By analyzing the contents, it seeks describe notions of professionalism revealed by documents from courses suggested based on the child's conception, in order to understand of these training movement. During the course research, the analyzed datas showed a convergence between the principles and concepts of political education during the administration of Mayor Luiza Erundina (1989/1992) with the professionalism references that is favourable to concurs of professional identity the child education teacher, apprentice peculiarity to teach action and the citizen child, while the material selected in the municipal administration of Mayor Paulo Maluf (1993/1996) revealed a trend of fitting with the professionalism references of the child education teacher with pure executive the progams elaborated of specialists and children of a future adults: a quality child.

Keywords: Courses of formation. The child education teacher. Continuous formation.

ADI	AUXILIAR DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL
APAE	ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DO EXCEPCIONAL
APM	ASSOCIAÇÃO DE PAIS E MESTRES
CEE	CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO
CENP	COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS
COBES	COORDENADORIA DO BEM ESTAR SOCIAL
CONAE	COORDENADORIA DOS NÚCLEOS DE AÇÃO EDUCATIVA
DNCR	DEPARTAMENTO NACIONAL DA CRIANÇA
DOM	DIÁRIO OFICIAL DO MUNICÍPIO
DOT	DIRETORIA DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA
DREM	DELEGACIA REGIONAL DE ENSINO MUNICIPAL
DSN	DOCTRINA BRASILEIRA DE SEGURANÇA NACIONAL
ECA	ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE
EMEI	ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL
FABES	SECRETARIA MUNICIPAL DA FAMÍLIA E BEM ESTAR SOCIAL
FATA	FOGO ÁGUA TERRA AR
FATECSP	FACULDADE DE TECNOLOGIA DE SÃO PAULO
ICC	PROJETO INFÂNCIA CRIAÇÃO CULTURAL
LBA	LEGIÃO BRASILEIRA DE ASSISTÊNCIA
LDB	LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL
MOBRAL	MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO
MTD	MEMÓRIA TÉCNICA DOCUMENTAL
NAE	NÚCLEO DE AÇÃO EDUCATIVA
PA	PLANO DE AÇÃO
PEA	PROJETO ESTRATÉGICO DE AÇÃO
PLANEDI	PLANO DE EDUCAÇÃO INFANTIL
PUC	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
RA	RELATÓRIO ADMINISTRATIVO
RARL	REFERENCIAL ANALÍTICO DA REALIDADE LOCAL
SA	SUBSÍDIOS DE APOIO
SAS	SECRETARIA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL
SEBES	SECRETARIA DO BEM ESTAR SOCIAL
SME	SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SEPE	SERVIÇO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR
SUPEME	SUPERINTENDÊNCIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SURBES	SUPERVISÃO REGIONAL DO BEM ESTAR SOCIAL
UFJMG	UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA MINAS GERAIS
UNESCO	UNIÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO CIÊNCIAS E CULTURA
UNICEF	FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA
UNINOVE	CENTRO UNIVERSITÁRIO NOVE DE JULHO
USP	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

SUMÁRIO

<u>Introdução</u>	12
<u>Capítulo I - A profissionalidade docente e a formação continuada:</u>	
<i>questões teóricas e metodológicas da pesquisa.</i>	18
1.1 O processo histórico da profissionalização à institucionalização de uma formação específica.....	18
1.2 Formação continuada: um caminho para a valorização profissional.....	30
1.3 A profissionalidade docente.....	34
2 Encaminhamentos metodológicos da pesquisa.....	38
<u>Capítulo II - A formação do professor de educação infantil</u>	
<i>no município de São Paulo</i>	45
2.1 Dos parques infantis à chegada das EMEIs: aspectos históricos.....	45
2.2 A formação continuada do professor de educação infantil: 1989 a 1996....	49
2.2.1 As propostas e fundamentações da política de formação continuada dos professores de educação infantil.....	52
2.2.1.1 Política educacional da Secretaria Municipal de Educação 1989 a 1992.....	52
2.2.1.2 Política educacional da Secretaria Municipal de Educação 1993 a 1996.....	61
<u>Capítulo III - Os programas de formação continuada do professor de</u>	
<i>educação infantil no município de São Paulo – 1989 – 1996</i>	67
3.1 Os cursos: finalidades e objetivos das políticas formativas das gestões municipais de 1989 a 1996.....	74
3.2 A concepção de criança orientadora dos programas de formação.....	81
3.3 A profissionalidade como eixo formador.....	83
3.4 Formação continuada na gestão 1989 a 1992 e 1993 a 1996: a profissionalidade em foco.....	90

<u>Certezas Provisórias</u>	98
<u>Referências Bibliográficas</u>	102
<u>Anexos</u>	107
1	Pré-indicadores da política educacional da Secretaria Municipal de Educação 1989 a 1992..... 108
2	Pré-indicadores da política educacional da Secretaria Municipal de Educação 1993 a 1996..... 122
3	Pré-indicadores da política social da Secretaria Municipal do Bem Estar Social - SEBES - 1989 a 1992..... 129
4	Pré-indicadores da política social da Secretaria Municipal da Família e Bem Estar Social - FABES - 1993 a 1996..... 136
5	Pré-indicadores: documentação ano 1989 Secretaria Municipal de Educação EMEI: CURSOS..... 139
6	Pré-indicadores: documentação ano 1990 Secretaria Municipal do Bem Estar Social - SEBES - Creche: CURSOS..... 141
7	Pré-indicadores: documentação ano 1993 Secretaria Municipal de Educação EMEI: CURSOS..... 144
8	Pré-indicadores: documentação ano 1994 Secretaria Municipal da Família e Bem Estar Social - FABES- Creche: CURSOS..... 152

INTRODUÇÃO

As minhas inquietações sobre o tema da Formação do Professor surgiram antes da opção pela carreira do Magistério.

Iniciei minha formação pela área de Exatas. Cursei Edificações na FATEC/SP e Matemática na UFJF/MG, quando então comecei a observar a competência didática, postura social e política dos meus professores. Estes profissionais atuavam como engenheiros, físicos e químicos e, simultaneamente, exerciam funções de professores, porém não tinham formação pedagógica para tal. Percebi então, que as questões ligadas à identidade profissional e pessoal do professor me interessavam mais que as técnicas de construções de prédios e as questões lógicas do conhecimento.

Tomando uma decisão, contraria a todas as expectativas dos meus familiares, optei por ser professora. Recomecei por onde julgava ser o início, fiz dois anos do antigo curso Normal com especialização em pré-escola e posteriormente, em Pedagogia com habilitação em Orientação Educacional e Administração Escolar. Tornei-me pedagoga.

Como professora, lecionei na pré-escola, na APAE, no antigo primeiro e segundo graus, hoje ensino fundamental e médio. Na minha formação inicial no ensino superior atuei como monitora e como auxiliar de pesquisa na UFJF/MG. Essas experiências direcionaram os meus interesses para a Educação Infantil, por entendê-la como aquela que estabelece as primeiras trajetórias de formação.

Dada a especificidade da Educação Infantil em relação ao desenvolvimento e as necessidades das crianças, é requerido do professor que atua neste segmento, maior comprometimento e uma compreensão de seu trabalho, que vai além da própria concepção de método, em virtude da complexidade do ato de ensinar e, em especial, das habilidades sócio-interativas e competências técnicas que essa tarefa exige.

No ano de 1991, por questões de outras ordens, decidi recomeçar minha vida em São Paulo. De imediato, prestei concurso público na Rede Municipal para o

cargo que estava disponível – Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI), “pajem” de Creche.

Todavia foi como diretora de uma Creche na periferia de São Paulo que vivenciei experiências ligadas à questão da profissionalidade e formação do professor, sendo esta última, um dos maiores entraves da inserção das Creches no Sistema Municipal de Ensino. Nesse momento, surgiu o meu interesse em pesquisar sobre os programas de formação oferecidos aos professores de Educação Infantil e as ADIs.

Na tentativa de encontrar respostas e buscar caminhos para estas questões, em 2001, fiz uma especialização na área de Didática e Metodologia do Ensino Superior, cuja monografia intitulava-se: A Formação Superior do Professor de Educação Infantil.

Deparei-me com a importância e as questões ligadas à Formação Continuada como instrumento da profissionalização, tema que hoje, busco compreender e me apropriar a fim de contribuir no processo de construção da identidade profissional do professor de Educação Infantil e da sua profissionalidade.

Em resumo, foram essas experiências vivenciadas na prática profissional, que me mobilizaram a propor essa pesquisa ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNINOVE, ao qual apresento os resultados, nesta ocasião como dissertação de mestrado.

Feito esse preâmbulo da trajetória pessoal, interessa-nos discutir a relevância do que se constitui o objeto de minha pesquisa desde a especialização - A Educação Infantil.

Reconhecida como primeira etapa da Educação Básica¹ é definida como um direito da criança de zero a seis anos, devendo o Estado proporcioná-la por meio de creches e pré-escolas². Todavia para que este direito de caráter educativo fosse reconhecido e se estabelecesse em relação a todas as crianças, foram necessários mais de um século de lutas, de tomada de decisões e mudanças de valores.

¹ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20/12/96, Art. 21, inciso I.

² Brasil, Constituição Federal de 05/10/1988, Art. 208, inciso IV.

No contexto da sociedade brasileira, a história nos garante que antes mesmo deste reconhecimento legal, a Educação Infantil assumiu este caráter, mesclando ações assistenciais e educativas para superar as assistencialistas. Carente de uma identidade própria esteve apenas aos programas de saúde, sociais e educativos, porém seu atendimento diferenciou-se segundo finalidades e concepções tanto no âmbito público como no privado, segundo valores, interesses sociais, culturais, educativos e econômicos.

A origem das Creches e dos Parques Infantil na Rede Pública Municipal de São Paulo, parece ter sido crucial para a reflexão sobre a questão do atendimento a essa população educativa, de cunho assistencial ou educativo/recreativo. Fato esse que também possibilitou a reflexão sobre a formação inicial e, posteriormente, a continuada, dos profissionais que estão diretamente envolvidos no trato com as crianças.

Investigar sobre a Formação Continuada do professor de Educação Infantil é importante porque a concebendo como um dos instrumentos de profissionalização, ela pode lhe imprimir uma identidade profissional, bem como possibilitar a apropriação e construção de conhecimentos, saberes e competências que favorecerão a compreensão e adoção de uma prática pautada em ações recreativas, educativas e de cuidado para suprir as necessidades das crianças, visando o desenvolvimento das mesmas, face às especificidades da Educação Infantil.

A relevância desta pesquisa está no fato dela apontar as implicações dos elementos históricos, políticos e sociais que influenciaram no processo de profissionalização, por meio da Formação Continuada. Ao reconhecer a relevância desta pesquisa, reconheço também, suas limitações, em especial, não explicitar o impacto das Políticas de Formação na prática pedagógica do professor de Educação Infantil.

O objetivo desta pesquisa é analisar os Programas de Formação Continuada destinados aos professores de Educação Infantil no atendimento à criança de zero a seis anos, nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs), classes regulares da Secretaria Municipal de Educação (SME) e Creches, da rede direta da Secretaria Municipal da Família e Bem Estar Social (FABES), no período de 1989 a 1996.

Ao analisar os Programas de Formação Continuada, propostos pela SME e pela FABES, focamos preferencialmente os cursos oferecidos, buscando compreender como os referidos programas concebiam a “criança”, objeto da atenção dos educadores em formação continuada. Como premissa de trabalho ou “hipótese” primária, consideramos como pressuposto³ que a FABES, centrava seu trabalho no atendimento de cunho assistencial, priorizando a guarda e a proteção e, a SME, caracterizava-se como atendimento educativo, dando ênfase aos aspectos cognitivos. Todavia, embora reconhecendo o esforço, ambas ainda não estavam em sintonia com a Constituição de 1988, que indicava um atendimento de qualidade à criança “pequena”, cuja finalidade é o seu desenvolvimento integral⁴.

Assim, um tipo de atendimento não implicaria necessariamente em primazia ou exclusão do outro, mas, em favorecimento à cultura da infância⁵, que pressupõe agregar as ações de cuidar à função educativa nas instituições de Educação Infantil - EMEIs e Creches. Portanto, um aspecto primordial ao professor, no decorrer de sua formação, inicial e continuada, seria a conscientização da necessidade de conjugação destas ações, tendo em vista a faixa etária com a qual ele trabalhará.

Desta forma, elegemos como objeto de investigação, os cursos de formação do professor de Educação Infantil a partir das Políticas de Formação Continuada, levados a cabo pela SME e pela FABES. Foi com base na concepção de “Criança” e da própria Formação Continuada dos professores, oferecida no âmbito das políticas educativas, que exigiam um desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil, que partimos para a pesquisa com as seguintes questões:

1. Os cursos desenvolvidos pela SME e FABES no período de 1989 a 1996 atendiam as propostas das políticas educativas para a formação do professor de Educação Infantil?

³ Esses pressupostos, advêm da experiência profissional, do debate interno na Rede Municipal e do acompanhamento das políticas públicas para o setor na condição de Diretora de Creche.

⁴ Artigos 205 e 206, inciso VII. Constituição da República Federativa do Brasil /88 e LDB/96, Art.29.

⁵ O sociólogo americano Willian Corsaro define a Cultura da Infância como: “Uma série estável de atividades, rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham numa interação com seus pares (...) tentativas persistentes para ganhar controle sobre suas vidas e compartilhar esse controle uma com as outras”. Acrescenta Moss, aspectos que favorecem a cultura da infância: “serviços conceitualizados como espaço para o enriquecimento da infância, promovendo uma cultura da criança e políticas democráticas, possibilitando que as crianças participem de um mundo essencial de relações e atividades (...) um meio para fomentar a visibilidade, inclusão e participação das crianças na sociedade”.
(Moss, 2002, p.245/6 apud Machado, 2002).

2. Qual a concepção de “Criança” que subsidiava os Programas de Formação Continuada de SME e FABES?

A preocupação com as questões postas acima me levou a organizar uma revisão bibliográfica preliminar, ao longo da qual me possibilitou o contato com diversos autores que discutem a temática da formação no âmbito das suas áreas específicas. Entre outros destacamos: Alarcão (1998), Campos (2002), Contreras (2002), Correia e Matos (1999), Formosinho (2002), Haddad (1991), Jardilino e Nosella (2005), Kincheloe (1997), Kishimoto (2002), Kramer (2002), Moss (2002), Nóvoa (1997, 1999, 2000 e 2002), Oliveira (2002), Rios (2005) e Silva (2002).

Porém, para o trabalho analítico com os dados da pesquisa, estabelecemos um diálogo com a teoria, construindo dois eixos norteadores a fim de responder as principais questões desta pesquisa. Para tanto, dadas as dificuldades de análise do amplo material coletado, buscamos amparo em duas categorias para facilitar a fase analítica da pesquisa: a concepção de Formação Continuada e a de Profissionalidade amparadas nas concepções de Antônio Nôvoa (formação continuada); e de José Contreras (profissionalidade), sob as quais os dados serão analisados.

Por fim, esta dissertação está estruturada em três capítulos, os quais organizo da seguinte maneira:

No primeiro capítulo, a partir do delineamento histórico da profissão docente à institucionalização de uma formação específica e suas consequências, inclusive, em relação aos aspectos históricos sociais da criança no Brasil. Abordo a formação continuada como um dos instrumentos de profissionalização. Porém, diante das contradições desse processo e, em função das mesmas, foco a profissionalização sob outro aspecto, o da profissionalidade.

Finalizo este capítulo descrevendo os encaminhamentos metodológicos da pesquisa.

No segundo capítulo, apresento como ocorreu a expansão e a passagem dos Parques Infantis para Escolas Municipais de Educação Infantil, no Município de São Paulo, bem como aponto as justificativas apresentadas por SME, que suscitaram a necessidade de uma Política de Formação Continuada aos professores de Educação Infantil, nas gestões em questão.

O terceiro capítulo tem por objetivo identificar as concepções e os procedimentos em relação à Formação Continuada dos professores de Educação Infantil, a partir de uma classificação temática, concebida como análise dos discursos, relatórios e planos de ações, das duas gestões.

Na sequência, faço algumas considerações em relação à formação continuada desses professores, na dimensão da profissionalidade, no que diz respeito ao favorecimento ou não da construção de uma identidade profissional, tendo em vista o processo de profissionalização.

Nas considerações finais, denominada Certezas Provisórias, deixo aflorar o desejo de propor, de acreditar, de compartilhar, de aprender, pois a cada dia, no envolvimento e na convivência com o outro, descubro um pouco mais de mim como educadora, como ser em formação, que se aflige e se realiza na reapropriação e resignificação dos valores, das atitudes, do conhecimento. Enfim, das certezas e incertezas em prol de uma existência feliz, no mundo e para o mundo.

CAPÍTULO I

A PROFISSIONALIDADE DOCENTE E A FORMAÇÃO CONTINUADA: QUESTÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS DA PESQUISA

Formar e transformar nos novos tempos ,

é ser capaz de ir atrás do essencial.

E o essencial na vida é a amoralidade,

a felicidade, a amizade, a solidariedade,

e isso é o essencial

Mario Sérgio Cortella

Este capítulo tem por objetivo discutir as questões teóricas que embasarão as categorias de análise e os encaminhamentos metodológicos desta pesquisa.

Ao conceber a Formação Continuada como um dos instrumentos de profissionalização, reconhecemos que esse processo pode ser uma forma de defender os direitos dos professores e em defesa da educação, mas por outro lado, pode ser um mecanismo de controle e submissão desses às ações burocrática e tecnocrática das Administrações.

Neste sentido, abordaremos o processo histórico da profissionalização à institucionalização de uma formação específica e suas consequências. A partir desse delineamento histórico da profissão docente, propomos discutir a profissionalização sob outro aspecto, o da profissionalidade, tendo por base a Formação Continuada como instrumento de configuração desta.

1.1 - O processo histórico da profissionalização à institucionalização de uma formação específica.

O início da profissão deu-se no seio de algumas congregações religiosas, ao longo dos séculos XVII e XVIII (Nóvoa, 1999). Porém, somente na segunda metade

do século XVIII, por toda a Europa, houve a preocupação de se esboçar um perfil do professor ideal.

O autor alerta que durante muitos anos imputou-se a origem da profissão docente à ação dos sistemas estatais de ensino, mas desde o início do século XVIII, já havia uma diversidade de grupos que assumiam o ensino como ocupação principal.

A intervenção do Estado provocou uma homogeneização, unificação e uma hierarquização em escala nacional a estes grupos: “é o enquadramento estatal que institui os professores como corpo profissional e não uma concepção corporativa do ofício”. (Nóvoa, 1999, p.17).

A partir desse enquadramento estatal, são estabelecidas regras de seleção e nomeação dos professores. A funcionarização passa a ser encarada como vontade partilhada do Estado e do corpo docente.

No final do século XVIII, o Estado cria uma licença para lecionar. Esse suporte legal ao exercício da atividade docente delimita o campo profissional de ensino e atribui ao professor o direito exclusivo de intervenção nessa área. A legitimação oficial do Estado aos grupos docentes lhes possibilita afirmação profissional e reconhecimento social. Nesse momento, os professores, mesmo como funcionários, tinham suas ações impregnadas de forte intencionalidade política, pois a escola se impõe como instrumento privilegiado de estratificação social. (Nóvoa, 1999, p.18).

No século XIX, a expansão da escola se acentua. Nóvoa aponta o surgimento da necessidade de desenvolvimento de técnicas e instrumentos pedagógicos em função da ação educativa, bem como o modo de assegurar a reprodução de normas e valores próprios da profissão docente, dando origem à “institucionalização de uma formação específica institucionalizada”. (op. cit., p.18).

O autor destaca que na metade do século XIX, alguns fatores tais como: feminização do professorado, ambigüidade da imagem do professor em função das modificações socioeconômicas e indefinição do estatuto afloram a necessidade de solidariedade interna ao corpo docente: movimento associativo.

O movimento associativo faz reivindicações em torno de três eixos: melhoria do estatuto, controle da profissão e definição de uma carreira a fim de imprimir uma

identidade profissional ao corpo docente. Porém, por outro lado, verifica-se um esforço da tutela estatal e dos mecanismos de controle do professor.

Nóvoa afirma que no princípio do século XX, o Movimento da Educação Nova, durante os anos vinte, traz a configuração de projetos culturais, científicos e profissionais. “É o período em que se fixa um retrato de professor profissional”. (1999, p.21).

Entretanto, na continuidade da profissão docente observa-se uma contínua desprofissionalização. Nesse século, eficiência, produtividade, ciência e tecnologia adquirem um *status* sagrado na paisagem modernista. A preocupação com o desenvolvimento de uma ordem social racional e controlada influenciou o desenvolvimento das escolas públicas e das escolas normais para treinamento de professores. (Kincheloe, 1997, p.17).

Nas escolas o gerenciamento científico influenciou as relações de poder entre administradores, professores e estudantes. A psicologia behaviorista norteou as estratégias instrucionais e moldou o ambiente da escola sob o controle de projetos elaborados por psicólogos. Os professores foram considerados inaptos para esta tarefa. (Kincheloe, 1997, p.17).

Os programas profissionais behavioristas continuam a crescer. O professor é treinado para simplificar o processo de aprendizagem: desmembrar o conhecimento em partes, usar materiais padronizados e delinear conhecimentos a serem memorizados, pois a educação é vista como um processo de modificação dos padrões de comportamento nos indivíduos.

Os efeitos do treinamento behaviorista do professor são descritos por Kincheloe (1997, p.20) como: limitação da visão cognitiva do professor, o surgimento de um individualismo radical, dispersão do poder e status, visão bancária da educação, os professores agem como consumidores e não como produtores de conhecimentos.

Assim, no caso do ensino, sua progressiva racionalização produziu um sistema de gestão de trabalho dos professores, no que se refere ao conteúdo da prática educativa, modo de organização e controle, que os tornou dependentes de decisões de especialistas e administradores.

A separação das fases de concepção da execução, significou a tecnologização do ensino. Reduziu a função dos docentes à de aplicadores de programas e pacotes curriculares. Sua missão de intervenção e decisão no planejamento do ensino restringiu-se ao âmbito das ocorrências de sala de aula, pois com a racionalização tecnológica, o professor vê sua função limitada ao cumprimento de prescrições externamente determinadas, perdendo de vista o conjunto e o controle sobre sua tarefa.

A racionalização tecnológica do ensino, abrange aspectos tais como: determinação detalhada dos currículos a serem adotadas pelas escolas; extensões dos tipos de técnicas e diagnósticos da avaliação dos alunos; transformação dos processos de ensino em microtécnicas dirigidas à consecução de aprendizagens concretas estipuladas e definidas de antemão; técnicas de modificação do comportamento, dirigidas ao controle disciplinar dos alunos; tecnologia de determinação dos objetivos operacionais ou finais e projetos curriculares onde se estipula passo a passo o repertório de atividade dos alunos e professores.

Contreras (2002) aponta que as formas burocratas de controle sobre o trabalho dos professores e suas tarefas dão lugar a outros fenômenos descritos no processo de proletarização: rotinização do trabalho, individualismo, degradação das habilidades e competências dos docentes, sendo todos estes fenômenos permeados pela questão do gerenciamento do tempo para que todas as tarefas sejam realizadas em tempo hábil. Negligenciam-se assim, as trocas de experiências entre os colegas e o exercício reflexivo da própria prática e em função desta.

Contreras (2002, p.51) destaca duas conclusões fundamentais na análise da profissão do professor afetada pelo processo de proletarização. Na primeira, a proletarização é sobretudo a perda de um sentido ético implícito no trabalho do professor. Porém, como este sentido ético é impossível de ser esvaziado totalmente, ele significa uma possibilidade de resistência e resgate do significado e da direção no trabalho dos professores.

A segunda conclusão, decorrente da primeira, refere-se à posição clássica da proletarização, a perda de autonomia ocasionada pela redução dos professores a meros executores de decisões externas, cuja recuperação de determinado controle pode não ser mais do que a passagem da simples submissão a diretrizes alheias à autogestão do controle externo.

Geralmente, o pedido de reconhecimento profissional é feito pelos professores por meio de reivindicações de melhoria das condições de trabalho, da remuneração, das horas de trabalho, da formação permanente e tudo isto em conformidade com a importância do papel social que cumprem.

Ao reivindicarem reconhecimento como profissionais, apesar das condições práticas por meio das quais o expressam, ideologicamente parece presente o sentimento de autonomia como liberdade de exercício profissional, já que aspiram por uma imagem que os façam reconhecidos como profissionais dignos de respeito e como especialistas em seu trabalho, condições que os habilitaria rejeitar decisões e atuações de estranhos no exercício de sua profissão. (Contreras, 2002).

PopKewitz (1997) refletindo sobre o modo como os grupos profissionais desenvolveram-se nos Estados Unidos em relação à maioria dos países europeus, alerta que nesses últimos, o Estado centralizador funciona como mecanismo mediador dos problemas de regulação social: “profissão é uma palavra de construção social, cujo conceito muda em função das condições sociais em que as pessoas a utilizam” (p.38). Centrando-se nesta questão e nos termos profissão e profissionalismo, o autor aponta que não poderia haver unanimidade quanto a um significado universal da palavra profissão.

Assim, o debate sobre profissão teria por base de sustentação as lutas políticas, os confrontos e os compromissos envolvidos na formação das profissões, diferenciados da frágil base de sustentação que identifica um tipo ideal de ocupação altruísta separada das funções do Estado.

O autor evidencia que a autonomia dos profissionais, o conhecimento técnico, o controle da profissão sobre remuneração e a ética do trabalho são características que servem para definir uma profissão. Contudo, vale assinalar que estas características são mitos que legitimam o poder instituído e a autoridade, visto que, independentemente, de se pretender identificar as profissões graças à importância do seu serviço social, o conhecimento atual em que se baseiam as diversas profissões estão normalmente dependentes de um contexto. (PopKewitz, 1997, p.39).

O rótulo profissão é utilizado para identificar um grupo formado, competente, especializado e dedicado que corresponde efetiva e eficientemente à confiança pública. Mas o rótulo profissional é mais do

que uma declaração pública; é uma categoria que concede posição social e prestígio a determinados grupos.(Popkewitz, 1997, p.40)

Em relação à problemática da profissionalização, em âmbito ideológico, a retórica oficial expressa que os professores devem exercer suas atividades com autonomia, integridade e responsabilidade, pois é necessário que eles adquiram maior competência em relação ao desenvolvimento e implementação do currículo; frente às exigências da sociedade para práticas de ensino que valorizem o pensamento crítico, a flexibilidade e a capacidade de questionar padrões sociais. Falar de profissionalismo, integridade e responsabilidade sem tomar em consideração as relações estruturais que configuram o ensino seriam perder de vista a forma como atividade educativa foi determinada historicamente.

Hypólito (1999) ao discorrer sobre a profissionalização docente no Brasil, afirma que ao longo da história, tem sido tema recorrente tanto do movimento docente quanto das autoridades e governantes em períodos de reforma política. O movimento docente reivindica condições de trabalho de uma real profissionalização, tema que tem sido enfatizado ou não de acordo com a correlação de forças nos embates políticos.

O autor afirma, no que diz respeito à ênfase dada pelas autoridades e governantes em relação à profissionalização docente, o tema quase sempre tem sido levantado para responsabilizar o professorado pelas mazelas da educação. A profissionalização, neste caso, surgiria como solução para todos os problemas e justificaria mudanças nos diferentes níveis do sistema educacional como requisitos para a melhoria da qualidade de ensino, da formação e da real profissionalização.

Historicamente, a busca pela profissionalização se deu num processo contraditório, por um lado, tem-se confundido com a luta por autonomia pedagógica e docente, em oposição aos preceitos centrados no caráter missionário e vocacional. Por outro lado, a tentativa de controle sobre o trabalho docente, implícito nos discursos oficiais, formalizados por meio das políticas educacionais e administrativas, contribuem mais para uma negação do que afirmação das práticas profissionais.

A organização da carreira docente se deu mediante o desenvolvimento das relações capitalistas, caracterizado pela crescente urbanização e industrialização,

que exigia um sistema público de ensino. Neste contexto, o Estado, organiza a carreira docente por meio de um processo de funcionalização do professorado, frente aos apelos de profissionalização e a necessidade do controle estatal sobre o exercício docente.

Em relação aos que podem exercer as funções docentes, os apelos de profissionalização foram: a organização, o reconhecimento de uma carreira profissional e a organização de cursos de formação docente, elementos presentes na necessidade de regulamentação observada e minimamente realizada pelo Estado.

Em função dessa regulamentação, o Estado passa a exercer maior controle sobre a organização do sistema, sobre o currículo e sobre o processo de trabalho docente. Desta forma, o profissionalismo docente, um discurso oficial, assumido como predominante, visto como uma boa solução e uma meta a ser atingida, passa a exercer uma função disciplinadora, controladora e ideológica. Embora, a promessa de profissionalização como solução esteja fortemente presente.

Hypólio (1999) ressalta que a luta pela profissionalização tem sido a estratégia usada pelo movimento docente para resistir e contestar às formas de controle tanto técnico como ideológico. Os professores percebem-se excluídos das decisões político-pedagógicas. O autor conclui que o significado de profissionalização pode variar de acordo com quem pronuncia e do lugar que pronuncia. Sob a ótica dos professores, tem o significado ligado à formação de qualidade, as condições de trabalho que favoreçam um trabalho reflexivo, controle sobre ensinar e aprender e, por fim, a democratização da organização escolar.

No Brasil, ao focarmos nossa atenção na Educação Infantil percebemos que desde sua origem, ela apresenta questões e tensões ligadas aos aspectos históricos, sociais, econômicos, políticos, bem como a própria prática docente, que refletem diretamente no processo de formação inicial e continuada de seus professores.

Uma visão panorâmica dos cursos preparatórios de formação de professores e o histórico social da infância no Brasil, a partir do esboço histórico de Nosella (2005) e Freitas (1999), respectivamente, nos remete às expectativas de formação desejada e necessária ao professor de Educação Infantil.

Segundo Nosella, no período de 1500 a 1822, Brasil Colônia, cujo sistema político social era pautado na produção extrativista, no latifúndio e na escravatura, o marco institucional da educação brasileira é o clericalismo. A prioridade era os estudos universitários. Os cursos preparatórios de formação de professores, caracterizado no centralismo católico, verticalidades culturais e doutrinárias e Filosofia Escolástica, propiciou o protótipo de mestre politicamente hábil, aberto a renovação técnico-científica, no aspecto da implantação da ortodoxia católica em relação às diferenças individuais e regionais. (2005, p.36 – 42).

Nesse mesmo período, em relação à infância, a Roda de Expostos⁶, foi praticamente à única instituição de assistência a criança abandonada. A preocupação era providenciar o batismo salvando a alma. Como sistema, essas instituições, perduraram até 1950, assumindo a responsabilidade delegada às câmaras municipais, que reclamavam falta de recursos, limitando-se a pagar uma quantia irrisória às amas-de-leite para que amamentassem e criassem as crianças. (Freitas, 1999, p.51).

Podemos perceber que nesse período, não havia uma preocupação educacional em relação à criança, a questão assistencial era primordial aos enjeitados, como uma forma de caridade. Essas crianças, mais tarde, aprenderiam sim, um ofício (marcenaria, carpintaria e etc) ou exerceriam tarefas domésticas, porém sem qualquer remuneração.

No período de 1822 a 1930, a sociedade brasileira caracterizava-se pelo sistema econômico agro-pré-industrial, com pretensão à universalização da cidadania e abolição da escravatura. Assim, a prioridade do Brasil República era democratizar o ensino primário por meio de uma rede de ensino universal, público e laico. (Nosella, 2005). Substitui-se o currículo católico pelo patriótico de representação ufanista. Para tanto, fazia-se necessário preparar os profissionais da educação elementar. Embora, os cursos de formação de professores fossem elitistas e alheios ao mundo do trabalho, pois eram destinados às filhas de fazendeiros, negociantes e funcionários públicos.

⁶ O sistema de roda de expostos foi inventado na Europa medieval. Seria ele um meio encontrado para garantir o anonimato do expositor e assim estimulá-lo a levar o bebê que não desejava para a roda, em lugar de abandoná-lo pelos caminhos, bosques, lixo, portas de igrejas ou casa de famílias como era o costume (...) durante a época colonial, foram implantadas três rodas de expostos no Brasil, em suas cidades mais importantes: a primeira em Salvador, logo a seguir no Rio de Janeiro e em Recife. (Freitas, 1999, p.52)

Em relação à infância, a partir de 1860, surgiram inúmeras instituições de proteção à criança desamparada. Segundo Freitas, estaríamos no início de uma nova fase assistencialista filantrópica: “abrigos e educação para os menores desvalidos, de caráter público ou particular, que perduraria até 1960”. (1999, p.76).

O autor registra que no nascimento da República, a cidade de São Paulo passa por um processo de transfiguração urbana. Os republicanos paulistas – representantes do governo do povo para o povo – organizam um investimento político e cultural, pois acreditavam que cabia ao Estado assumir a função de preceptor do povo e da criança, ambos representados como portadores de menoridade intelectual e social. Portanto, a instrução pública teria por finalidade dotar a sociedade de coesão. (Freitas, 1999, p.98).

Segundo Nosella, no Brasil Populista⁷, de 1930 a 1964, período marcado pela tensão entre o setor tradicional arcaico extrativista e o setor semi-industrial, que vai de Getúlio Vargas até o golpe militar, abriu-se às portas da escola ao mundo do trabalho:

O populismo democratizou a clientela, mas deformou o método, rebaixando a escola. A escola tornou-se um prolongamento dos cuidados familiares (...) assistência social (...) obscureceu-se o conceito e a prática intelectual esvaziando-os de seu conteúdo. (2005, p.50 -1).

No que diz respeito à formação dos professores, o autor ressalta que foram criados cursos diurnos e noturnos de Magistério 2º grau, cursos de Pedagogia 3º grau e cursos de Pós-graduação para todas as habilitações. Para o autor, os professores formados nesse período, evidenciavam maior participação sindical e política, maior sensibilidade para as questões sociais, envolvendo-se num debate teórico crítico, interrompido pelo golpe militar.

Na ditadura militar, 1964 -1984, os cursos de formação de professores têm o estigma do autoritarismo e tecnicismo. A fragmentação curricular e o reducionismo

⁷ Populismo: é a forma política que se impõe quando a consciência popular denuncia as fortes desigualdades sociais, sem que a vontade política hegemônicas pretenda superá-las (...) No âmbito educacional, o populismo é a conciliação conservadora entre as mais pobres instituições escolares e as que perseguem modelos pedagógicos arrojados (...) o populismo incitou as massas trabalhadoras a ocuparem os espaços públicos, realizando manifestações de massa, eleições, comícios, discussões, criando sindicatos e partidos. Em educação, o populismo abriu para o povo o caminho da escola (...) esse caminho não é, automaticamente, oferecer uma boa escola. (Nosella, 2005, p.48 – 51)

técnico levam à superficialidade teórica. Surge o modelo de especialista e técnico em educação.

O crescimento industrial fortalece, quantitativo e qualitativamente, à classe trabalhadora. Os professores também se identificam assim e abandonam a idéia de educador missionário.

Freitas (1999, p.144) registra que a origem do modelo de pré-escola brasileira de massa, desempenhando também função de assistência, foi introduzida no Brasil sob a influência de propostas de organizações intergovernamentais, em especial o UNICEF e a UNESCO. O autor explicita que a mais antiga influência da nova proposta de pré-escola foi exercida pelo UNICEF através do Departamento Nacional da Criança (DNCr)⁸ extinto em 1968.

As propostas da UNICEF eram: ênfase na participação da comunidade para a implantação da política social à criança pobre; atuar junto aos governos em suas necessidades (no Brasil, serviços de saúde, nutrição, saneamento ambiental, educação e previdência social) e entrada na área da educação (transmissão de valores às novas gerações).

Na década de 70, a descrença no milagre econômico, o endividamento externo, a inflação e o silenciar das expressões das organizações de estudantes e educadores, resultante do golpe militar, leva o Ministro Jarbas Passarinho a promover a reforma do ensino fundamental e médio, Lei nº 5.692/71, que estabelece a escola como uma preparação para o trabalho com a profissionalização compulsória do ensino médio. Promove-se também, a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) dado os altos índices de analfabetismo no país.

Em 1976, em consonância com a ideologia que embasou a Doutrina Brasileira de Segurança Nacional (DSN)⁹, foi implantado pela LBA¹⁰, órgão federal de

⁸ O DNCr foi criado em 1940 junto ao Ministério da Educação e Saúde para ser o supremo órgão de coordenação de todas as atividades relativas à proteção à infância, à maternidade e à adolescência. (Vieira, 1986, p.94 apud Freitas, 1999, p.144).

⁹ A DSN postula que se vivia um momento de guerra total entre o Ocidente Cristão e o Oriente comunista; o Brasil alinhado ao Ocidente e tendo por objetivo a integração nacional, progresso social e soberania, bem como o combate ao comunismo, deveria ter por estratégia o atuar nos chamados bolsões de pobreza ou de ressentimento como medida preventiva ao expansionismo do comunismo internacional. Para a DNS a guerra total era sem quartel, não se restringindo mais as esferas militares, envolvendo a política econômica e cultural. (Freitas, 1999, p.140).

assistência social, o Projeto Casulo – programa de educação pré-escolar de massa. (Freitas, 1999, p.147). Pois, a pobreza, o desnível social e concentrações de renda poderiam gerar lutas e conflitos contrários aos objetivos nacionais.

Em 1978, o agravamento da crise econômica propicia a organização, fortalecimento e mobilização dos operários e intelectuais exigindo liberdade de expressão e democratização da sociedade. “Os profissionais da educação de todos os níveis se organizaram, criando associações, federações e sindicatos que deram o colorido especial ao debate educacional”. (Nosella, 2005, p.59).

A abertura política, em 1984, no governo da Nova República, a sociedade civil mostrou sua capacidade de responder aos ataques do neoliberalismo brasileiro: Estado desperdiçador – os marajás – bode expiatório da má distribuição de renda, da situação depredada da saúde, da educação e das políticas sociais.

Nosella alerta que o debate político-educacional entre os educadores tomou duas direções: 1^{a)} Debates Acadêmicos: reflexão crítica da educação e seus condicionantes sociais, privilegiando a análise científico-pedagógico. 2^{a)} Debate Político: privilegiou a organização sindical, a luta política de reivindicações, a solidariedade e a identidade política partidária. Implicaria dizer que esses educadores criam que a definição política precedia e informava as próprias questões científicas educacionais.

O autor aponta que desse impasse à “grande questão que o governo da Nova República se propôs foi à elaboração de uma nova Constituição e, consequentemente, uma nova Lei de Diretrizes e Bases, promulgada em 1996.” (2005, p.60).

Os anos 90, foram marcados pela reprodução do pensamento neoliberal. Os impasses dos intelectuais e dos privatistas, disputavam espaços na LDB. Nosella, aponta:

Buscaram renovar o currículo para a formação de professores (...) no âmbito superior os cursos de pedagogia e licenciaturas sofreram

¹⁰ A LBA foi criada em 1942, associada ao esforço de guerra, como órgão de apoio aos pracinhas e suas famílias Considerada como criadoras e criatura do serviço social no Brasil, com base no voluntariado. (Freitas, 1999, p.147).

inúmeras reformulações curriculares, sobretudo para melhorar a formação dos professores das séries iniciais – pré-escola e primária. (2005, p.63).

A própria configuração da Educação Infantil como um direito legal só ocorreu a partir da Constituição de 1988, reforçado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que conclama toda sociedade para a responsabilidade social de tratar as crianças como cidadãs de pequena idade, para as quais deve ser assegurada uma educação de qualidade, que cumpra sua função essencial de formar.

O reconhecimento legal da Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica propiciou uma nova dimensão, que gerou a necessidade de novas condições para sua implementação. Entre essas, aponto a valorização do papel do profissional que atua diretamente com as crianças de zero a seis anos, como uma das principais. A este profissional deve ser garantida legalmente, pelos sistemas de ensino, a Formação Continuada, com a associação entre a teoria e a prática.

A Formação Continuada do professor de Educação Infantil visa à ampliação de conhecimentos, saberes e competências tanto em relação às ações de educação como as de cuidar, tendo em vista as responsabilidades sociais e educativas que se espera do trabalho docente, pois formar na Educação Infantil, deve ser concebido como a ação que ultrapassa a mera transmissão de conhecimentos e de valores, para a ação que possibilita alternativas diversas de socialização, concorrendo para a formação da personalidade e desenvolvimento físico, emocional e intelectual das crianças.

Portanto, acreditamos que a proposta de Política de Formação Continuada dirigida aos professores de Educação Infantil deve tanto subsidiar lhes a prática, no que diz respeito à definição de objetivos, concepções e implementações para o bom desempenho do trabalho docente, como a definição dos contornos de sua atuação enquanto profissionais, além do acréscimo ao próprio desenvolvimento pessoal.

Assim, o reducionismo dos cursos de capacitação, das reciclagens, dos treinamentos¹¹, desvinculados da prática, que não possibilitam ao professor a

¹¹ Borges (1998, p.19) discorrendo sobre a formação continuada dos professores da rede de ensino público de São Paulo, aponta que os termos mais comumente encontrados nos discursos e nas instâncias administrativas são: 1) *Treinamento*: implicando em repetição mecânica e a passividade de quem é treinado. 2) *Aperfeiçoamento*: adquirir maior grau de instrução; completar ou acabar o que estava incompleto. 3) *Atualização*: tornar atual a desatualização do professor, dada a descontextualização ocasionada pela rotina diária.

reflexividade de sua atuação e a formação de sua identidade profissional e pessoal devem ser superados.

Neste sentido, as Políticas de Formação Continuada voltadas para os professores de Educação Infantil serão necessárias se o objetivo for o desenvolvimento profissional destes, os das organizações onde exercem sua profissão, a fim de favorecer o desenvolvimento da cultura da infância.

Cabe ressaltar que a idéia de infância e de criança não é universal, mas sim uma construção social. Estas construções vão criando imagens distintas de crianças. Quando fazemos opção por uma imagem de criança estamos também, fazendo uma escolha política e pedagógica.

Arriscamos dizer, que no Brasil, desde 1500, apesar das exceções, temos feito opções de criança como sujeito público que se traduzem na imagem da criança pobre, criança inocente, criança vir-a-ser, criança determinada biologicamente. Essas imagens trouxeram com consequências os serviços assistencialistas, assistenciais e pré-escolares descrito na nossa trajetória histórica.

Neste sentido, é necessário refazermos nossos discursos, focarmos nossa atenção para a criança que possui direitos e necessidades desde seu nascimento, ou até mesmo antes dele. Precisamos construir uma cultura de infância que favoreça o seu desenvolvimento. Precisamos ainda, formar, investir e valorizar o professor de Educação Infantil, bem como as escolas e os centros de educação infantil. Essas opções envolvem valores, ética, responsabilidade social e política.

1.2 - Formação continuada: um caminho para a valorização profissional

A formação como processo de desenvolvimento profissional vai desde a fase da opção, passando pela formação inicial, pelos diferentes espaços institucionais e se estende ao longo da trajetória profissional como formação continuada. Deve levar em consideração as dimensões pessoais, profissionais e a prática do professor, que

4) *Capacitação*: no início dos anos 60, no âmbito educacional, passou a significar um conjunto de ações (cursos, encontros, seminários e etc) com o objetivo de desenvolver a qualificação do professor. 5)*Reciclagem*: surgiu na década de 80, com o significado de atualização pedagógica, cultural para se obter melhores resultados. Referindo-se a cursos rápidos e descontextualizados. Atualmente, caiu em desuso em relação às pessoas, indicando apenas a reutilização de materiais já usados.

constitui sua identidade profissional. Para Nóvoa (2000, p.17) a identidade profissional “é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão”.

O autor sugere que tal construção, por se tratar de um processo, deve denominar-se processo identitário. O processo identitário, que possibilita a gestão pessoal equilibrada entre a rigidez e a plasticidade¹² de modos distintos de encarar a profissão docente, necessita incorporar alguns aspectos essenciais à sua constituição: o tempo, o saber experiencial e a autonomia.

O tempo, na trajetória profissional, possibilita assimilar mudanças, acomodar inovações e refazer reflexivamente a própria identidade, frente à tomada de consciência das limitações sociais, culturais e ideológicas da profissão docente.

O saber experiencial, trabalhado do ponto de vista teórico e conceitual é fundamental para que os professores se apropriem de saberes que imprimirão autonomia às suas práticas docentes.

A autonomia, no processo identitário, passaria pela capacidade autônoma de exercer a própria atividade docente e pelo sentimento de controle do próprio trabalho.

Nóvoa (2000, p.17) afirma que “é impossível separar o eu profissional do eu pessoal”. A relação da dimensão pessoal e profissional, em face da prática, subsidiada pela formação continuada, considerando-se os contextos sociais, políticos, econômicos, experientiais e até mesmo biológicos, imprimem representações do papel do professor, focando-os na imagem do professor técnico ou professor profissional.

A imagem do professor como técnico é sustentada pelo uso crescente de testes que certificam sua competência, é transmitida durante sua formação em serviço, para assegurar e compensar deficiências, bem como para se atualizar. Os professores são formados em cursos e institutos (consultores externos) destinados a melhorar as suas capacidades de comunicar conhecimento aos alunos – racionalidade técnica.

Nesta perspectiva, na dimensão profissional, o professor é um implementador do currículo estandartizado, sua prática está pautada em ensinar os alunos segundo as maneiras mais eficientes de aquisição de informação. O ensino limita-se à

¹² Ato de observar, estudar e planificar as seqüências que percorre, que pode alterar ou determinar características na fase seguinte. (Nóvoa, 2000, p. 17)

instrução, cujos objetivos são claramente definidos e a avaliação limita-se à verificação.

A imagem do professor como profissional, na dimensão pessoal, requer deste a criatividade, a maturidade, a complexidade cognitiva e a atenção continuada no processo de investigação, na medida em que o professor atende às características e qualidades de desenvolvimentos físicos, cognitivos, emocionais e culturais das crianças às suas histórias de vida e contextos sociais.

Na dimensão da prática, a imagem do professor profissional, é proporcionada pela criação de ambientes em que a criança e o professor possam participar, em processo democrático e pensamento crítico, da construção e apropriação do conhecimento.

O currículo é mais aberto, mais envolvente, porque haverá pouco conhecimento especificado que deva ser atingido ou adquirido. Os conteúdos tendem a relacionar-se com a vida cotidiana e com os acontecimentos mundiais, com as questões relevantes para os professores e para as crianças, pois assim como os professores, as crianças também serão encorajadas a darem mais de si e mais idéias ao processo ensino-aprendizagem, por meio das interações e alianças interpessoais.

As representações do papel do professor refletem o componente ideológico dominante na educação, pois os diferentes interesses políticos e econômicos nos diferentes momentos históricos foram marcando o papel que a educação escolar deveria ter na sociedade e, consequentemente, a formação dos professores, que estará inserida neste contexto.

Nóvoa (2002, p.37) alerta que a análise da formação continuada de professores insere-se num debate mais amplo sobre as políticas educativas e a profissão docente.

Para o autor, a formação continuada deve contribuir para a mudança educacional e para a redefinição da profissão docente, pois o trabalho docente, no espaço público da educação, requer do professor, além da intervenção técnica, uma participação política, uma participação nos debates sociais e culturais, junto das comunidades locais.

Portanto, para o processo identitário do professor, sua formação deve conceder atenção a um conjunto de competências, que foram sintetizadas por Nóvoa, nas figuras do saber relacionar e saber relacionar-se, saber organizar e saber organizar-se e saber analisar e analisar-se, que definem parte do futuro da profissão docente.

O desenvolvimento profissional, no contexto do espaço aberto, em ligação com outras instituições culturais e científicas, acrescida com a presença forte das comunidades locais, obriga os professores a redefinirem o sentido social de seu trabalho, visto desempenharem a partir de então, “o papel de animadores de redes de aprendizagem, como mediadores culturais e como organizadores de situações educativas.” (Nóvoa, 2002, p.16).

Portanto, o espaço pertinente da formação contínua não é o professor isolado, mas inserido num corpo profissional e numa organização escolar. A escolha dos modelos de formação continuada deve ter em conta a valorização das formações informais e a articulação com os projetos educativos das escolas, passando inclusive pelos processos de autoformação.

Os processos de autoformação implicariam num investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre percursos e projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Nóvoa (2002, p.39) afirma que falar de formação continuada de professores é falar de criação de redes de (auto) formação participada, onde a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútuos, bem como a participação de outras instituições de formação e das associações devem ser asseguradas neste processo, pois contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção de seus saberes e valores.

Nóvoa (2002, p.58) sugere uma nova visão paradigmática da formação continuada dos professores, tendo em vista que esta formação pode desempenhar um papel importante na configuração de uma nova profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional. Então, o essencial ao desenvolvimento das pessoas e das organizações seria focado em três eixos estratégicos:

- **Investir na pessoa e na sua experiência**

Já que formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre a prática e de construção e reconstrução de uma identidade pessoal.

- **Investir na profissão e nos seus saberes**

Seria preciso investir nos saberes de que o professor é portador, trabalhando-os do ponto de vista teórico e conceitual. A formação continuada deve portanto, estimular a apropriação destes saberes por parte dos professores, permitindo-lhes reconstruir o sentido de sua ação profissional.

- **Investir na escola e seus projetos**

A formação continuada dos professores deve articular-se com o desenvolvimento organizacional das escolas, o que consistiria em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas, “a formação continuada deve ser encarada como um processo permanente, integrada no dia-dia dos professores e das escolas, e não como um projeto que intervém à margem dos projetos profissionais e organizacionais” (Nóvoa, 2002, p.61).

1.3 – A profissionalidade docente

Face aos aspectos negativos relacionados à profissionalização, tendo em vista as estratégias ideológicas de controle dos professores e em defesa de valores considerados tipicamente como profissionais, que devem ser analisados no contexto de dimensões próprias do trabalho do professor, abordaremos a seguir sobre as qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo, ou seja, a profissionalidade na perspectiva do alerta de Contreras (2002), quanto ao uso retórico da expressão “profissionalização”.

Contreras (2002) alerta que as qualidades da profissionalidade fazem referência àquelas que situam o professor em condições de dar uma dimensão

adequada à sua preocupação em realizar um bom ensino e não um catálogo de atuações, externamente impostas. Assim, para entendermos as características e qualidades da docência, há que se trazer a tona o que se espera desse ofício, uma vez que a docência se define por sua materialidade como prática na sala de aula.

O autor aponta que o termo profissionalidade, como modo de resgatar o que há de positivo à profissionalização, tem a idéia de profissional, no contexto das funções inerentes ao trabalho da docência:

A expressão da especificidade de atuação dos professores na prática, ou seja, o conjunto de atuações, o conhecimento, atitudes e valores ligados a elas, é que constituem a prática específica de ser professor. (Gimeno, 1990 apud Contreras, 2002, p.74).

Contreras (2002, p.75), citando Gimeno (1990), ressalta que a atuação docente não é um assunto de discussões unilaterais dos professores, pois “o ensino é um jogo de práticas aninhadas, onde fatores históricos, culturais, sociais, intelectuais e trabalhistas tomam parte”, cuja resposta profissional mais adaptativa ou mais crítica está em relação à forma como os professores se colocam em comunicação com todos esses fatores. Assim, o autor aponta três dimensões da profissionalidade:

- A obrigação Moral: este compromisso confere à atividade de ensino um caráter acima de qualquer obrigação contratual, pois expressa o comprometimento do professor com todos os alunos em seu desenvolvimento como pessoa. O aspecto moral está muito ligado à dimensão emocional presente em toda relação educativa. Ressalta-se que:

O cuidado e a preocupação pelo bem-estar do alunado ou por suas relações com os colegas e famílias, obedece a um compromisso com a ética da profissão que só pode se resolver no estabelecimento de vínculos que implicam a emotividade e as relações afetivas. (2002, p.77).

- Compromisso com a comunidade: dá-se na relação com a comunidade social na qual os professores devem realizar sua prática, pois sua profissionalidade é expressa na medida em que a comunidade participa das decisões sobre o ensino. O compromisso com a comunidade está

relacionado a uma questão pública, ou seja, política, fazendo com que a profissionalidade signifique também, uma forma de intervir e analisar os processos sóciopolíticos que competem ao trabalho de ensinar. Pois, o ato educativo possui um conteúdo político inerente, na medida em que os professores e a escola educam segundo certas concepções de sociedade e educação.

- A competência profissional: ultrapassando o mero saber técnico, puramente racional, a competência profissional combina habilidades, princípios e consciência do sentido e das consequências das práticas pedagógicas, bem como o modo em que se criam e se sustenta o vínculo com as pessoas. “A competência profissional é uma dimensão necessária para o desenvolvimento do compromisso ético e social, porque proporcionam os recursos que a tornam possível”. (Contreras, 2002, p.85).

Nóvoa (2002, p.20) afirma que profissionalidade docente implica em uma identidade profissional que é marcada por seus contornos. Os professores não são meros consumidores, mas antes, produtores de material de ensino; não são apenas executores, mas criadores e inventores de instrumentos pedagógicos e, não são apenas técnicos, mas profissionais críticos reflexivos.

Os professores como profissionais críticos reflexivos diferenciam-se dos professores como funcionários, que estão sob o controle do corpo político e administrativo e diferenciam-se também dos professores como técnicos, que estão sob a tutela dos grupos de cientistas pedagógicos. Exatamente porque devem possuir capacidades de autodesenvolvimento reflexivo como suporte ao conjunto de decisões a serem tomadas no dia-a-dia, no interior da escola. Devem ainda, romper com determinações estritas da regulação da atividade docente e superar uma relação linear e unívoca entre o conhecimento científico-curricular e as práticas escolares.

A profissionalidade docente requer um novo papel do professor na tríplice dimensão: pedagógica, científica e institucional. Os professores devem possuir certos saberes, mas, sobretudo têm que os compreender de modo a intervir sobre eles, desestruturando-os e reorganizando-os. Apossar-se dos meios de controle

sobre o seu próprio trabalho, que implicará em uma maior responsabilidade profissional e maior intervenção autônoma na organização escolar. Assim, Nóvoa aborda o conceito de profissionalidade docente afirmando que este conceito requer um novo papel do professor.

A profissionalidade como um aspecto da profissionalização, na dimensão pedagógica, científica e institucional, sob o ponto de vista da especificidade da prática do professor de Educação Infantil, dado o alargamento de suas funções e o estreitamento de vínculos, que esta educação possibilita, deve ser compreendida e abordada pela formação continuada com um compromisso político, pessoal e social.

Neste sentido, apropriamos do conceito de profissionalidade, discutido pelos dois autores e o redefinimos, em relação ao processo de profissionalização, na realidade brasileira, aos professores de Educação Infantil, concebendo-o como a ação profissional desenvolvida junto às crianças, famílias e comunidade com base em conhecimentos, competências, valores, sentimentos e atitudes dos professores de modo a possibilitar aos mesmos assumirem as dimensões morais, sociais e profissionais da profissão, conscientes dos limites e da definição fronteirística de seu papel enquanto profissional.

Entendemos que a “profissionalidade enquanto qualidade da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo” (Contreras, 2002, p.74), deve ser um dos focos dos Programas de Formação Continuada dos professores de Educação Infantil, dada a especificidade de suas práticas em relação aos demais professores.

Enfatizar a profissionalidade na Formação Continuada do professor de Educação Infantil lhe possibilitará reconhecer o poder dos discursos dominantes, que moldam os governos, nossas ações e pensamentos. Capacitando-o para desafiar e reconstruir estes discursos, baseado na reflexão, no pensamento crítico, no diálogo, nas negociações e nos relacionamentos.

A Formação Continuada lhe propiciará a rejeição da prescrição de regras e padrões, a fim de construir um novo projeto pedagógico, que subsidie a dinâmica de sua prática pedagógica, dando-lhe a possibilidade de arriscar, de enfrentar as incertezas, de teorizar a prática, de buscar novos conhecimentos e informações, de lutar pela construção da “felicidadania”, tal como Rios a define: “Construir a

felicidadania, na ação docente, é envolver-se na elaboração e desenvolvimento de um projeto coletivo de trabalho". (2005, p.127).

Será esse conceito de profissionalidade, um dos aspectos analisados nos Programas de Formação oferecidos aos professores de Educação Infantil por SME e FABES, nos capítulos seguintes.

2. Encaminhamentos metodológicos da pesquisa

Quando propusemos a pesquisar sobre a Formação Continuada do professor de Educação Infantil tínhamos em mente a preocupação de uma pesquisa de abordagem qualitativa, por acreditar que esta nos permitiria compreender o contexto, o funcionamento das estruturas e instituições, bem como o processo de Formação Continuada, pensado por SME e FABES a estes professores, pois temos por expectativa, trazer alguma contribuição ao processo identitário e profissionalização destes.

Questionamos a respeito da validade da pesquisa em função do intervalo de tempo que já havia transcorrido, tendo em vista o período pelo qual estávamos interessados. Pesquisar sobre o impacto das propostas trabalhadas pelos Programas de Formação, quando já havia se passado mais de uma década, nos parecia estranho, pois até que ponto a memória, o saudosismo, as simpatias e outros anseios da natureza humana poderiam interferir nos dados coletados. Essa variável apesar de interessante, não nos esclareceria como foram concebidos esses programas em relação às Políticas de Formação de SME e FABES.

Pensando na busca de informações e recuperação das mesmas, optamos pela pesquisa documental. Antes do contato com os documentos realizamos um levantamento bibliográfico e pesquisamos sobre o tema em universidades públicas e privadas por meio das teses, dissertações e monografias.

Recorremos aos órgãos centrais para o primeiro contato com os documentos oficiais. Iniciamos pela Secretaria Municipal de Educação através da Memória Técnica Documental (MTD), pois afora a formação específica promovida pelo órgão central da SME, em cada órgão descentralizado - Núcleo de Ação Educativa (NAE), antiga Delegacia Regional de Ensino Municipal (DREM), havia programas de

formação próprios, estabelecidos com base nos princípios e diretrizes da Administração. Os NAEs eram instâncias destinadas à reflexão da ação educativa da política educacional. Acompanhavam e assessoravam as ações da escola.

A MTD em funcionamento desde 1981, procura classificar, catalogar e arquivar todo o material produzido pela SME, bem como outros materiais procedentes de outras fontes, tais como os da Secretaria de Estado de Educação de São Paulo, algumas teses, dissertações e monografias de universidades, documentos de empresas públicas e privadas e documentos históricos do Ensino Municipal da década de 30, constituindo assim o acervo da Secretaria. (Catálogo de Documentos, 2003, SME).

A equipe da MTD realizou um trabalho sério e competente com o acervo da Secretaria. Reuniu toda documentação existente em vários catálogos, de edições anuais e bimestrais, desde de a década de 30 até 2003, em um único catálogo geral – *Catálogo de Documentos de 2003*.

Os objetivos da MTD ao realizar este trabalho visavam à divulgação do acervo aos educadores e ao público em geral como fonte de pesquisa, bem como a manutenção de intercâmbio com outras instituições.

Neste primeiro contato, ainda não tínhamos tido acesso ao Catálogo Geral, que permitia uma visão ampla e organizada de todos os documentos. Era difícil selecionar o material, então, estabelecemos o primeiro critério: decidimos selecionar alguns documentos relacionados com os Planos de Ação, Relatórios Administrativos e Subsídios de Apoio Técnico¹³, a fim de conhecermos as ações, as atividades desenvolvidas, os conceitos e princípios da Política Educacional abordando a variável Grupos de Formação.

A MTD tem por norma que a pesquisa do material deve ser feita em suas instalações, podendo fotocopiar, escanear e gravar em disquete os documentos, com exceção às teses, dissertações, monografias e documentos históricos tendo em vista à Lei de Propriedade Intelectual.

¹³ *Plano de Ação (Pa)* – apresentação das ações que determinado órgão, suas divisões e setores pretendem desenvolver

Relatórios Administrativos (Ra) – relatos de atividades desenvolvidas pelo Órgão ou pelo profissional, no exercício de suas funções, referentes a um período de tempo.

Subsídio de Apoio Técnico (Sa) - material de natureza teórico-prático contendo conceitos, princípios e experiências correntes, tendo em vista potencializar as ações educativas/administrativas (MTD, 2003).

Por questões técnicas da MTD, toda documentação que necessitamos foi fotocopiada, o que também era difícil, dado à escassez de empresas copiadoras na região, sendo que a existente tinha uma demanda grande de serviço e preço, por cópia, um pouco acima da média, fato que acarretou mais tempo e dinheiro para a aquisição do material.

Depois da leitura destes documentos, classificamos como Políticas Públicas de Formação, para os quais procedemos uma reclassificação temática, a fim de identificar visões de mundo, sociedade e educação, embutidos nos Programas de Formação de cada gestão e os formatamos em tabelas, que no futuro, quando da análise serviriam de pré-indicadores dos aspectos que julgássemos serem relevantes.

Retornamos a MTD para pesquisarmos mais sobre os Programas de Formação e demos início à pesquisa sobre os cursos oferecidos, foi quando a equipe da MTD presenteou-nos com um exemplar do Catálogo Geral. O acesso a todos os cursos propostos separados por áreas de conhecimento, por assunto, por níveis de ensino e com público alvo especificado facilitou selecionarmos o material pertinente, embora tenha exigido muitos retornos para leitura e apropriação do material desejado.

Em relação ao material do período 1993 – 1996, havia um excesso de cursos, contemplando três tipos de público alvo: a) especialista, professor de Educação Infantil e demais funcionários da rede, b) para os professores de Educação Infantil das classes regulares e das classes em espaços ociosos (PLANEDI), que tinha uma proposta diferenciada de trabalho, c) para professores de Educação Infantil das classes regulares. Neste sentido, adotamos um critério, que consideramos um recorte: trabalhar com os cursos destinados exclusivamente aos professores de Educação Infantil das classes regulares.

Selecionamos, em ordem cronológica, os cursos oferecidos em cada gestão. A partir da ficha técnica e do conteúdo dos cursos criamos uma tabela que denominamos de *Pré-indicadores: documentação dos cursos*, especificando a instância formadora, identificação do documento, modo de divulgação, carga horária, assunto, justificativas, objetivos e metodologias utilizadas para ministração dos cursos.

Faltava a segunda etapa, os documentos referentes a FABES. O caminho que pretendíamos percorrer era o mesmo, pois já estávamos familiarizados com o

processo. Recorremos ao órgão central – Secretaria de Assistência Social - (SAS)¹⁴, cuja realidade organizacional não era a mesma de SME, apesar de terem a mesma estrutura física e os mesmos bens patrimoniais. O acervo de SAS também já estava informatizado, mas com acesso exclusivo aos servidores e estagiários que atuam na biblioteca desta Secretaria.

Expusemos à chefia deste órgão os objetivos da pesquisa. Prontamente, ela disponibilizou toda equipe para localizar a documentação necessária. Nesta primeira investida, constatamos que havia algumas deficiências em relação ao arquivamento, pois às vezes a identificação do material não correspondia com o que estava arquivado ou era muito ampla a denominação do mesmo.

Sensível a problemática para selecionar o material, a Coordenadora deste setor, disponibilizou para empréstimo vários documentos, a fim de que organizássemos conforme o interesse, desde que assumíssemos a responsabilidade pelo acervo disponibilizado. Mas, a maior parte do material não contemplava o universo a ser pesquisado.

Discutimos a problemática com o orientador, pensamos numa amostragem por região, pois assim como SME, os órgãos descentralizados – Coordenadorias Regionais, antigas Supervisões Regionais do Bem Estar Social (SURBES), também desenvolviam seus programas de formação seguindo os princípios e diretrizes da Administração Central.

Porém, algumas questões surgiram: Que critérios usariam para privilegiar determinada região entre tantas outras? Refletiriam elas a proposta de formação continuada conforme a de SAS? Como trabalhar com as diferenças, as necessidades e especificidades de cada região? Diante de tantos questionamentos, ficamos desmotivados. Julgávamos não ser possível comparar programas de formação de SME com os de FABES, por uma amostragem regionalizada, dada as condições díspares de cada região.

Passado algum tempo, retornamos a SAS, na tentativa de solucionar a questão da “escassez” de material. Pensamos em pesquisar nos Diários Oficiais do Município (DOM) processo que realizamos, porém para nossa grata surpresa, havia

¹⁴ SAS – No presente momento em que esta sendo realizada esta pesquisa, assim se denomina FABES. As outras denominações foram: COBES – Coordenadoria do Bem Estar Social, que em 1982, transforma-se em FABES – Secretaria da Família e Bem Estar Social e em janeiro de 1987, sua denominação é SEBES – Secretaria do Bem Estar Social . Em 1992, novamente FABES. (SAS, 2005).

tido por parte da equipe de SAS uma intensificação de esforços para uma nova forma de arquivamento do material.

Houve por parte de SAS e por nossa, uma grande emoção, a sensação que tivemos foi a de vitória. De posse do material procedemos à forma anterior referente à classificação, organização e formatação, de modo que os anexos de 1 a 8, explicitam os dados coletados em SME e SAS, no tocante a SEBES (*gestão 89/92*) e FABES (*gestão 93/96*), que posteriormente, seriam selecionados como pré-indicadores para análise, segundo a metodologia pela qual optamos: Análise de Conteúdo.

Referente às Creches, apesar da riqueza do material ao retratar o histórico dessas instituições, após ter sido classificado, deixa claro, que nas duas gestões, não houve um Programa de Formação Continuada, segundo a concepção proposta nesta pesquisa.

As Auxiliares de Desenvolvimento Infantil ou as Pajens, não possuíam uma formação inicial, sua qualificação instrucional era primeiro grau incompleto. Portanto, o processo de formação e profissionalização dessas educadoras ainda estava por iniciar. Não contemplando o universo desta pesquisa segundo as categorias propostas. Por este motivo esta pesquisa se limitará à análise dos Programas de Formação das EMEIs, nas duas gestões. Embora, os documentos em relação às Creches constem nos anexos.

Porém, queremos deixar registrados os esforços na gestão da Prefeita Luiza Erundina, priorizando o processo de qualificação instrucional dessas educadoras, ao estabelecer convênio com SME para o curso de Suplência de 1º grau; o envio ao Conselho Estadual de Educação de um projeto para profissionalização das ADIs e o convênio com a USP para o desenvolvimento do Projeto Infância e Criação Cultural. (Cidadania para quem precisa – A Assistência Social na Cidade de São Paulo de 1989 a 1992).

Na gestão 1993 a 1996, ainda em relação às Creches, FABES não dá continuidade ao processo iniciado anteriormente, limitando-se a oferecer

Reciclagens¹⁵ segundo os critérios das Supervisões Regionais (SURBES), com base nas concepções das Portarias 71 e 73/93.

Portanto, a partir desse delineamento documental, esta pesquisa compõe o quadro das pesquisas explicativas, descritivas e interpretativas. As fontes são os documentos produzidos por SME, no período em questão.

Ao privilegiarmos a metodologia conhecida como Análise de Conteúdo, que reúne um corpo qualitativo de informações, método de tratamento destas informações, obtidas por coleta de dados, substanciado em um ou mais documentos, temos por objetivo a compreensão crítica do conteúdo manifesto, latente, bem como as significações explícitas e ocultas.

Franco (2003, p.9 - 22.) ao discorrer sobre as bases teóricas da Análise de Conteúdo, ressalta que o ponto de partida é a mensagem: verbal, gestual, silenciosa, documental ou diretamente provocada. A autora considera indispensável que as relações vinculadas à emissão de mensagens estejam, necessariamente, vinculadas às condições contextuais de seus produtores.

Estas condições envolvem a evolução histórica da humanidade, as situações econômicas e socioculturais nas quais os emissores estão inseridos o que resultaria em expressões verbais carregadas de componentes cognitivos, afetivos, valorativo e historicamente mutável.

Para a autora, toda mensagem tem três pressupostos básicos que garantem a relevância da Análise de Conteúdo sendo de extrema importância para quem a utiliza, a saber:

- Toda mensagem: escrita, falada ou sensorial, contém informações sobre quem a escreveu, sua concepção de mundo, sua filiação teórica, seus interesses de classe, seus traços pessoais, suas representações, motivações e etc.
- O autor/produtor é um selecionador, fazendo escolhas do que considera importante para transmitir sua mensagem e essa seleção é preconcebida, pois seu produtor é também um produto social, sendo condicionado pelos interesses da sua época e pela teoria explicativa de mundo que revela.

¹⁵ Conforme exposto por Borges (1998, p.19) discorrendo sobre a formação continuada dos professores da rede de ensino público de São Paulo na nota de rodapé nº 11.

- A concepção de realidade que o autor defende é orientada pela teoria da qual é o expositor, podendo essa concepção ser filtrada mediante seu discurso.

Neste sentido, a partir dos discursos, relatórios e fichas técnicas dos cursos, temos por objetivo compreender o significado e o sentido¹⁶ da concepção de Formação Continuada dos professores de Educação Infantil.

A descrição das Políticas de Formação Continuada será o procedimento por meio do qual pretendemos clarear as indagações em torno de: quem propôs? Por que propôs? E o que propôs?

A partir desses conteúdos manifestos e explícitos, procuraremos interpretá-los para depois, classificarmos indicadores que fundamentarão a interpretação final segundo as categorias: Formação Continuada e Profissionalidade, estabelecidas a partir do referencial teórico proposto.

¹⁶ O significado de um objeto pode ser absorvido, compreendido e generalizado a partir de suas características definidoras (...) já o sentido implica a atribuição de um significado pessoal e objetivado, que se concretiza na prática social e que se manifesta a partir de representações sociais, cognitivas, valorativas, e emocionais , necessariamente e contextualizadas (Franco,2001, p.15).

CAPÍTULO II

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO

Se não criarmos condições concretas para que o professor mergulhe nas experiências das reformas educacionais, passaremos vários anos e, no final, constataremos que as mudanças não criaram raízes.

Rudá Ricci

O presente capítulo tem por objetivo apresentar, resumidamente, como ocorreu a expansão e a passagem dos Parques Infantis para Escolas Municipais de Educação Infantil, no Município de São Paulo, bem como apontar as justificativas apresentadas por SME, que suscitaram a necessidade de uma Política de Formação Continuada aos professores de Educação Infantil, nas gestões em questão.

2.1. - Dos Parques Infantis a chegada da(s) EMEI(s): aspectos históricos

A criação do Departamento de Cultura e Recreação do Município de São Paulo em 1934, cujo primeiro diretor foi Mário de Andrade, nomeado em maio de 1935, propiciou a integração do Serviço Municipal de Parques Infantis à Divisão de Educação e Recreio.

Os Parques Infantis tinham por ideal promover o bem-estar da infância. Como espaço público, visava atender as reivindicações dos operários, minimizar o problema de saúde e de higiene das famílias pobres, despertar o gosto e criar o hábito por atividades lúdicas e recreativas.

Essas atividades eram consideradas de alcance moral e higiênico, desenvolvidas em ambientes limpos, saudáveis, atraentes, reservados ao divertimento e exercícios dada à limitação de espaço em virtude dos processos de

industrialização e urbanização que se acentuavam. A aglutinação de habitações insalubres do proletariado, somado a falta de infra-estrutura sanitária da cidade, repercutiam na saúde das crianças, bem como a convivência dessas com a promiscuidade e o abandono contribuíam para as altas taxas de mortalidade infantil. (Kishimoto, 1994, p.6).

O atendimento nos Parques Infantis era de caráter médico-assistencial para crianças de 3 a 12 anos, com funcionamento em dois turnos: manhã, por cinco horas e à tarde, por seis horas, tendo como finalidade educar, assistir e recrear.

Inicialmente, no quadro de pessoal, o Instrutor era o profissional que atuava diretamente com as crianças, dele era exigido diploma da Escola Normal do Estado, além do curso de Educador Sanitário do Instituto de Higiene de São Paulo ou o curso de Educação Física Infantil no Departamento de Educação Física do Estado, de Especialização Pré-Primária do Instituto de Educação da Universidade de São Paulo. (Andrade, 1996, p.86).

Posteriormente, a função de instrutor se desdobrou em duas funções: Educadoras Sanitárias, ligada ao atendimento das necessidades de saúde e higiene e as Recreacionistas, ligada às atividades de jogos, brincadeiras e recreação. Acrecentou-se também ao quadro de pessoal, o cargo de Educadora Musical, pois com essa atividade buscava-se o desenvolvimento da percepção, da linguagem e ritmo. (Andrade, 1996, p.86).

No âmbito da rede municipal, a expansão ao atendimento inicia-se em 1946. Aos sete Parques Infantis criados no período de 1935 a 1938, são acrescidos os Recantos Infantis e os Recreios Infantis, oferecendo às crianças espaço para brincadeiras, no centro da cidade e na periferia, respectivamente. Totalizando em 1962, 38 Parques Infantis, 5 Recantos e 51 Recreios, que em 1970, passam a denominarem-se Parques Infantis indistintamente, pois a diferença entre eles ocorria em função da faixa etária. Os Recantos e os Recreios atendiam a crianças de 3 a 7 anos.

Expressivamente, a expansão das instituições públicas da rede estadual e municipal, no Estado de São Paulo, após as primeiras iniciativas de atendimento pré-escolar, ocorreu na década de 70, baseada na crença da pré-escola reverter os altos índices de repetência e evasão das séries iniciais do 1º grau, ao preparar as crianças de 0 a 6 anos para um melhor desempenho no ensino obrigatório.

Neste período, as políticas públicas, inspiradas na teoria da privação cultural, assumem a educação compensatória e os programas nos setores da saúde e assistência social com o objetivo de minimizar problemas de ordem neurológicas, psicológicos e sociais apontados como responsáveis pelo fracasso escolar. Um exemplo desses programas é o Plano de Educação Infantil – PLANEDI¹⁷, da Prefeitura do Município de São Paulo. (Andrade, 1996, p.127).

O PLANEDI atendia crianças de 6 anos de idade, nas dependências ociosas das escolas municipais, contando com a monitoria de mães em trabalho voluntário, cujo objetivo era o desenvolvimento integral da criança, mediante estimulação de seus aspectos biológicos, psicológicos e sócio-culturais necessários à prontidão para a aprendizagem.

No governo de Franco Montoro (1983 – 1986) a Secretaria de Estado de Educação repassa aos municípios os recursos estaduais destinados à Educação Infantil, tendo por meta a municipalização da educação pré-escolar.

Andrade (1996, p.150–5) aponta que a partir de 1983, no Estado de São Paulo, através da Secretaria de Estado de Educação estabelece por meio do Decreto 21.810 de 26/12/83, convênio com 22 municípios, objetivando a implantação, expansão e o desenvolvimento do Programa de Educação Pré-Escolar. Para tanto, o Serviço de Educação Pré-Escolar – SEPE, da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP, passa a desenvolver uma política de capacitação de recursos humanos.

Segundo a autora, essa política se dava através de encontros de educação, cujos objetivos eram a implantação curricular, divulgação de orientações pedagógicas, discussão e reflexão sobre a educação pré-escolar e seus aspectos didáticos e pedagógicos, bem como a melhoria da qualidade de ensino e troca de experiência.

Dessa maneira, a Administração Estadual se retrai em relação à oferta de vagas até a extinção de classes de pré-escolas da rede estadual, sendo que em 1996, a Rede de Ensino Municipal de São Paulo contava com 350 Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEIs, distribuídas pelas 11 Delegacias Regionais de Ensino Municipal – DREMs.

¹⁷ Decreto 12.637 de 12 de fevereiro de 1976, na gestão do prefeito Olavo Egydio Setúbal. (Andrade, 1996)

Como podemos observar, pelo histórico das EMEIs, a formação inicial foi uma exigência desde sua criação. Os movimentos políticos, sociais e culturais da década de 30, no século XX, instigaram a elite intelectual paulista, focar sua atenção para a educação, como meio de resgatar a hegemonia no poder na política do “café com leite¹⁸”, a exemplo do Plano de Reconstrução Nacional, proposto por Getúlio Vargas, onde a educação era posta como instrumento de mudança. Surge então, na Educação Infantil a necessidade de ações educativas mais sistematizadas, as crianças passam a serem vistas como o futuro do Brasil.

Da década de 30 a 70, da criação dos Parques Infantis à expansão das EMEIs, as funções e o papel da Educação Infantil são ambíguos, ora colocados como um mal menor, ora como um bem social e educativo. Tal ambigüidade, faz com que a Educação Infantil permaneça descharacterizada, mesclando ações assistencialistas e educativas, repercutindo na prática e nas concepções de seus professores.

Frente a esse cenário, cabe a seguinte pergunta: É necessária uma Política de Formação Continuada aos professores de Educação Infantil? Por que?

Acreditamos na necessidade de uma Política de Formação Continuada, pois o reconhecimento legal da Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica, altera e direciona suas funções e seu papel.

O caráter assistencialista, inspirado na teoria da privação cultural, vai diferenciar-se do assistencial, pois a conjugação das ações de cuidar e educar, vistas como práticas docentes, portanto, de cunho educativo, necessárias ao desenvolvimento da criança, concebida como ser social e histórico - criança cidadã, reivindica uma identidade profissional e pessoal de seus professores em função das exigências de suas novas atuações. Motivo pelo qual, esta pesquisa, como já mencionamos anteriormente, procura entender a política de formação das gestões a seguir.

¹⁸ Política do café com leite: responsável pela estabilidade do regime republicano, dando respaldo à sucessão alternada no Executivo Federal das lideranças provenientes dos Estados de São Paulo e Minas Gerais. (a autora).

2.2 - A formação continuada do professor de educação infantil: 1989 a 1996

As gestões anteriores à proposta por esta pesquisa encontraram suas respostas e estão parcialmente registradas nos anexos. Para as gestões 89/92 e 93/96, apontaremos as questões apresentadas por ambas, que evidenciavam e justificavam a necessidade de uma Política de Formação Continuada a estes professores.

Na gestão 89/92, um dos objetivos de SME em relação à Política Educacional era desenvolver a qualidade da educação, mediante a construção coletiva de um currículo interdisciplinar e a formação permanente do pessoal docente.

A SME entendia o currículo como um instrumento básico de organização da escola, propondo à Rede um movimento de reorientação curricular. Considerava essa proposta como uma modalidade de formação continuada, onde a participação dos professores era essencial para promover o debate em torno da escola que se almejava.

A SME havia diagnosticado em relação à Educação Infantil, por sua própria trajetória histórica, mudanças legais e as programações que vinham sendo desenvolvidas, o seu presente modo de ser: caráter Assistencialista da EMEI.

Esse diagnóstico revelou também, que as crianças das camadas populares, desde a criação dos Parques Infantis, continuavam a serem vistas como carentes, abandonadas e essa carência haveria de ser compensada, através dos cuidados com a higiene, saúde, alimentação, lazer, treinamento de habilidades perceptivo-motoras e das funções cognitivas, na Educação Infantil, por meio de uma educação compensatória.

A SME percebeu que se fazia necessário à compreensão e o conhecimento de toda essa trajetória da Educação Infantil por parte dos professores, bem como propiciar aos mesmos desvelarem e refletirem sobre suas concepções e suas práticas a fim de conceber uma proposta de Educação Infantil e das EMEIs, segundo os anseios da Administração, os quais foram explicitados, respectivamente, no documento *Reorientação Curricular da EMEI, 1989*:

Conhecer a educação da criança de 0 a 6 anos como função pedagógica, além de perceber que ela tem o papel de garantir as condições de segurança, saúde e alimentação.(SME).

Dimensionar as possibilidades de trabalho com as crianças de 4 a 6 anos na construção do conhecimento, tendo em vista sua formação como cidadão crítico.(SME).

A partir desse movimento de reorientação curricular, as questões e justificativas que suscitarão a necessidade de uma Política de Formação Continuada aos professores de Educação Infantil foram sendo abordadas nos programas de formação e estão registradas nos seguintes documentos: 1) *Aos que fazem a Educação conosco em São Paulo*, de 1989; 2) *O Movimento Curricular na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo*, documentos 1 e 2 , do ano de 1989 e 1991 respectivamente, versão preliminar; 3) *Reorientação Curricular da Escola Municipal de Educação Infantil – EMEI*, 1992, versão final.

Essas questões e justificativas, estão discriminadas item por item no anexo nº 1, porém dada à elevada quantidade de itens, agrupamos tematicamente em função de suas similaridades, a saber:

- Concepção de Educação Infantil;
- Definição da função das escolas de Educação Infantil;
- Adequação da Proposta Pedagógica para um atendimento de qualidade;
- Concepção de criança;
- Formação acadêmica não prepara o professor para atuar na Educação Infantil;
- Resgate do educador como sujeito da ação educativa;
- Delimitação do Currículo das escolas de Educação Infantil.

Na gestão 93/96, a Política de Formação Continuada estava implícita em um dos cinco eixos propostos na Política Educacional da SME, ou seja, o eixo Valorização da Educação e do Educador, descrito no documento *Enfrentando o Desafio*, de 1993. Foi ressaltada a íntima relação entre o projeto da qualidade do ensino com o educador, tendo em vista a sua qualificação, critérios de recrutamento, condições de vida e trabalho, carreira profissional, missão de educar e o próprio papel do educador. Porém, essas questões não foram aprofundadas.

Em relação às Escolas de Educação Infantil, não foram explicitadas quais questões justificariam uma Política de Formação Continuada a seus professores. Apenas como plano de ação, previamente proposto pela SME, a Diretoria de Orientação Técnica (DOT) intensifica o oferecimento de cursos a esses professores no ano de 1995.

Para os cursos propostos havia Fichas Técnicas contendo detalhamento dos mesmos, sendo este o meio pelo qual esta pesquisa procurou evidenciar os pré-indicadores que justificassem o porquê de uma Política de Formação Continuada aos professores de Educação Infantil.

Com o objetivo de proceder com o mesmo critério dado à documentação da gestão anterior, apontamos item por item das necessidades descritas na Justificativa de cada curso proposto e esses dados estão descritos no anexo nº 2. Esses itens, via de regra, apresentam os eixos propostos pela Administração já como uma validação em si, porém, procedendo da forma anterior, quando agrupados por similaridades explicitam a necessidade de:

- Fundamentação Teórica;
- Subsídios por meio de atividades práticas;
- Apresentar um trabalho de qualidade pedagógica;
- Troca de experiências.

Esquematicamente, os pré-indicadores que justificariam a necessidade de uma Política de Formação voltada especificamente aos professores de Educação Infantil, para cada gestão, seriam:

Quadro I: Justificativas das Políticas de Formação Continuada

GESTÃO 1989/1992	GESTÃO 1993/1996
Concepção de Educação Infantil.	Fundamentação Teórica
Definição da função das escolas de Educação Infantil.	Subsídios por meio de atividades práticas.
Adequação da Proposta Pedagógica para um atendimento de qualidade.	Apresentar um trabalho de qualidade pedagógica.
Formação acadêmica não prepara o professor para atuar na Educação Infantil.	Troca de experiências.
Concepção de criança.	
Resgate do educador como sujeito da ação educativa.	
Delimitação do Currículo das escolas de Educação Infantil.	

Quadro elaborado pela autora

Fonte: SME

Por meio desta classificação temática algumas evidências já nos chamam atenção em relação às duas gestões. Na gestão 1989/1992, existiu uma preocupação em identificar e construir concepções em relação à Educação Infantil, bem como elucidar o conceito de criança e seu universo. Delimitar e caracterizar o trabalho das EMEIs, para o desenvolvimento da própria instituição, com a adequação do processo pedagógico e as representações docentes, no âmbito das relações com as famílias e comunidade.

Na gestão 93/96, não há sinais de continuidade das propostas de formação continuada desenvolvidas na gestão 89/92. A ênfase recaiu sobre a fundamentação teórica e atividades práticas como proposta para modificar e racionalizar a prática dos professores, a fim de se obter um trabalho pedagógico de qualidade.

A título de identificarmos concepções, a partir dos temas apresentados no quadro acima, na análise dos dados, os mesmos serão abordados.

A seguir, descreveremos o que propunham e em que se fundamentavam as propostas das Políticas de Formação Continuada aos professores de Educação Infantil, nas duas gestões.

2.2.1 As propostas e fundamentações das políticas de formação continuada dos professores da Educação Infantil.

Para entendermos as propostas e fundamentações das Políticas de Formação Continuada de cada gestão, inicialmente exporemos resumidamente a Política Educacional da SME e, na seqüência, seus Programas de Formação. Finalizaremos este capítulo fazendo algumas considerações.

2.2.1.1 Política Educacional da Secretaria Municipal de Educação - 1989 a 1992

O discurso inicial da Administração Municipal de São Paulo, expresso pelo Plano de Metas de 1989, define que os objetivos a serem alcançados no decorrer daquele ano, em relação às prioridades do governo e todas as suas demais ações,

seriam permeadas pela dimensão educacional e cultural, a fim de apoiar as lutas dos trabalhadores e as iniciativas democráticas da sociedade.

Nas diretrizes gerais do governo foi dado destaque à recuperação da cidadania, por meio da promoção dos direitos sociais, que se propunha romper com as práticas assistencialistas de submissão e discriminação do indivíduo, bem como democratizar o aparelho administrativo criando mecanismo de participação e controle popular, além da proposta de racionalização e moralização administrativa.

O processo de conscientização e politização da população apontava a escola como centro irradiador da cultura popular, que favorecia a formação do sujeito social, num processo permanente, como prática da liberdade, por meio da educação popular do jovem, do adulto e da criança.

A escola pública popular, concebida com a efetiva participação popular, de acesso a todos, se caracterizaria pelo compromisso com a formação da consciência social e democrática. Deixaria patente o seu repúdio aos preconceitos e as práticas discriminatórias, expressando assim, sua nova qualidade em termos de projeto pedagógico emancipador: restabeleceria a liberdade de expressão e de organização como elementos constitutivos essenciais da democracia.

A escola como espaço de educação popular, seria o local privilegiado da ação educativa, da solidariedade de classe, onde aprender se daria de forma prazerosa, com abertura para o saciar da curiosidade e da pergunta, na seriedade da apropriação e recriação do conhecimento.

A participação nas decisões, nas instituições educativas, caracterizada pela assistência, acompanhamento e planejamento da atividade pedagógica, ocorreria por meio da implantação dos Conselhos de Escola, fortalecimento dos Grêmios Estudantis e Associação de Pais e Mestres, bem como pela substituição das Delegacias de Ensino por Núcleos de Ação Educativa (NAE) e pelos Conselhos Populares de Educação, com a participação da equipe do governo.

No início do mandato, a Prefeita Luiza Erundina convida Paulo Freire para dirigir a Secretaria Municipal de Educação. O então Secretário e sua equipe visitam 700 escolas da rede e se propõe a ouvir toda comunidade educativa visando à implementação de um novo modo de educação. Nesta empreitada se deparam com escolas em condições bastante precárias, servindo a 720.000 alunos, distribuídos

entre educação infantil (4 a 6 anos) e educação fundamental (7 a 14 anos), com um total de 39.614 funcionários, que representavam 30% do total de servidores da cidade de São Paulo.

A partir desse diagnóstico, quatro objetivos marcam a ação da administração Freire em São Paulo:

- 1- Ampliar o acesso e a permanência dos setores públicos na educação pública.
- 2- Democratizar o poder pedagógico e educativo num planejamento autogestionado.
- 3- Incrementar a qualidade da educação, mediante a construção coletiva de um currículo interdisciplinar e a formação permanente do pessoal docente.
- 4- Eliminar o analfabetismo de jovens e adultos.

Para o cumprimento desses objetivos diversos instrumentos e políticas foram implementadas: realizam-se atividades de reparos e restauração de prédios e mobiliário escolar, há um incremento do material didático para alunos e professores, implementação dos Conselhos de Escolas, planos de reforma curricular baseada na noção de um tema gerador compreendido numa perspectiva interdisciplinar, sustentado por um mecanismo de formação permanente dos professores, bem como a criação do movimento de alfabetização dos jovens e adultos.

No que diz respeito à Política de Formação Continuada, os princípios básicos do Programa de Formação estabelecidos pela Secretaria estavam articulados com as necessidades dos educadores para o desenvolvimento de uma prática política-pedagógica assumida como séria e competente, que respondesse à nova fisionomia da escola que se buscava construir, para tanto a formação deveria:

1. Instrumentalizar o educador para que ele crie e recrie sua prática por meio da reflexão sobre o cotidiano;
2. Ser constante e sistematizada;
3. Propiciar a compreensão da gênese do conhecimento;
4. Ser condição para o processo de reorientação curricular;
5. Formar o educador para ser o sujeito de sua prática e
6. Ter como eixos básicos:

- A necessidade de suprir elementos de formação básica aos educadores nas diferentes áreas do conhecimento,
- A apropriação dos avanços científicos do conhecimento a fim de contribuir para a qualidade da escola que se pretendia e
- A proposta pedagógica visando à nova fisionomia da escola.

O Programa de Formação assumiria múltiplas modalidades (seminários, encontros, palestras, oficinas, cursos e assessoria das universidades) e variadas formas, privilegiando a formação no âmbito da própria escola, em pequenos grupos e grupos ampliados, resultantes do agrupamento de escolas próximas, pois os Grupos de Formação deveriam propiciar momentos de trocas, bem como a valorização destes profissionais enquanto ser social, afetivo e cognitivo.

A formação estava pautada no princípio da ação-reflexão-ação. A reflexão sobre a ação, envolvia a explicação e a análise da prática pedagógica, o levantamento de temas de análise da prática que requeriam fundamentação teórica e a reanálise da prática pedagógica da reflexão sobre a prática e a reflexão teórica.

O intercâmbio com universidades¹⁹ foi outra forma encontrada para desenvolver os programas de formação dos profissionais que atuavam na rede de ensino, por se entender que esta contribuição era fundamental no que diz respeito às perspectivas de avanço nas diferentes dimensões do conhecimento tendo em vista sua compreensão.

Os temas que emergiam das discussões nos momentos de formação eram trabalhados na perspectiva da construção coletiva do conhecimento. Buscava-se a socialização do heterogêneo, seu confronto e a possibilidade de romper com posturas cristalizadas²⁰. Os instrumentos metodológicos utilizados no Grupo de Formação foram: a observação, o registro, a reflexão, a síntese e a elaboração de planos.

¹⁹ PUC-SP, USP e UNICAMP – no primeiro semestre de 1989, os professores das universidades desenvolveram seminários sobre alguns temas: Linguagem, Educação e Formação de Professores, Interdisciplinaridade e Educação e A Dimensão Ética no Processo de Reorientação Curricular (Freire, 2001, p.82).

²⁰ Postura cristalizada: sem uma reflexão crítica sobre a ação, sem mudança. Em 1992, participaram dos Grupos de Formação: Diretores (68%), Coordenadores Pedagógicos (98%), Professor de Educação Infantil (22%), Professores do Fundamental Regular (48%), Professor de Supletivo (38%) e Professor de Sala de Leitura (84%). (Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. *Balanço Geral da SME – Projeção Trienal*. Memória Técnica Documental, p. 108, Dez/1992).

O movimento de reorientação curricular e interdisciplinaridade assumida pela SME, foram permeados por uma filosofia educacional, segundo a qual se acreditava que as decisões tomadas pela Rede de Ensino Municipal e sua Administração buscavam resgatar a dignidade dos cidadãos, respeitando as diferenças de opiniões e dando oportunidade para que as divergências aflorassem, em oposição às tomadas de decisões arbitrárias e autoritárias das elites intelectuais sobre a natureza do saber a ser desenvolvido nas escolas.

Entendendo o currículo como instrumento básico de organização da escola, a proposta de reorientação curricular da SME vislumbrava uma escola voltada para formação social e crítica. As decisões para construção e reformulação deste currículo deveriam resultar de um movimento de ação-reflexão-ação, desenvolvido coletivamente por diferentes grupos e interação no processo educacional.

Os eixos propostos para a reorientação curricular foram:

- Construção coletiva – processo participativo;
- Respeito ao princípio da autonomia da escola;
- Valorização da unidade teoria-prática e
- Formação permanente.

O quadro de referência teórico-metodológico norteador da política pedagógica privilegiou os seguintes aspectos:

- Valorização da relação teoria-prática;
- Introdução do princípio da interdisciplinaridade;
- Introdução da concepção da relação dialógica para o resgate da realidade social e cultural dos educandos e
- Desenvolvimento das programações das escolas a partir do estudo da realidade local.

Importante relação foi estabelecida entre a reorientação curricular e o programa de formação permanente, posto que a própria dinâmica proposta para a reorientação desencadeou a necessidade destes programas.

O processo de reorientação deveria envolver professores, alunos, pais, especialistas e os movimentos sociais numa perspectiva interdisciplinar em três momentos: 1º) Problematização²¹, 2º) Organização²² e o 3º) Retorno²³.

No que diz respeito à Educação Infantil, o momento da Problematização, ocorreu em agosto de 1989. No âmbito da escola, seguindo um roteiro padronizado. Os professores e especialistas discutiram a proposta pedagógica trabalhada nas EMEIs, as dificuldades para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula, bem como as sugestões quanto ao que gostariam de manter, substituir ou acrescentar em direção a melhoria da qualidade da escola. Na esfera da participação popular, este momento deu-se através de plenárias pedagógicas com a participação dos pais e dos movimentos sociais.

Os discursos, as reflexões sobre a prática discutidas entre professores e pais, foram registrados em forma de relatórios e enviados a Diretoria de Orientação Técnica – DOT, que juntamente com os educadores (especialistas) das equipes de Educação Infantil dos Núcleos de Ação Educativa – NAEs, iniciaram a produção de um texto, com base nos dados dos relatórios anteriores, caracterizando assim o segundo momento: Organização.

A versão preliminar desse texto foi apresentada aos educadores em janeiro de 1992, cujo período para retomada das discussões, reflexões, apresentações de sugestões ou alterações estendeu-se até maio. O material produzido discutia as questões que suscitaram a necessidade de uma Política de Formação Continuada a esses professores, as quais foram relacionadas no capítulo anterior.

As discussões das questões que fundamentavam as concepções e prática dos educadores foram abordadas teoricamente, segundo os aspectos históricos,

²¹ A Problematização do currículo envolve a descrição, a crítica e as expectativas. No âmbito da escola a Problematização envolveria professores, alunos, especialistas e conselhos de escola. Na esfera da participação popular, ocorreria através de plenárias pedagógicas, com a participação dos pais e representantes dos movimentos sociais. (DOT-CONAE. *O Movimento de Reorientação Curricular na Secretaria de Educação de São Paulo*. São Paulo. Agosto/1989).

²² Define-se como a Organização os produtos obtidos no primeiro momento, sintetizado pela equipe coordenadora (composta por educadores e especialistas nas diferentes áreas do conhecimento). Esta sistematização envolve o cotejamento crítico das áreas do conhecimento com as análises críticas resultantes do primeiro momento do processo. Este segundo momento apontará, necessariamente para os rumos do currículo que se deseja. (*Ibid.*).

²³ Retorno para a escola cuja participação nesta etapa, como na primeira, é essencial na crítica e encaminhamento de novas propostas pedagógicas. (*Ibid.*).

políticos, sociais e econômicos, desde a criação dos Parques Infantis até sua transformação em Escolas Municipais de Educação Infantil.

A Secretaria Municipal de Educação tinha a seguinte convicção na sua proposta de Formação Continuada:

Estávamos e estamos convencidos de que outra forma de trabalho na Educação Infantil somente surgiria/surgirá se os educadores dessa Escola tomarem consciência de sua prática, do porquê dessa prática, em que teoria ela se apóia, que tipo de relação a permeiam, quais as alternativas possíveis. Tomar consciência do caráter histórico, dinâmico e mutável desse modo de ser da escola e de seu papel, enquanto sujeito de mudança. (Reorientação Curricular da EMEI, da seção A Formação do Educador, 1992, p.22).

O documento *Reorientação Curricular da EMEI*, 1992, registrou todo esse processo e ressalta que a produção do texto foi um dos momentos mais importantes, pois houve uma identificação dos educadores com o conteúdo, seus discursos estavam contemplados. Eles se sentiram autores do texto.

No terceiro momento, chega às escolas a versão final desse documento. O objetivo era que o texto fosse recebido não como uma proposta acabada, mas como um registro onde fosse possível organizar os conhecimentos sobre a escola de educação infantil e dimensionar as possibilidades de trabalho com as crianças de 4 a 6 anos.

Neste momento foram apresentadas propostas para as seguintes questões:

- ***Curriculo***

Proposta: É preciso ter claro que a escola e seu currículo deveriam responder às necessidades sociais (...) o currículo deve delinear seu objetivo, seu papel, o espaço de marcar e definir a ação pedagógica (...) reorientar esse currículo implica em conhecer as diferentes concepções que emergem na escola, resgatando todo processo vivido e construído pelas escolas. (p.7).

Extrapolar a visão que limita o currículo, as grades curriculares ou o rol de atividades sem nenhuma relação com o contexto e a realidade da comunidade escolar. (p.19).

- ***Criança***

Proposta: Levar em conta suas condições materiais de vida, não para comparar essa criança a uma suposta “criança modelo” (concebida pela ideologia burguesa), desembocando numa educação compensatória, mas para concretizar a educação que interessa à criança dessa camada social. (p.11).

- ***Práticas institucionalizadas***

Proposta: Leitura crítica da caracterização pré-escolar, como referência importante para encontrar a origem de tais práticas. (p.12).

- ***Desperdício de tempo curricular: rotina***

Proposta: A rotina na EMEI precisa ser revista de modo a garantir o tempo curricular para o trabalho pedagógico. (p.13).

- ***Expectativas dos educadores por programações e conteúdos previamente elaborados***

Proposta: Reorientação Curricular como ponto de partida para a análise e reflexão com os educadores da Rede Municipal do currículo em ação, ou seja, conjunto de decisões e ações desenvolvidas no interior da escola. (p.17).

- ***Escolas contribuem para a construção de uma sociedade democrática***

Proposta: Uma prática comprometida com a causa popular de transformação social não pode considerar seu aluno como um “desafio” a ser corrigido. Ao contrário deve saber trabalhar com as diferenças (...) é na organização desse espaço e na reconstrução e socialização do saber historicamente acumulado que a escola vive seus conflitos, suas buscas, suas apropriações, exercitando assim a construção coletiva de sua ação política-pedagógica: o seu currículo. (p.19).

- ***Falta clareza do papel da Escola de Educação Infantil***

Proposta: A escola de Educação Infantil tem uma função pedagógica e deve tomar a realidade e os conhecimentos infantis como ponto de partida (...) é preciso, portanto, conhecer a criança com que trabalhamos (...) cumprir uma função pedagógica não significa seguir o módulo da escola de 1º grau (...) a escola de Educação Infantil tem uma especificidade pelo fato de trabalhar com crianças pequenas. Assim, não pode furtar-se a prestar uma certa assistência (...) além de

garantir as condições de segurança, saúde e alimentação (...) terem direito de acesso à educação e aos conhecimentos da Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Sociais e Naturais. (p.20).

- ***Superação de medos e insegurança para viabilização da proposta***

Proposta: O caminho para superação da insegurança e do medo é o de resgatar o educador. Esse resgate só se dará se houver disponibilidade para se rever num trabalho sistemático e permanente de formação, não a formação solitária, mas aquela em que é possível confrontar idéias e pontos de vistas, analisar práticas e suas teorias num espaço coletivo, onde o educador se perceba, tomando de novo nas mãos a história. (p.22).

- ***A formação acadêmica dos educadores: precária com má qualidade dos cursos de formação***

Na Educação Infantil, nas últimas décadas, programações e subsídios foram elaborados de maneira cada vez mais detalhada para serem apenas executados pelas professoras e o trabalho nas EMEIs tem sido pautado por ações rotineiras e fragmentadas.

Proposta: Retomar a formação desses educadores dentro das concepções de educação, conhecimento, ensino-aprendizagem, infância e currículo definidas por esta administração. Colocamo-nos o desafio de partir da prática (...) para ir construindo juntos uma outra forma de trabalhar com essas crianças. (p.22).

A SME expõe que a escola é um espaço de trabalho pedagógico e considerou quanto à formação:

Pensamos que a formação reivindicada ou a informação envolve o avaliar da prática pedagógica, o conhecimento de estudos teóricos já elaborados, o criar e o recriar de novos conhecimentos, que, articulados levarão a uma leitura mais abrangente, possibilitada pela avaliação e planejamento do trabalho pedagógico cotidiano. Essa leitura revelará as necessidades, permitindo aos educadores e educandos definir quais conhecimentos precisam ser adquiridos ou aprofundados. (SME, 1989, p. 15).

Por fim, a SME ressaltou que a formação só seria consistente se encontrasse respaldo nos projetos de estudos, reflexão e prática, desenvolvidos pelas escolas,

fortalecendo assim sua autonomia. A proposta de convênio com Universidade, abriria espaço para acesso às pesquisas, estudos específicos, bem como manutenção e ampliação dos grupos de formação.

2.2.1.2 Política Educacional da Secretaria Municipal de Educação – 1993 a 1996

A implementação da Política Educacional de SME se daria pela Diretoria de Orientação Técnica – DOT, cujas ações estavam voltadas para o atendimento à rede na forma de orientação técnico-pedagógica nas diferentes modalidades de ensino. Organizada em quatro áreas²⁴, sendo a Área de Currículo, Métodos e Procedimentos a responsável pela construção de conhecimentos e a formação de educadores, sua clientela e em especial o professor.

A proposta de formação continuada adotada pela Administração apontava o primeiro ano, preferencialmente, dedicado aos Supervisores, o segundo aos demais especialistas e o terceiro ano (1995) aos professores.

O Programa da Qualidade Total no Ensino Municipal agregou-se à Política Educacional, propondo o aprimoramento das ações em todos os níveis de atuação da SME às escolas, cujo objetivo explicitado era a melhoria constante dos processos pedagógicos, administrativos e de comunicação.

Apregoa-se que a gestão pela qualidade não significaria a subordinação da esfera pedagógica aos preceitos gerenciais, mas sim a construção de inúmeras técnicas que deveriam dinamizar o trabalho através de uma boa gestão. Projetos bem definidos e construídos a partir de amplo debate seriam a chave para o sucesso escolar.

Afirma-se que tais técnicas não significariam desfocar o fracasso escolar da responsabilidade do Estado para a escola, mas respeitar os limites que determinada comunidade se coloca. Porém, as causas apontadas em relação à não resolução da questão pedagógica são expressas como: insuficiência da equipe escolar, falta de

²⁴ Supervisão de Área Escolar e Pesquisa – atuam junto aos Supervisores, Diretores, Assistentes, Coordenadores Pedagógicos desenvolvendo ação integradora, implementadora e avaliadora. Área de Programas de Apoio Curricular – articulação entre Currículo e Supervisão em ações cuja clientela abrange aluno, professor, especialista e comunidade. Centro de Multimeios – dar suporte as ações desenvolvidas por DOT: comunicação visual, documentação e vídeo educação.

informações e distanciamento de sua comunidade ou pela dificuldade de se traduzir o idealizado para o real e viável.

Ressalta-se a necessidade de identificação dos aspectos conceituais e dos valores em relação à qualidade que seriam aplicados à educação, entre eles o foco no cliente, melhoria continuada, participação e desenvolvimento, aprendizagem coletiva, liderança, resposta rápida, perspectivas de longo prazo, gestão baseada em fatos, desenvolvimentos de parcerias e orientação para resultados.

Com referência explícita ao professor são abordados quatro aspectos conceituais: 1) melhoria conceituada, 2) participação e desenvolvimento, 3) aprendizagem coletiva e 4) orientação para os resultados.

A melhoria continuada foca o trabalho rotineiro do professor ressaltando a necessidade de se ter metas claras referente ao que se quer melhorar, basear-se em fatos, ser sistemático – planejamento, execução e avaliação.

No aspecto participação e desenvolvimento, as idéias dos professores e as práticas bem sucedidas de outras escolas e os resultados de pesquisa de aprendizagem e educação seriam fontes para oportunidade de melhoria.

Em relação à aprendizagem coletiva o objetivo seria otimizar a troca de experiências para acelerarem ganhos, por meio do compartilhamento de situações vividas. Por último, no aspecto orientação para os resultados há destaque para a valorização e crescimento dos funcionários.

Nesta perspectiva, o Secretário Sólon Borges dos Reis, propôs à rede, o enfrentamento do desafio de por em prática o princípio social da igualdade de oportunidades, por meio da escola. Essa política seria pautada em cinco eixos:

1. Valorização da Educação e do Educador;
2. Atendimento Escolar;
3. Escola voltada para o aluno;
4. Plena utilização de recursos e
5. Normatização Administrativa.

As metas a serem atingidas focavam a formação integral, cidadania e profissão, numa proposta de trabalho coletivo, descartando uniformidade, visando garantir a autonomia das escolas, cujo planejamento deveria partir da própria realidade e em função da diversidade.

Implantou-se um instrumento administrativo denominado Referencial Analítico da Realidade Local – RARL, com o objetivo de ouvir as escolas e organizar o Plano Escolar, buscando a unidade da rede e os Projetos Estratégicos De Ação - PEAs, que objetivavam a viabilização dos projetos das escolas.

O RARL visava retratar a situação da unidade escolar e oferecer aos órgãos centrais e intermediários elementos para o seu planejamento e organização de suas ações, inclusive, no que dizia respeito às propostas dos programas de formação continuada.

Dos eixos que pautavam a Política Educacional, o que deixa implícito uma proposta de formação é o eixo Valorização da Educação e do Educador, pois ressalta a importância de se considerar o papel do educador, no que diz respeito à qualificação, critérios de recrutamento, condições de vida e de trabalho, carreira profissional, fé na missão de educar, compreensão da natureza da criança e do seu contexto social, para a melhoria do ensino, no processo da educação escolar.

Os educadores são identificados em função de sua atuação. O professor dá aula e avalia o aproveitamento escolar do aluno; o coordenador pedagógico acompanha a escola; o diretor dirige a escola segundo a gestão democrática, ouvindo pais, mestres e alunos; o supervisor, elo fundamental de ligação entre a escola e o corpo administrativo, avalia as unidades escolares, a educação como um processo e como um resultado, juntamente com a Administração e, por fim, as Coordenadorias Regionais, lideranças que eram, se incumbiram de fazer intermediações para as soluções das dificuldades e correções de rumos nos eventuais acidentes de percurso.

Não houve detalhamento da Política de Formação Continuada aos professores de Educação Infantil. Os cursos a eles oferecidos, em sua grande maioria, faziam menção à conformidade com os cinco eixos propostos pela Administração ou a necessidade de fundamentação teórica e subsídio à prática.

Outras colocações sobre a Formação Continuada são encontradas no documento *Gestão Escolar Integrada, 1996*, do Programa de Melhoria do Desempenho da Rede Municipal de Ensino. O documento afirma que a idéia de formação permanente é uma constante na reorganização do mundo do trabalho, na valorização do aprender a aprender, já “no universo da educação formal, em seus

diversos níveis, tais transformações ainda não estão em curso, ou são incipientes". (p.10).

Em síntese, a Política de Formação Continuada aos professores de Educação Infantil das EMEIs, tiveram focos diferenciados nas suas propostas e fundamentações.

Na gestão 89/92, os professores foram ouvidos, desafiados a refletirem sobre suas práticas, confrontados em suas concepções para então se apropriarem de uma fundamentação teórica, num processo de ação-reflexão-ação, em momentos individuais e coletivos, no espaço escolar e fora dele e em parceria com outras instâncias formadoras.

No movimento de reorientação curricular das escolas de Educação Infantil, as questões que suscitaram uma Política de Formação Continuada tiveram por parte da Administração uma abordagem histórica para justificar o porquê de algumas práticas e concepções perdurarem até aqueles dias. A partir daí, propostas de atuação, eram discutidas, repensadas se necessário, propiciando assim, o resgate do papel do professor enquanto sujeito da ação educativa.

Na gestão 93/96, logo nos primeiros pronunciamentos oficiais podemos nos deparar com concepções e propostas opostas à gestão anterior. O discurso das atribuições dos especialistas e professores, registrado no documento *Enfrentando o Desafio*, deixa claro uma hierarquia de poderes e responsabilidades. Nesta verticalização, a citação do Secretário Sólon Borges, parece apresentar a função docente mais como um castigo do que uma opção:

A posição ou missão técnica administrativa que ocupamos, por menor ou maior que seja, nunca podemos esquecer que somos educadores, que um dia já podemos ter sido diretores e já fomos docentes, no trato cotidiano e direto, na sala de aula com as crianças (1993, p.).

A esses professores, últimos na escala hierárquica, a proposta de investimento e valorização profissional, com o programa de Formação Continuada, é escalonada para o penúltimo ano de governo.

Segundo Zuchetto (2001, p. 52) o papel do professor reduziu-se ao de aplicador de métodos e técnicas para solução de problemas:

a administração Maluf, no campo da educação pautou-se por uma clara política populista em detrimento da qualidade na formação dos professores. Implantar a qualidade por decreto; desconsiderar o trabalho pedagógico progressista anterior; fortalecer a dicotomia administrativo pedagógico e desvalorizar a carreira do magistério.

As questões ligadas ao trabalho desenvolvido nas escolas passam a ser conhecidas e administradas por meio de relatórios – RARL. De certo modo, os professores são silenciados, dando lugar ao isolamento pedagógico, já que não há mais espaço para compartilhar experiências, dúvidas e conflitos.

A valorização da educação e do educador passou a ser função dos especialistas que dinamizavam o trabalho da escola através da seguinte ação: construção de inúmeras técnicas em nome da gestão pela Qualidade Total.

A própria estrutura da SME e DOT, que formulam a Política Educacional do Município, foram modificadas para esse fim. Retomam-se as Delegacias Regionais de Ensino Municipal (DREMs – de 1993 a 2000) em substituição aos NAEs (de 1989 a 1992 e 2001 a 2002) e a Coordenadoria dos Núcleos de Ação Educativa (CONAE) para Superintendência Municipal de Educação (SUPEME), órgãos imbuídos de caráter fiscalizador.

A formação continuada ocorreu por uma enorme quantidade de eventos que envolviam palestras, cursos, seminários, reuniões, porém sem preocupação com a realidade vivenciada em cada escola, que inserida numa comunidade, exerce e sofre influências desta. O RARL, formulário proposto para ouvir e retratar as necessidades das escolas aos órgãos centrais, acabou servindo de instrumento para solicitação de materiais aos órgãos superiores.

A escola, que antes era centro irradiador da cultura popular e ambiente formador de educadores e educandos, passa ser o local de preparo de uma clientela específica:

Uma escola de qualidade precisa atender as necessidades das empresas, privadas ou particulares, ou governamentais ou públicas, para as quais seus alunos vão, onde seus alunos vão trabalhar. (Ramos²⁵, 1993).

²⁵ A implementação do Programa de Qualidade Total na educação ocorreu por meio da assessoria da Professora Cosete Ramos, coordenadora adjunta do Núcleo Central de Qualidade e Produtividade, subordinado ao Ministério da Educação.

O fracasso escolar é atribuído à equipe escolar sob a alegação de que ela não conhece a realidade da comunidade com a qual trabalha ou lhe faltou ações preventivas, isentando ao máximo o Estado de obrigações ou omissões.

CAPÍTULO III

OS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO - 1989 - 1996

*A ciência pode classificar e nomear os órgãos de um sabiá
Mas não pode medir seus encantos.*

*A ciência não pode calcular quantos cavalos de força
Existem nos cantos dos sabiás.*

*Quem acumula muita informação perde o condão
De Advinhar:divinare. Os sabiás divinam.*

Manoel de Barros

Os procedimentos para análise dos dados, objetivo deste capítulo, foram tratados a partir da seleção do material, considerando cada documento, desmembrando-os em temas. A este processo denominamos Classificação Temática, cujo objetivo era identificar as concepções e os procedimentos, nos discursos, relatórios e planos de ações.

a) Da classificação temática à construção de quadros ilustrativos

A partir da classificação temática de cada documento, agrupamos os temas em quadros ilustrativos. Cada item dos quadros recebeu a denominação de *pré-indicadores*. Cada um desses traz a especificação da fonte, identificando assim, o documento analisado.

Os pré-indicadores estão especificados nos Anexos²⁶. A este procedimento denominamos pré-análise, por considerarmos fundamental para auxiliar a efetiva análise e interpretação do conteúdo manifesto.

b) Do tema à busca de significado e sentido

²⁶ Os anexos n. 1, 5 referem-se à Política Educacional da Secretaria Municipal de Educação, no período de 1989 a 1992, contemplando os documentos trabalhados em relação a essa gestão. Os anexos de n. 2, 7 referem-se à Política Educacional da Secretaria Municipal de Educação, no período de 1993 a 1996, contemplando os documentos dessa gestão, trabalhados nesta pesquisa. Os anexos de nº 3 e 6; 4 e 8, dizem respeito aos documentos de SEBES e FABES, respectivamente, no período em questão. Estes foram classificados tematicamente, porém, como foi exposto no capítulo II, não serão analisados por não contemplam o universo desta pesquisa: Formação Continuada.

Valendo do referencial teórico, buscaremos o significado e o sentido das asserções explicitadas (pré-indicadores), para classificá-las segundo as categorias Formação Continuada e Profissionalidade, propostas nesta pesquisa.

As asserções serão classificadas em um ou mais indicadores. Chamamos de indicadores, alguns aspectos, dimensões e características que constroem o conceito das categorias de análise, explicitadas a seguir, nas Tabelas 1e 2:

TABELA 1: FORMAÇÃO CONTINUADA

INDICADOR: CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA
<p><u>Gestão 1989/1992 – Pré-indicadores</u></p> <ul style="list-style-type: none"> * Um investimento intenso e continuo na formação do educador para que ele se reaproprie do conhecimento que lhe foi expropriado, ao longo da história dessa profissão. * O trabalho de formação é mais abrangente, na medida em que, o embasamento teórico se faz a partir da discussão da prática, que vai sendo contextualizada através de reflexões, questionamentos e debates. * Movimento de Reorientação Curricular - Este processo é vivo e dinâmico e por isso não acaba neste texto. * Não oferecíamos uma proposta pronta, mas que estávamos dispostos a discuti-la juntos. * Conteúdo recolhido de falas, reflexões sobre a prática, dos aprofundamentos teóricos, das problematizações com os professores, alunos e pais. * Colocamo-nos o desafio de partir da prática das nossas professoras, diretoras e coordenadoras pedagógicas para ir construindo juntos uma outra forma de trabalhar com essas crianças. <p><u>Gestão 1993/1996 – Pré-indicadores</u></p> <ul style="list-style-type: none"> * Instituir a liderança no ambiente escolar, é atribuição dos dirigentes motivar, orientar, ajudar todo pessoal a executar melhor sua tarefa e atingir os objetivos estabelecidos conjuntamente. * No transcorrer de 1995 as ações de DOT estarão voltadas para o favorecimento da formação profissional do educador, especialmente para os professores, conforme proposto pela Administração, segundo a qual, o 1º ano seria dedicado aos supervisores, o 2º aos demais especialista e o 3º aos professores. * Implantação do documento administrativo Referencial Analítico da Realidade Local: ouvir as escolas e organizar o Plano Escolar.
INDICADOR: DIMENSÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA
<p>1 – PESSOAL</p> <p><u>Gestão 1989/1992 – Pré-indicadores</u></p> <ul style="list-style-type: none"> * O caminho para a superação da insegurança e do medo é o resgate do educador.

Gestão 1993/1996 – Pré-indicadores

- * O educador tem direitos e deveres.
- * Eles são colaboradores de uma tarefa que é de todos.
- * Afastar o medo de modo que todos possam trabalhar positivamente pela escola.
- * Remover as barreiras do orgulho da execução, estimulando que os profissionais da instituição sintam alegria por suas realizações pessoais e contribuições ao esforço coletivo.

2 - PROFISSIONAL

Gestão 1989/1992 – Pré-indicadores

- * Concurso para a regulamentação e efetivação dos admitidos a título precário.
- * Política salarial: reajustes mensais até o limite fixado por lei municipal.
- * Representações do funcionalismo em todos os órgãos da Administração direta e indireta.
- * Uma série de encontros em que a política educacional possa ser definida conjuntamente e não burocraticamente.
- * Tentar compreender a escola e as trama das relações que definem o seu papel nos remete a visão de mundo que direciona essas mesmas relações e esse mesmo papel.
- * A escola é um espaço de todos: alunos, educadores (professores, especialistas e funcionários) e pais, todos deveriam, portanto, participar de sua gestão.
- * A ação docente embasada num plano de trabalho construído coletivamente, para se concretizar, requer de cada professor planejar com antecedência como vai ser desencadeados o processo com os alunos, registrar a ação, refletir sobre a sua prática, tomar decisões sobre ações subsequentes.
- * Com a preocupação de transformar a prática considerava-se o professor como sujeito ativo deste processo.
- * O currículo não está dado, pronto, ao contrário, ele vai se construindo no dia-a-dia, impulsionado pelo movimento das próprias crianças na busca de significação e compreensão do mundo é no estudo/reflexão (coletivo de professores, coordenadores pedagógicos, funcionários e pais ou responsáveis) que os conteúdos a serem trabalhados vão sendo percebidos, definidos e organizados como condição para a construção do conhecimento pela criança.
- * Resgate do educador. Esse resgate só se dará se houver disponibilidade para se rever um trabalho sistemático e permanente de formação.

Gestão 1993/1996 – Pré-indicadores

- * Avaliar os efeitos da legislação no ensino e no magistério.
- * Estatuto do Magistério: efetivação, análise e avaliação dos aspectos polêmicos.
- * Nenhum projeto de melhoria da qualidade do ensino pode ser levado a sério se não passar pela mão do educador: qualificação, critérios de recrutamento, condições de vida e de trabalho, carreira profissional e fé na missão de educar.
- * Compreensão da natureza da criança, do seu contexto social e da igualdade de oportunidade a que faz jus, no rumo da justiça social.
- * No transcorrer de 1995 as ações de DOT estarão voltadas para o favorecimento da formação profissional do educador, especialmente para os professores, conforme proposto pela Administração, segundo a qual, o 1º ano seria dedicado aos supervisores, o 2º aos demais especialistas e o 3º aos professores.

3 - PRÁTICA EDUCATIVA

Gestão 1989/1992 - Pré-indicadores

- * Todos os meios de comunicação, inclusive televisivos, audiovisuais e a informática devem ser incentivados.
- * Com a preocupação de transformar a prática considerava-se o professor como sujeito ativo deste processo.
- * A formação acadêmica desses educadores também foi se tornando cada vez mais precária

com a má qualidade dos cursos de magistério.

- * Planejar e replanejar constantemente, um registro sistemático das ações desenvolvidas e uma leitura perspicaz que permitirão aos educadores envolvidos descobrir o que a criança já sabe e os conhecimentos que precisa desenvolver.
- * O trabalho de formação é mais abrangente, na medida em que, o embasamento teórico se faz a partir da discussão da prática, que vai sendo contextualizada através de reflexões, questionamentos e debates.

Gestão 1993/1996 – Pré-indicadores

- * Professores, daremos aulas e avaliaremos o aproveitamento escolar do aluno.
- * Recursos tecnológicos como recursos metodológicos.
- * A gestão pela qualidade não significaria a subordinação da esfera pedagógica aos preceitos gerenciais, mas sim a construção de inúmeras técnicas que deveriam dinamizar o trabalho através de uma boa ação.
- * A transferência para o universo educacional de preocupação como as que estão presentes nos Programas de Qualidade no mundo do trabalho podem servir de base, pois, para aumentar a importância de idéias de projeto nas atividades de ensino, em seus diversos níveis.
- * Instituir a liderança no ambiente escolar, é atribuição dos dirigentes motivar, orientar, ajudar todo pessoal a executar melhor sua tarefa e atingir os objetivos estabelecidos conjuntamente.

4 - DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL

Gestão 1989/1992 – Pré-indicadores

- * A escola é um espaço da comunidade e uma de suas funções é a organização e formação da comunidade.
- * É absolutamente imprescindível que a organização escolar se transforme para acolher as interações educativas que nela se passam.
- * A escola de educação infantil que estamos delineando deve ser um espaço onde se trabalhe com a criança em função do seu desenvolvimento e aprendizagem, assegurando-lhe viver um processo rico de interações e construções de conhecimentos significativos.

Gestão 1993/1996 – Pré-indicadores

- * Criar um ambiente de liberdade e autonomia para a realização das diferentes atividades no estabelecimento de ensino.
- * Eliminar as barreiras entre as diferentes áreas, evitando a centralização administrativa, o isolamento pedagógico e a influência de grupos informais corporativos, que atrapalham a instituição a efetivar sua missão institucional.
- * Estruturar equipes de Qualidade nas quais as pessoas possam trabalhar juntas para resolver os problemas e ajudar a escola a ter sucesso.
- * A qualidade de cada escola vai partir do seu Programa de Qualidade. Para que ela tenha mais qualidade ainda, dependendo do estágio em que ela está.
- * Uma escola de qualidade precisa atender as necessidades das empresas, privadas ou particulares, ou governamentais ou públicas, para as quais seus alunos vão, onde seus alunos vão trabalhar.
- * Parcerias: “Os interesses da iniciativa privada não são compatíveis com os objetivos da educação, contudo, as parcerias devem buscar o desenvolvimento de objetivos em longo prazo, criando assim, uma base para investimento mútuo”. (Teixeira, 1993, p.17).
- * Projetos bem definidos e construídos a partir de amplo debate seriam a chave para o sucesso escolar.

INDICADOR: PRÁTICAS FORMATIVAS DA FORMAÇÃO CONTINUADA

1 – FORMAIS

Gestão 1989/1992 – Pré-indicadores

- * Primeira Preliminar do documento Movimento de Reorientação Curricular: diferentes agrupamentos, professores, coordenadores pedagógicos, diretores, funcionários e pais leram o documento.
- * Merece destaque neste momento do processo de Movimento de Reorientação Curricular: a identidade que os educadores estabeleceram com o conteúdo abordado, se perceberam como autores do texto e a partir do trabalho com o mesmo o jeito novo de olhar para a EMEI – versão preliminar.
- * Analisar práticas e suas teorias num espaço coletivo, onde o educador se perceba, tomando de novo nas suas mãos a sua história.

Gestão 1993/1996 – Pré-indicadores

- * Criar, permanentemente, oportunidades diversificadas de capacitação e de desenvolvimento dos recursos de organização.
- * Instituir treinamento em serviço, de preferência no próprio local, com vistas a atender as necessidades reais e concretas do trabalho.

2 – INFORMAIS

Gestão 1993/1996 – Pré-indicadores

- * Movimento de Reorientação Curricular: diferentes agrupamentos, professores, coordenadores pedagógicos, diretores, funcionários e pais, levantaram dúvidas, formularam questões, encaminharam sugestões.
- * Discutir o processo de Reorientação Curricular nas classes de educação infantil implica resgatar as concepções de mundo, de homem e de educação que subjazem à escola que temos e que queremos.

Gestão 1993/1996 – Pré-indicadores

- * Trabalho de equipe: converse com todos os membros da equipe escolar, treine os professores para conversarem melhor com os pais, etc.
- * Foco na família: pode orientá-los a como relacionar melhor com seus filhos.

INDICADOR : CONTEXTO

1 – INDIVIDUAL

Gestão 1989/1992 – Pré-indicadores

- * Planejar e replanejar constantemente, um registro sistemático das ações desenvolvidas e uma leitura perspicaz que permitirão aos educadores envolvidos descobrir o que a criança já sabe e os conhecimentos que precisa desenvolver.
- * Na interação educador-educando que o professor vai descobrir em quais momentos a sua intervenção vai ser realmente fundamental para ajudar as crianças a superarem obstáculos que podem ser dificuldades para construir novos conhecimentos.

Gestão 1993/1996 – Pré-indicadores

- * Com referência explícita ao professor são abordados quatro aspectos conceituais: A melhoria conceituada: ser sistemático – planejamento, execução e avaliação.
- Participação e desenvolvimento: as idéias dos professores e as práticas bem sucedidas de

outras escolas e os resultados de pesquisa de aprendizagem e educação seriam fontes para oportunidade de melhoria.

- * Aprendizagem coletiva: otimizar a troca de experiências para acelerar ganho, por meio do compartilhamento de situações vividas.
- * Orientação para os resultados: valorização e crescimento dos funcionários.

2 – COLETIVO

Gestão 1989/1992 – Pré-indicadores

- * 1º Momento - Reorientação Curricular: apresentação do documento para a equipe técnica na semana de Planejamento (de 28 a 30/01/89).
- * 2º Momento - apresentação em todas as unidades para a equipe escolar na semana da organização da escola.
- * Momento intermediário: o grupo-escola se reunia para elaborar uma proposta.
- * 3º Momento - Discussão com as escolas: grupo de trabalho por micro regiões (3 a 4 escolas) onde participaram equipe técnicas/administrativas, docentes, operacionais e pais – Análise da versão preliminar a partir do roteiro para discussão.
- * Plenárias Pedagógicas – embriões dos Conselhos Populares de Educação em cada região com a participação dos dirigentes da Secretaria em contato com pais, funcionários, alunos e comunidades.

Gestão 1993/1996 – Pré-indicadores

- * Sindicatos: livre acesso em questões relativas aos direitos e reivindicações do magistério e interesses do ensino.
- * Aprendizagem coletiva: otimizar a troca de experiências para acelerar ganhos, por meio do compartilhamento de situações vividas.

Com base nos indicadores da tabela acima, podemos observar que a formação continuada dos professores de Educação Infantil, na gestão 1989/1992, iniciou-se pelo movimento de reorientação curricular, a partir das concepções e dos aspectos filosóficos dos professores em relação à sua própria prática, bem como a função e o papel da Educação Infantil.

Um dos princípios norteadores da Política Educacional com reflexo na Política de Formação Continuada, foi à liberdade de expressão e organização. Buscava-se o resgate da identidade do professor, primando-se pela sua profissionalidade, tanto na dimensão profissional como na dimensão social.

Os professores foram chamados para exercerem um papel ativo. Coube-lhes a competência de relacionar-se com a comunidade, a fim de fazer emergir seus anseios e necessidades, discutindo causas e buscando meios para supri-las, frente às tomadas de decisões mais conscientes. Papel denominado por Növoa como “animadores de redes de formação” (2002, p.16), que faz parte do seu próprio processo de formação continuada.

A descentralização administrativa, favoreceu a gestão participativa no desenvolvimento organizacional da escola. Nóvoa (2002) ressalta que a formação continuada dos professores deve articular-se com o desenvolvimento organizacional. Consistiria em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não seriam atividades distintas.

O programa de formação proposto aos professores de Educação Infantil tinha por princípio o processo de ação-reflexão-ação, visando à discussão da própria prática, o aprofundamento teórico e a reconstrução dessa prática.

Reportando-nos a NÓVOA (2002), investiram na profissão e nos saberes dos professores por acreditarem serem eles portadores desses, os quais foram trabalhados do ponto de vista teórico e conceitual. Acentuando um dos aspectos que a formação continuada deve favorecer: estimular a apropriação destes saberes por parte dos professores, permitindo-lhes reconstruir o sentido de sua ação profissional.

Há uma explícita aceitação quanto à multiplicidade de instâncias de formação que vão desde a organização escolar a interações inter e intra-grupais e pessoais, onde todos os atores educativos são considerados (pais, professores, especialistas, crianças e etc).

A proposta de formação continuada era pautada num trabalho de formação mais abrangente que o treinamento multiplicativo, pois havia o reconhecimento que esse tipo de formação, de aspecto tecnicista, não formava o professor.

Sua formação deveria ultrapassar o caráter de treinamento, capacitação ou aperfeiçoamento, que de forma linear, apenas o habilitava para o desempenho de atividade previamente determinadas, tal como um tarefeiro, isolado em sua prática, tomando por base uma teoria descontextualizada e não proveniente de debates, questionamentos e análises coletivas, num espaço onde fosse possível o confronto de idéias e ponto de vista.

Nesta perspectiva, os professores foram concebidos como críticos reflexivos, com habilidades para analisar o que eles estavam fazendo com as crianças, com as escolas e com a sociedade. Kincheloe ressalta que nesta abordagem a educação do professor significa um “readquirir de consciência política dos professores que serão libertados do controle de crenças não garantidas que inviabilizam suas questões de autodireção.” (1997, p.200).

Na gestão 1993/1996, a formação continuada volta aos moldes tradicionais com uma série de eventos, cursos, palestras, seminários e reuniões, porém, sem

preocupação com a realidade, já que o RARAL, formulário proposto para ouvir e retratar as necessidades das escolas aos órgãos centrais, acabou servindo de instrumento para solicitação de materiais aos órgãos superiores.

Os eventos eram propostos pelos especialistas, pois o entendimento era “ao professor cabe a tarefa de dar aulas e avaliar os alunos”, respaldados pelas questões técnicas de planejamento e execução na sua atuação, pois eficiência é imprescindível à proposta de educação baseada nos preceitos da Qualidade Total.

O significado da formação continuada visava ajudar todo o pessoal a executar melhor sua tarefa para real concretização de um ensino de qualidade. O foco estava no cliente, consumidor de um produto final.

Nesta perspectiva, ao professor caberia a execução de sua tarefa com eficiência, para tanto sua formação é trabalhada com a noção de Qualidade Total, que traz em seu bojo o tecnicismo, reduzindo os problemas sociais e políticos da educação em problemas de mercado e técnicas de gerenciamento. A ação pedagógica pretendida é aquela comparada a um projeto científico, onde se pudesse antecipar e controlar as ações educativas.

Enfatiza-se o local de trabalho como preferencial, onde a formação continuada deve ocorrer. Porém, nesse espaço deve se promover à instituição de lideranças, a fim de se alcançar à qualidade total do serviço que será oferecido.

Admite-se porém, a formação do tipo institucional e coletiva, cujo controle para desenvolver programas de capacitação fica por conta da Secretaria de Educação, que estabelece convênios com outras agências formadoras capazes de habilitar e persuadir o professor quanto à mudança ser introduzida – educação como um produto em função da satisfação do cliente.

A formação continuada do professor gira em torno da competência técnica e aprendizagem de habilidades pré-definidas de ensino. O papel dessa formação é ajustá-lo ao trabalho. A praticidade caracteriza esses programas tecnicamente orientados.

3.1 - Os Cursos: finalidades e objetivos das políticas formativas das gestões municipais de 1989-1996

Ao propormos a interpretação e análise dos cursos ministrados aos professores de Educação Infantil das EMEIs, estamos, entre outros aspectos,

reconhecendo a importância da função pedagógica do trabalho com as crianças. Este trabalho deve ter a capacidade de favorecer o desenvolvimento infantil e a aquisição de conhecimentos.

Faz-se necessário então, que a prática pedagógica seja orientada por uma visão de crianças como cidadãos sociais, a fim de que as diferenças de sexo, de etnias, de histórias de vidas, de classes sociais e de regiões não sejam ignoradas, mas sim explicitadas, trabalhadas e valorizadas para que as crianças construam suas identidades, desenvolvam sua autonomia tendo por base o espírito de cooperação e solidariedade no âmbito da convivência grupal e social nas interações crianças-crianças e crianças-adultos.

Neste sentido, a formação continuada é de suma importância em relação à atuação de seus professores por meio dos cursos que lhes oferece, pois pode explicitar a concepção de seus atores: professor e criança, bem como o papel da Educação Infantil. Vejamos a tabela abaixo:

Tabela 1.a: modalidade de cursos oferecidos pela SME/SP

INDICADOR: MODALIDADE = CURSOS²⁷
1 – ÁREAS DO CONHECIMENTO
<u>Gestão 1989/1992 – Pré-indicadores</u>
* Educação Física: jogos; Projeto Direitos Humanos; Comunicação; Educação e Artes na cultura infanto-juvenil.
<u>Gestão 1993/1996 – Pré-indicadores</u>
* Desenvolvimento Escolar; Ciências; Matemática; Educação Ambiental; Informática; Distúrbios Psicomotores; Educação Motora; Educação Musical; Artes Plásticas; Jogos de Salão; Literatura Infantil; Projeto Pedagógico: Período Ampliado; Artes e Português.
2 – JUSTIFICATIVAS
<u>Gestão 1989/1992 – Pré-indicadores</u>
* Não houve especificação nas fichas técnicas dos cursos propostos.

²⁷ Embora as gestões realizaram encontros, palestra, seminários com intuito de formação, esta pesquisa delimitou-se a modalidade:cursos.

Gestão 1993/1996 – Pré-indicadores

- * Professor como agente multiplicador.
- * Fornecer subsídios teóricos para professores.
- * Necessidade da EMEI apresentar um trabalho de qualidade pedagógica.
- * Apoio ao desenvolvimento cognitivo das crianças.

3 - CONTEÚDOS E SUA RELAÇÃO COM OS OBJETIVOS

Gestão 1989/1992 – Pré-indicadores

- * Conteúdos: brinquedos, brincadeiras, crianças, jogos e a importância da Educação Física.
- * Objetivos: embasamento teórico a fim de orientar o professor na escolha dos jogos e atividades mais adequadas à idade e objetivos que subsidiariam o desenvolvimento da criança.

Gestão 1993/1996 – Pré-indicadores

- * Conteúdos: Evolução dos instrumentos musicais, História da Arte no Brasil, caracterização e utilização de alguns materiais, História da dança, História da notação musical, Teorias das artes modernas, História da linguagem Logos e componentes básicos do computador; Conceito de criatividade, de imaginação, folclore, táticas de jogos de dama.
- * Objetivos: contribuir com o desenvolvimento do professor; possibilitar ao professor enquanto agente multiplicador: manusear, descrever, conscientizar e auxiliar os professores.

4 – METODOLOGIA

Gestão 1989/1992 – Pré-indicadores

- * Não houve especificação deste item nas fichas técnicas dos cursos propostos.

Gestão 1993/1996 – Pré-indicadores

- * Pré-testes, pós-testes, avaliação, elaboração de projetos, aulas expositivas, palestras e leitura de textos.

Na gestão 1989/1992, em relação às Áreas do Conhecimento, os cursos propostos focavam numa abordagem mais geral entendendo-as e trabalhando-as junto aos professores da seguinte forma: LINGUAGEM - como elemento fundamental no processo da leitura e escrita. Portanto, deveria ser trabalhada de forma planejada e sistematizada, baseada na concepção construtivista (Ferreiro e Vygotsky). Entendia ser papel da escola pública de educação infantil a alfabetização da criança.

Em relação à área de Artes (história da arte, da música, da dança, os acervos, o teatro e outros), a proposta era de construção desse conhecimento e apreciação artística desde os níveis iniciais do desenvolvimento infantil.

Quanto às Ciências Sociais propunha-se superar e considerar os equívocos do plano de trabalho organizado em torno de datas (Tiradentes, Descobrimento do Brasil e etc) que era na maioria das vezes, destituído de significado para as crianças. A proposta era que as crianças compreendessem a dinâmica das relações sociais, por meio do cotidiano, percebendo-se sujeito delas e a partir daí trabalhar os aspectos do contexto histórico, social e econômico.

No que se refere às Ciências Naturais, a proposta era propiciar espaço de observação e discussão, onde a criança pudesse gradativamente, a partir da realidade cotidiana, integrar e transformar as explicações mágicas que formula a respeito do mundo, por meio da apropriação do conhecimento sistemático e universal produzidos pelas diferentes ciências.

Em relação à Matemática, o conteúdo a ser trabalhado visava à construção de conceitos, para tanto, o melhor caminho é o de conhecer e interagir com a natureza.

Nesta gestão, foi dada ênfase à interdisciplinaridade. Na Educação Infantil, a interdisciplinaridade visava compreender a realidade para transformá-la e conhecer seria ultrapassar o domínio da apreensão de conteúdos. Apreender os processos de pensar, processos esses que englobam a problematização, levantamento de hipóteses, observação, análise, comparação e síntese provisória para gerar novos conteúdos e novos conhecimentos (Reorientação Curricular, 1989, p. 46).

O documento Reorientação Curricular – versão final, privilegiou as histórias de vida, os desenhos livres, a apreciação artística, a observação, a interação com o meio e o uso social da escrita. Todos esses aspectos, orientam a proposta pedagógica que se assemelha à Tendência Pedagógica Crítica, cuja característica se expressa por sua dimensão social, demonstrada através da escola centrada na criança, vista não como um indivíduo isolado, mas fazendo parte de uma comunidade a que ela serve e que a serve.

Neste sentido, a abordagem mais geral das áreas de conhecimento, focando política e prática pedagógica, demonstra que a proposta de Educação Infantil, na gestão 1989/1992, procurou posicionar a criança e o professor como cidadãos, sujeitos ativos, cooperativos e responsáveis.

Quanto as Justificativas desses cursos, embora não tivessem sido especificadas, há que se considerar que nessa gestão, os professores foram tratados como profissionais e como tal, obtiveram toda atenção e o respeito da Administração, principalmente, quanto as suas concepções e saberes. Houve um momento adequado para resignificações e novas apropriações.

Quanto aos conteúdos e sua relação com os objetivos, os cursos propostos apresentam alguns conteúdos tais como: brinquedos, brincadeiras e crianças, relacionados com o desenvolvimento sócio-afetivo dessas.

Todos os conteúdos são pertinentes à prática pedagógica do professor de Educação Infantil, porém, quando os relacionamos aos objetivos dos cursos, observamos que os cursos procuram privilegiar o desenvolvimento cognitivo das crianças. Com esse objetivo é oferecido ao professor embasamento teórico, a fim de orientá-lo na escolha dos jogos e atividades mais adequadas à idade das crianças.

Ressalta-se que através dos jogos desenvolve-se a atenção, a memória, a concentração e etc, qualidades valorizadas e consideradas necessárias à escolarização das crianças. Questionamos se tal proposta poderia ser interpretada como o priorizar do desenvolvimento cognitivo em repúdio a visão assistencialista da Educação Infantil.

As ações voltadas para o cuidar, foram abordadas como necessárias, porém sem o caráter assistencialista. Atentou-se para o bem-estar das crianças. Nos cursos oferecidos não há referências a essas ações.

Montenegro (1999, p.19-24) discorrendo sobre o significado do termo cuidar, explicita que Rosemberg alerta para o fato deste termo ter substituído o termo proteção a partir da promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei nº 8.069 de 13/07/1990). Por um lado, acata a Constituição de 1988, quanto ao direto da criança pequena à educação. Por outro, trata das condições jurídicas quando ocorre a guarda da criança.

Assim, o termo cuidado, ao substituir a palavra guarda, passa a designar uma função educadora. Cuidar da criança pequena significa atender as suas necessidades de proteção, segurança, bem estar, saúde, afeto, sentimentos e emoções, que implicaria em planejar um espaço que estimulasse sua inteligência e imaginação, permitindo-lhe descobertas.

Na gestão 1993/1996, privilegia-se o desenvolvimento numa abordagem piagetiana, há uma maior fragmentação em relação às áreas do conhecimento se compararmos com as da gestão 1989/1992.

Observa-se que os cursos nas áreas de Educação Musical, Educação Motora, Artes, Matemática e Educação Ambiental são oferecidos com uma freqüência maior em relação aos cursos das demais áreas, numa proporção média de três para um.

Privilegiando a teoria do desenvolvimento psicogenético, tendo por pressupostos básicos o interacionismo, a idéia de construtivismo seqüencial e os fatores que interferem no desenvolvimento²⁸, a tendência pedagógica proposta é a Tendência Cognitiva, onde a criança é sujeito que pensa e a educação deve favorecer o desenvolvimento cognitivo.

Um dos princípios básicos que orienta a prática fundamentada na teoria de Piaget, diz respeito ao professor como desafiador da criança, ele cria dificuldades e problemas por meio de atividades desafiadoras, a fim de que as mesmas provoquem desequilíbrios e reequilizações sucessivas, promovendo a descoberta e a construção do conhecimento.

Kramer (1991) ponderando sobre as bases teóricas do currículo de Educação Infantil, observa que a Tendência Crítica e a Cognitiva apresentam limitações a serem consideradas se objetivamos um currículo pré-escolar que parta do referencial de desenvolvimento infantil pleno e aquisição de conhecimento simultaneamente, visando a construção autônoma, a cooperação e a atuação crítica e criativa.

Para a autora, a Tendência Crítica possui uma visão otimista demais quanto ao poder transformador da escola. A Tendência Cognitiva, em relação ao desenvolvimento infantil, desconsidera os contextos sócio-culturais, identificando o desenvolvimento do ser humano apenas com o desenvolvimento da inteligência,

²⁸ Interacionismo – Para Piaget, o desenvolvimento resulta de combinações entre aquilo que o organismo traz e as circunstâncias oferecidas pelo meio: o eixo central, portanto, é a interação organismo meio. Construtivismo seqüencial: os estágios de desenvolvimento evoluem como uma espiral, de maneira que cada estágio engloba o anterior e o amplia, a saber: sensório-motor, simbólico (ou pré-operacional), operacional concreto e operatório abstrato (ou lógico formal). Fatores que influenciam o processo de desenvolvimento: maturação (crescimento biológico dos órgãos), exercitação (funcionamento dos esquemas e órgãos que implica na formação de hábitos), aprendizagem social (aquisição de valores, costumes, linguagem e padrões culturais e sociais) e equilíbrio (processo de autoregulação interna do organismo, que constitui na busca sucessiva de reequilíbrio após cada desequilíbrio sofrido) (Kramer, 1991, p. 29).

evidenciando assim, a preponderância dos processos cognitivos sobre os sócio-afetivos.

Em relação aos conteúdos propostos, na gestão 93/96, parece haver o entendimento que a falta desses era uma lacuna em sua formação inicial. Portanto, contemplá-los já seria suficiente para modificar a prática docente.

Assim, observamos conteúdos tais como: Evolução dos instrumentos musicais, História da Arte no Brasil, Caracterização e utilização de alguns materiais, História da dança, História da notação musical, Teorias das artes modernas, História da linguagem Logos e componentes básicos do computador.

Esse tipo de formação continuada pode ser identificada à tendência tradicional nos programas de formação, visando apenas aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes. Outros conteúdos propostos, apesar de pertinentes ao universo infantil, não estavam relacionados à prática, tais como: conceito de criatividade, conceito de imaginação, folclore, táticas de jogos de dama e etc.

Quanto aos objetivos dos cursos propostos, as expressões: *contribuir com o desenvolvimento do professor, possibilitar ao professor enquanto agente multiplicador, manusear, descrever, conscientizar e auxiliar os professores*, explicita um tipo de formação que caracteriza o professor como aquele profissional que não é capaz de autodireção, com dependência do respaldo técnico, sem consciência de sua própria atuação e necessitado de ser amadurecido no seu desenvolvimento profissional.

Tabela 1.b: Indicadores da Formação dos Educadores

INDICADOR : CONTEXTO
1 – INDIVIDUAL
<u>Gestão 1989/1992 – Pré-indicadores</u>
<ul style="list-style-type: none"> * Planejar e replanejar constantemente, um registro sistemático das ações desenvolvidas e uma leitura perspicaz que permitirão aos educadores envolvidos descobrir o que a criança já sabe e os conhecimentos que precisa desenvolver. * Na interação educador-educando que o professor vai descobrir em que momentos a sua intervenção vai ser realmente fundamental para ajudar as crianças a

superarem obstáculos que podem ser dificuldades para construir novos conhecimentos.

Gestão 1993/1996 – Pré-indicadores

- * Com referência explícita ao professor são abordados quatro aspectos conceituais: A melhoria conceituada: ser sistemático – planejamento, execução e avaliação; Participação e desenvolvimento: as idéias dos professores e as práticas bem sucedidas de outras escolas e os resultados de pesquisa de aprendizagem e educação seriam fontes para oportunidade de melhoria.
- * Aprendizagem coletiva: otimizar a troca de experiências para acelerar ganho, por meio do compartilhamento de situações vividas.
- * Orientação para os resultados: valorização e crescimento dos funcionários.

2 – COLETIVO

Gestão 1989/1992 – Pré-indicadores

- * 1º Momento - Reorientação Curricular: apresentação do documento para a equipe técnica na semana de Planejamento (de 28 a 30/01/89).
- * 2º Momento - apresentação em todas as unidades para a equipe escolar na semana da organização da escola.
- * Momento intermediário: o grupo-escola se reunia para elaborar uma proposta.
- * 3º Momento - Discussão com as escolas: grupo de trabalho por micro regiões (3 a 4 escolas) onde participaram equipe técnicas/administrativas, docentes, operacionais e pais – Análise da versão preliminar a partir do roteiro para discussão.
- * Plenárias Pedagógicas – embriões dos Conselhos Populares de Educação em cada região com a participação dos dirigentes da Secretaria em contato com pais, funcionários, alunos e comunidades.

Gestão 1993/1996 – Pré-indicadores

- * Sindicatos: livre acesso em questões relativas aos direitos e reivindicações do magistério e interesses do ensino.
- * Aprendizagem coletiva: otimizar a troca de experiências para acelerar ganho, por meio do compartilhamento de situações vividas.

3.2 - A concepção de Criança orientadora dos programas de formação

Na gestão 1989/1992, a criança é vista como cidadã com direitos, membro de um grupo social, sujeito político, co-construtor de conhecimento, identidade e cultura, que interage, brinca e participa. Ela não é vista como um vir-a-ser. Essa concepção procurava mostrar que existe uma maneira diferente, possível e ética de conceber e trabalhar com a criança.

Com esta imagem de criança, tal como afirma Moss, “a infância está relacionada à fase adulta, mas não hierarquicamente, ao contrário, é uma etapa importante da vida em si, que deixa traços na posterior. Não estamos preocupados apenas com o adulto que a criança vai se tornar, mas com a infância que a criança está vivendo”. (2002, p. 204).

Na gestão 1993/1996, a concepção de criança expressa pelo documento *Com a Palavra Cosete Ramos*, foi “criança pobre”. Essa expressão não caracterizava somente a criança desprovida de recursos materiais, mas o sentido de criança carente, deficiente, passiva, incompleta, maleável, sem ação, uma criança em necessidade: de apoio, de proteção, de orientação, de desenvolvimento e até mesmo de se tornar “*uma criança de qualidade*”, que no futuro ocupariam os cargos de chefias nas empresas privadas ou estatais.

Essa concepção está associada à imagem de “criança como agente redentor”, segundo Moss, está ligada à idéia de que “a criança pode ser moldada nos primeiros anos de vida para preencher agendas políticas e econômicas mais amplas e de longo prazo, por meio de aplicação de tecnologia” (2002, p.204).

Moss aponta que essa concepção de criança poderia se assemelhar à metáfora de produção industrial onde a matéria-prima (criança) seria transformada em produtos pré-especificados, por meio de um processo padronizado e específico (a educação de qualidade total nos programas de cuidado e educação às crianças). Essa proposta é coerente com a proposta do capitalismo neoliberal, pois ao propor programas e educação de qualidade mantém a força de trabalho estável e bem preparada para hoje e para amanhã.

Nesta pesquisa, concebemos a criança como cidadã de direitos, sujeito histórico, pertencente a um grupo social, co-construtora do conhecimento, identidade e cultura. Desta concepção emerge uma imagem de criança desafiadora, inteligente, curiosa, alegre, competente, que se relaciona e interage com todos e com tudo que está ao seu redor. Para a educação desta criança faz-se necessário à formação de um professor crítico reflexivo, inteligente, capaz de compreender, de dar ouvido e voz às fantasias, às perguntas e às necessidades das crianças.

3.3 - A profissionalidade como eixo formador

A tabela abaixo procura demonstrar como foi abordada a questão da construção da profissionalidade no processo de Formação Continuada. E a partir dessas referências documentais, com tendências diferenciadas, analisaremos se os programas imprimiram uma identidade profissional a esses professores, que nesta pesquisa conceituamos de profissionalidade docente.

TABELA 2: PROFISSIONALIDADE

INDICADOR: DIMENSÃO SOCIAL
CONSTRUÇÕES COLETIVAS
1 – COM OS ALUNOS
<u>Gestão 1989/1992 – Pré-indicadores</u>
<ul style="list-style-type: none"> * Queremos construir uma escola para onde as crianças gostem de ir e sintam que são suas. * Se a construção de conhecimento se dá na interação social entre professores e alunos e entre os próprios alunos, faz-se urgente refletir sobre a estrutura e o modo de funcionamento da escola, buscando fazer dela um espaço onde o saber socialmente construído seja de fato, socialmente distribuído. * Construir a proposta pedagógica de uma escola é algo que se dá num processo e, portanto vai ganhando forma no dia-a-dia, através do trabalho em momentos coletivos e da ação específica de cada educador na interação com o grupo de crianças.
<u>Gestão 1993/1996 – Pré-indicadores</u>
Nada consta.
2 – COMUNIDADE
<u>Gestão 1989/1992 – Pré-indicadores</u>
<ul style="list-style-type: none"> * Criar um sistema municipal de educação pública, articulado com a sociedade, capaz de superar a atual pulverização. * A qualidade da escola não apenas se dá pela quantidade de conteúdo transmitido e assimilado, mas pela solidariedade de classe que construído, pela possibilidade que todos os usuários da escola tiveram de utilizá-la como espaço para elaboração de sua cultura. * Democratizar a gestão das escolas.

Gestão 1993/1996 – Pré-indicadores

- * Trabalho coletivo descartando a uniformidade, visando garantir a autonomia das escolas.

3 – FAMÍLIA

Gestão 1989/1992 – Pré-indicadores

Nada consta.

Gestão 1993/1996 – Pré-indicadores

- * As escolas têm uma delegação das famílias: a tarefa de educar.

INDICADOR: DIMENSÃO MORAL

VALORES

Gestão 1989/1992 – Pré-indicadores

- * Nova qualidade medida pela solidariedade humana que tiver construído.
- * Pela consciência social e democrática que tiver formado.
- * Pelo repúdio que tiver manifestado aos preconceitos de toda ordem e as práticas discriminatórias correspondentes.
- * Construir progressivamente uma escola popular autônoma, criativa, competente, séria e alegre ao mesmo tempo, animada por um novo espírito.
- * A escola deve ser mais ousada, pois para que esse compromisso com a transformação social se concretize, é preciso que ela seja de fato um espaço de organização social, onde a interação entre os diferentes saberes possa resultar na intervenção consciente e madura na realidade.

Gestão 1993/1996 – Pré-indicadores

- * Por em prática o princípio social da igualdade de oportunidades por meio da escola.
- * Descartarmos a uniformidade – uniformidade é incompatível com as diferenças individuais.
- * Este movimento da qualidade exige uma grande parceria é basicamente um movimento solidário.

INDICADOR: DIMENÇÃO PROFISSIONAL

1 – COMPETÊNCIAS

1.1 – ANALISAR

Gestão 1989/1992 – Pré-indicadores

- * Professores são chamados a identificar o papel da Administração neste processo

(formação do sujeito popular).

- * Identificar outros espaços que possam propiciar a interação de práticas pedagógicas diferentes de modo a possibilitar a interação de experiências.
- * Dimensionar as possibilidades de trabalho com as crianças de 4 a 6 anos na construção do conhecimento, tendo em vista sua formação como cidadão crítico.

Gestão 1993/1996 – Pré-indicadores

Nada consta.

1.2 – ORGANIZAR

Gestão 1989/1992 – Pré-indicadores

- * Supõe participação organizada na definição de prioridades.

Gestão 1993/1996 – Pré-indicadores

- * Sindicatos: livre acesso em questões relativas aos direitos e reivindicações do magistério e interesses do ensino.

1. 3 – RELACIONAR

Gestão 1989/1992 – Pré-indicadores

- * Propomos a publicação periódica de informativo que garanta a circulação das diversas propostas pedagógicas e facilite as relações entre as escolas.
- * Consideramos também práticas educativas as diversas formas de articulação de grupos, núcleos, unidades escolares, associações, entidades que visam a contribuir para a formação do sujeito popular.

Gestão 1993/1996 – Pré-indicadores

- * Trabalho coletivo de equipe única (professores, especialistas, trabalhadores profissionais da educação).

2 – DESTREZA

Gestão 1989/1992 – Pré-indicadores

- * Possuem papel ativo, dinâmico, experimentando novas formas de aprender, de participar, de ensinar, de trabalhar, de brincar e de festejar.

Gestão 1993/1996 – Pré-indicadores

- * Esse é o grande desafio do educador: é fazer desta criança uma criança de Qualidade, apesar de ela vir sem as qualidades que nós gostaríamos que ela viesse.

3 – CONHECIMENTOS

Gestão 1989/1992 – Pré-indicadores

- * Para formação do sujeito popular os educadores são chamados a apresentar suas propostas e a discutir as diferentes formas de viabilizá-las.
- * As EMEIs serão incentivadas a construir, na sua atuação, um projeto educacional que valorize a infância, capacitando-a para a escolarização regular.
- * Conhecer a educação de criança de 0 a 6 anos como função pedagógica, além de perceber, que ela tem o papel de garantir as condições de segurança, saúde e alimentação.
- * Conceber as crianças como seres sociais, indivíduos que vivem em sociedade cidadãos.
- * Procura-se conceber a EMEI como uma escola de qualidade para as crianças das camadas populares.
- * As escolas de educação infantil têm uma especificidade pelo fato de trabalhar com crianças pequenas. Assim, não pode faltar-se a prestar uma certa assistência, o que é diferente de ser assistencialista.
- * É função da escola instrumentalizar o cidadão para que ele se forme e exerça sua cidadania desde a infância.
- * A escola de educação infantil que estamos delineando deve ser um espaço onde trabalhe com a criança em função do seu desenvolvimento e aprendizagem, assegurando-lhe de viver um processo rico de interações e construções de conhecimentos significativos.

Gestão 1993/1996 – Pré- indicadores

- * Identificação dos aspectos conceituais e dos valores em relação à qualidade que seriam aplicados à educação, entre eles o foco no cliente, melhoria continuada, participação e desenvolvimento, aprendizagem coletiva, liderança, resposta rápida, perspectivas de longo prazo, gestão baseada em fatos, desenvolvimento de parcerias e orientação para os resultados.
- * Clientes da escola: primeiro os clientes preferenciais - os alunos, segundo grande cliente - as famílias, outros clientes - escolas técnicas, universidades, empresas públicas ou privadas e nosso último cliente é a sociedade – Quem paga a conta é a sociedade.

4 – ATITUDES

Gestão 1989/1992 – Pré-indicadores

- * Identificar outros espaços que possam propiciar a interação de práticas pedagógicas diferentes, de modo a possibilitar a interação de experiências.
- * Discutir Regimento Comum das escolas.
- * Implantação de Conselho de Escola.
- * Desencadearemos um processo de discussão para a construção de novas propostas curriculares.
- * Chamar o povo para participar coletivamente para a construção de um saber.

Gestão 1993/1996 – Pré-indicadores

- * Detectar, na origem, problema de aprendizagem do estudante, efetivando imediatamente o reforço pedagógico necessário.
- * Utilizar esquemas permanentes de avaliação no processo, que garanta o sucesso contínuo e renovado do aluno.

Na gestão 1989/1992, a formação continuada assumiu um papel que foi além da mera atualização. Havia uma preocupação em resgatar a identidade profissional dos professores de Educação Infantil. Nóvoa (2002) afirma que a profissionalidade implica em marcar os contornos dessa identidade.

Como forma de marcar os contornos da identidade desses professores, foi lhes possibilitados espaços de participação, reflexão, construção e apropriação de conhecimentos, por meio das interações com seus pares, com as crianças e com a comunidade.

Neste contexto, as práticas assistencialistas foram desveladas e uma nova proposta de trabalho foi se construindo. Os professores foram motivados a romper com as práticas do passado, a saírem da inércia e se assumirem como sujeitos ativos e críticos para tomarem à frente desse processo com a participação popular na gestão pública.

A relação com a comunidade lhes proporcionou novos espaços de atuação. Sua prática docente incluía interpretar, compreender e refletir as necessidades e anseios dessa comunidade frente à realidade social.

Todos esses aspectos nesse processo, promoveram a profissionalidade do professor de Educação Infantil. Na dimensão social, caracterizada pelo compromisso e envolvimento com a comunidade. Na dimensão profissional, na medida em que a formação lhes propiciou conhecimentos, habilidades e atitudes, possibilitou-lhes revisar teorias e fundamentar suas práticas, aprendendo num ambiente formativo e de interação social.

A profissionalidade na dimensão moral do trabalho do professor de Educação Infantil, foi subsidiada pela proposta de aprendizagem na interação professor-criança, onde as ações cuidar e educar foram concebidas como práticas educativas. A afetividade, consequência natural das interações e vínculos que se estabelece com as crianças, foi entendida como uma prática diferenciada da maternagem ou como própria do caráter feminino.

Nesse processo de formação continuada imprimiu-se uma identidade profissional a esses docentes, por meio do fortalecimento de sua profissionalidade.

Na gestão 1993/1996, a atuação do professor é identificada em relação aos aspectos conceituais e valores que seriam aplicados à educação, ou seja, a qualidade, expressa como Qualidade Total.

A Qualidade Total abrange a modernização da escola, a adequação do ensino à competitividade do mercado internacional, pesquisas práticas e utilitárias, incorporação das técnicas e da linguagem de comunicação e da informática, professores competentes e alunos aptos a ingressarem no mercado global.

Ao negar a possibilidade de evasão escolar e fracasso do aluno para a escola fundamentada nos princípios da Qualidade Total, atribuiu-se ao corpo docente e administrativo as mazelas do sistema. Retórica própria do ideal neoliberal, que permeava a proposta educacional dessa gestão.

O neoliberalismo contesta a participação do Estado no amparo aos direitos sociais, sendo uma ideologia que se afirma facilmente na sociedade administrada por países em que os cidadãos são reduzidos a meros consumidores. As propostas neoliberais têm como pressuposto a preparação para o trabalho, atendendo aos interesses do capital. “É uma ideologia que procura responder à crise nacional, ocasionada pelo processo de globalização” (Marrach, 2002, p. 42).

A qualidade, instrumento das políticas neoliberais, tira de foco discussões que abordam questões tais como: as desigualdades sociais, desemprego, aumento da pobreza e etc., pois a isenção dos deveres do Estado em seus compromissos sociais devem ser legitimados pela estratégia de convencimento de fracasso ou sucesso como responsabilidade individual e não como crise social.

O discurso neoliberal enfatiza mais os direitos dos consumidores do que liberdades públicas e democráticas do liberalismo clássico, quando da burguesia nascente, que propôs os direitos do homem e do cidadão e, dentre estes direitos, o direito à educação. No discurso neoliberal a educação deixa de ser parte do campo social e político para ingressar no mercado e funcionar a sua semelhança, ou seja, as escolas passariam a competir no mercado melhorando a qualidade do ensino (op. cit., p. 45-9).

Nesta perspectiva, o termo Qualidade Total aproxima a escola à empresa. No dizer de Marrach (2002, p. 52) “escola rima com negócio”, portanto, tem que ser administrado. A noção de Qualidade Total traz em seu bojo o tecnicismo que reduz os problemas sociais e políticos da educação em problemas de mercado e de técnicas de gerenciamento.

Assim, na gestão 93/96, com a implantação do programa da Qualidade Total nas escolas, a SME valorizou a figura dos especialistas e sua formação baseada no pressuposto que os problemas sociais e políticos da educação pudessem ser resolvidos por técnicas de gerenciamento.

Os especialistas, por sua vez, imbuídos desse espírito da busca da excelência, procuravam otimizar os recursos, em especial, os recursos humanos. Pois, o entendimento desses baseava-se na concepção que a melhoria do desempenho da escola dependia das capacidades, habilidades e motivação dos professores e demais funcionários.

A racionalização do trabalho, fez com que a formação continuada dos professores em geral e dos professores de Educação Infantil, de caráter tecnicista, fosse pautada na mera transmissão de conhecimentos, dicotomizando as ações de planejamento das de execução, pois aos professores, últimos na escala hierárquica de poder e participação, caberiam apenas a “missão” de dar aulas e avaliar os alunos.

Neste sentido, entendemos que nem mesmo a aquisição de conhecimentos contribuiu para o desenvolvimento profissional na dimensão da profissionalidade, já que silenciados no direito de voz e participação, os professores isolaram-se em suas práticas, seguiram roteiros recomendados no relacionamento com a comunidade e no trabalho em equipe, além da asserção de caráter missionário da profissão docente.

Na realidade, as ações de planejar, organizar, dirigir e controlar, destinadas aos diretores de escola, produziu mais o espírito de competitividade e a descrença dos professores em suas próprias ações, sendo as mesmas desprestigiadas, perdendo o seu caráter político.

3.4 - Formação continuada na gestão 1989 a 1992 e 1993 a 1996: A profissionalidade em foco

Retomando as questões iniciais que suscitaram esta pesquisa, tendo em vista os aspectos da profissionalidade do professor de Educação Infantil em relação aos programas de formação continuada propostos pela Secretaria Municipal de Educação, nas gestões de 1989 a 1992 e 1993 a 1996, trazemos a tona algumas indagações que antecederam e nos motivaram a realização desta pesquisa, pois serviram de pano de fundo ao que nos propus.

A nossa proposta inicial era sabermos em que medida a formação continuada poderia contribuir favoravelmente para a profissionalização e construção da identidade profissional do professor de Educação Infantil (Creches e EMEIs) em Administrações de Políticas Educacionais de princípios opostos, tendo elas vivenciado o movimento da sociedade no que diz respeito à Constituição de 88 e a LDB de 96, e, sendo por essas duas gestões, delimitadas em relação ao reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica.

Uma das nossas primeiras constatações foi em a relação aos entraves, reais e propositais, bem como o empobrecimento de determinadas aspirações referendadas em lei, porém, distanciadas das reais necessidades e da experiência (o saber da prática) dos que atuavam e faziam uso da educação pública. Outra constatação diz respeito ao tempo de materialização no nosso dia-a-dia escolar, dado os conflitos e interesses de toda ordem.

Era um grande desafio pesquisar se a Política Educacional de Formação Continuada proposta pelo ícone Paulo Freire, contemplava o processo de profissionalização na dimensão da profissionalidade do professor que iria atuar na Educação Infantil junto às crianças de zero a seis anos. Em contrapartida, como levaria a cabo tal propósito os que apregoavam uma Política Educacional de Formação à altura da magnitude da cidade de São Paulo? Liderados por outro ícone político de nossa história – Paulo Maluf?

O agravante desta questão não está expresso na figura dessas duas celebridades, porém, na tão conturbada trajetória da Educação Infantil e de seus atores em nosso país.

Tendo em mente os princípios norteadores da política de formação das duas gestões, explicitadas anteriormente, consideramos:

Gestão 1989/1992

O programa de formação desenvolvido por essa gestão, pautada no princípio da ação-reflexão-ação, foi capaz de realizar uma escuta efetiva das referências com as quais os profissionais atuavam no dia-a-dia. Os educadores foram mobilizados a transformarem ou potencializarem suas ações.

As temáticas levantadas nos grupos de formação, de interesse dos professores e as que se faziam necessárias foram contempladas nesses programas, servindo como eixo para o trabalho, pois implicaria numa exercitação da capacidade de reflexão da realidade, no repensar e no criar de valores e normas.

A criança, um dos atores educativos, foi concebida como sujeito social e histórico, portanto, muito mais do que um conjunto de características definidas pela idade.

O professor, outro ator do processo educativo, foi concebido como profissional crítico reflexivo, caracterizado como aquele que nas situações que são incertas, instáveis, singulares e nas quais há conflitos de valor, não as resolve por meio de repertórios técnicos, mas reflete sobre elas, confronta conhecimentos práticos acumulados, cria novas perspectivas, toma decisões, soluciona o problema e por vezes, elabora uma nova teoria, comparando-as com o conhecimento anterior, avalia suas consequências e coloca-as em andamento, procedendo nova avaliação, pois consciente que sua prática profissional tem consequências sociais que se desencadeiam num contexto mais amplo.

Havia, por parte da Administração, um entendimento quanto à especificidade da Educação Infantil. Portanto, não seria possível se furtar a prestar uma certa assistência, o que era diferente de ser assistencialista. Apoiados em Kramer²⁹, afirmavam que conhecer a educação de crianças de zero a seis anos, era perceber

²⁹ KRAMER, Sonia – A pré-escola como direito social. Revista Idéias nº 2, FDE, 1988.

que além da função pedagógica, ela tem o papel de garantir as condições de segurança, saúde e alimentação às crianças como seres sociais e cidadãs.

Neste sentido, houve um resgate da identidade profissional dos professores de Educação Infantil, ao se desmistificar que suas atividades se assemelhavam às de âmbito familiar, portanto, não consideradas como atividades profissionais. As ações de cuidar foram enfatizadas como uma atividade necessária, porém delimitada pelo contorno da atuação docente, da responsabilidade familiar e dever do Estado.

Entendemos que nesta gestão, houve um investimento na pessoa do professor e na sua experiência. Um investimento na profissão e nos saberes dos quais eram portadores. Esses conhecimentos foram trabalhados do ponto de vista teórico e conceitual, cuja apropriação e reapropriação desses, por parte dos próprios professores, propiciou o reconstruir do significado de sua ação profissional, com forte indícios de resignificação do sentido, a mediada que a criança deixou de ser concebida como um vir-a-ser, “semente a ser regada”, ingênua e etc.

A escola, nesse processo, foi concebida como um ambiente educativo e a formação continuada dos professores articulavam-se com o desenvolvimento organizacional desta. A escola enquanto instituição, mesmo que de universalização qualitativa ambígua e seletiva, põe-se como espaço de formação.

Este espaço entendido como ambiente de promoção e facilitação de formação e autoformação, se caracterizava em função da conviabilidade dos atores educativos, da variedade de situações que se apresentavam no dia-a-dia, que se expressaram como dados de análises e vivências significativas, bem como o compartilhar de experiências.

Neste contexto, o professor foi incentivado e apoiado para enfrentar desafios e conflitos. O espaço de trabalho, propiciou ao professor a competência de aprender a aprender tendo por finalidade a qualidade de sua prática expressa na criação, no desenvolvimento e na preservação desta mesma competência aos que com ele constroem e se apropriam de uma educação emancipadora voltada para superação das desigualdades sociais em suas mais variadas formas.

Nessa gestão, promulgo-se a Lei 11.229/92³⁰, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Municipal, como valorização dos profissionais em todas as modalidades de ensino; discutiu-se Regimento Comum das Escolas; a implantação de Conselho de Escola, além das Plenárias Pedagógicas com o povo para participar coletivamente da construção de um saber.

Todos os investimentos acima explicitados e contemplados na formação continuada dos professores de Educação Infantil, na gestão 1989/1992, tal como afirma Nóvoa (2002, p. 58) podem desempenhar um papel importante na configuração de uma nova profissionalidade docente, estimulando uma cultura profissional no seio do professorado e uma cultura organizacional.

Houve todo um empenho no que diz respeito a profissionalidade e construção da identidade do professor de Educação Infantil, entendendo-o como sujeito de sua prática, “com um papel ativo, dinâmico, experimentando novas formas de aprender, de participar, de ensinar, de trabalhar, de brincar e de festejar” (SME, 1989). Porém, não podemos descartar os prováveis conflitos, oposições, omissões que ocorreram nesse processo, mas isso também faz parte da luta pela construção da “felicidadania” (Rios, 2005)

Gestão 1993/1996

Os Programas de Formação Continuada, retomaram os moldes tradicionais, com cursos, palestras e encontros, totalizaram 127 eventos, sendo 23 desses, exclusivos para professores de Educação Infantil de classes regulares. Porém, Nóvoa (1992, p. 25) afirma que “a formação não se constrói por acumulação, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre a prática, de reconstrução permanente de uma identidade pessoal”.

³⁰ Das Disposições preliminares, no capítulo I, os princípios norteadores do Estatuto do Magistério Público Municipal, nos artigos 1º, 2º, 3º e 4º , considerando seus incisos, estabelece: A gestão democrática da educação; o aprimoramento da qualidade do ensino público municipal; valorização dos profissionais do ensino; escola pública, de qualidade e laica para todos; superar a fragmentação das várias áreas do conhecimento, observando a especificidade de cada modalidade de ensino; valorização dos profissionais de ensino (formação permanente e sistemática, condições dignas de trabalho, progressão na carreira, concursos de ingresso e acesso para os cargos de carreira, piso salarial, direito de greve e etc)

Outro fato relevante no programa de formação dessa Administração, diz respeito à hierarquização dos mesmos, em relação aos especialistas (supervisor, coordenador pedagógico e diretor) e os professores, tal fato denota:

- A prática de formação não tomava como referência o trabalho coletivo, dicotomizando a ação administrativa da pedagógica;
- As práticas de formação continuada foram organizadas em torno dos professores individuais, favorecendo o isolamento destes e reforçando uma imagem dos professores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão.

O isolamento do professor impediu o exercício reflexivo com seus pares, fato que o privou das trocas de experiências, do compartilhar e do confronto de idéias no âmbito coletivo, no interior da escola.

Ao hierarquizar e seqüênciar a Formação Continuada dos especialistas e professores, na realidade introduziu-se um sistema de gestão técnica sobre o trabalho docente que favoreceu seu controle, tal com aponta Contreras (2002, p.36) ao discorrer sobre a proletarização dos professores.

Com base neste mesmo autor, evidenciamos que os professores tornaram-se dependentes de decisões que passavam no âmbito dos especialistas e da Administração, o que trouxe consequências tais como:

- tecnologização do ensino: processo de separação das fases da concepção da execução. Aos docentes foi negada intervenção e decisão no planejamento do ensino. O trabalho coletivo, característica da gestão anterior, foi fragmentado, propiciado por meio de especialista e desvinculado da realidade local;
- Racionalidade tecnológica do ensino: os docentes viram suas funções reduzidas ao cumprimento de prescrições externamente determinadas, seu trabalho limitou-se ao de dar conta de todas as tarefas que deveriam realizar diariamente.

Todos esses aspectos acima mencionados, ligados a lógica da racionalidade técnica, impediu a prática crítica reflexiva. Expurgou-se a dimensão coletiva.

Segundo Nóvoa, esse é um valor considerado positivo pelos professores, no processo de formação continuada.

A política de responsabilidade mínima do poder público e a gestão compartilhada com as entidades privadas, fez com que o professorado tivesse uma atitude de descrença em relação a essa Administração e tal como pronunciou o senhor Secretário, assim ocorreu: “professores, daremos aulas e avaliaremos o aproveitamento escolar do aluno” (Borges, 1993).

Em relação à concepção de criança, a imagem expressa pelas instâncias formadoras, que trabalharam os conhecimentos na área da Qualidade Total, almejavam atingir as seguintes representações:

- Cliente principal do processo ensino-aprendizagem que vai adquirir o produto final de sua trajetória escolar: a educação.
- A criança como agente redentor que irá salvar a sociedade quando crescer, por meio da atuação da escola e sua educação eficiente e eficaz.

Os Programas de Formação Continuada para os professores de EMEIs, realizado pelos técnicos da SME, concebiam ideologicamente as crianças como um ser social, cultural, que pertence a um determinado segmento da população, vivendo num determinado momento histórico, porém, na prática um cidadão em formação, como um vir-a-ser.

Em relação aos cursos propostos aos professores de Educação Infantil, não favoreceram a profissionalidade docente. Pois, há que se considerar que as contribuições desses cursos em relação ao processo de profissionalização e construção de sua identidade limitaram-se a fundamentações teóricas para execução de atividades segundo um currículo pré-determinado pelos especialistas.

Nessa gestão, tal como explicita Zuchetto (2001, p. 66) o investimento mais significativo em formação do educador foi propiciado aos especialistas, que foram considerados transmissores de conhecimentos aos seus subordinados - os professores.

Entendemos que os professores excluídos do processo de produção de conhecimento, reduziram o ato intelectual de ensinar a uma mera técnica. Assim, evidencia-se:

- O surgimento de um individualismo radical fomentado pela competição por elogios de técnicos;
- A confiança dos professores sobre os especialistas, suscitando uma relação de inferioridade dos docentes e
- A visão bancaria da educação onde o professor estoca e acumula conhecimentos e informações, transmitindo-os aos clientes: os alunos.

Nesses Programas de Formação Continuada, as influências dos padrões sócio-culturais que moldavam o pensamento dos professores não foram consideradas. Pautados em verdades que focalizavam somente o nível explícito da vida escolar, a educação do professor, para o trabalho e no trabalho, esteve saturada com experiências que encorajavam práticas conservadoras, descontextualizadas que não contribuíram para a profissionalidade docente.

Finalizamos este capítulo, considerando em linhas gerais, que a proposta de Formação Continuada da gestão 89/92, se pautava e se preocupava com a construção de políticas públicas de natureza democrática participativa, tendo por instrumento o currículo interdisciplinar, apoiado em projetos de avaliações qualitativas processuais e o aumento do tempo de trabalho coletivo, em favor do processo de profissionalização, focado na profissionalidade do professor.

A Formação Continuada da gestão 93/96, baseada nos Programas de Qualidade total, com implementações de avaliações sistemáticas dos resultados pedagógicos, fragmentação da rede de ensino e das ações de seus profissionais, apontando a esses, missões claramente definidas e metas objetivas a serem alcançadas, descaracterizou do conceito de profissionalidade, na dimensão moral, política e profissional.

O fato alarmante em relação à Formação Continuada e o processo da efetiva construção da identidade profissional do professor de Educação Infantil, pautam-se na descontinuidade das políticas educacionais de formação a cada nova gestão.

Nós educadores, temos a percepção da necessidade de nos desenvolvermos na companhia do outro, que vivemos numa sociedade mutável a cada minuto, sempre nos exigindo inúmeras respostas e decisões, porém, nem sempre

assimiladas pelas instâncias Administrativas, ou se o são, correm o risco de ficarem emperradas nas burocracias e nos interesses não compartilhados com a grande maioria.

Certezas Provisórias

O mundo é do tamanho do conhecimento que temos dele.

Alargar o conhecimento, para fazer o mundo crescer,

e apurar seu sabor, é tarefa de seres humanos.

É tarefa, por exceléncia, de educadores.

Terezinha Rios

Concebemos que os programas de formação continuada de professores de Educação Infantil deverão ter por princípio, propiciar meios, espaços e alternativas, individuais e coletivas, para a construção da identidade profissional, pois a conceitualização de criança sujeito social histórico e de instituição infantil com educação de qualidade, requer um profissional que entende e assume as especificidades da Educação Infantil.

Os programas de caráter uniforme, produzindo instituições padronizadas não servem para os profissionais refletirem criticamente sobre a sua prática, na interação com as crianças e com seus pares.

Moss (2002, p.238) discorrendo sobre o trabalho na primeira infância, ressalta a necessidade de consciência de natureza ética e política para este trabalho, pois por traz de cada solução e organização existe uma escolha de valor social e política, bem como a responsabilidade por essa escolha.

Refletirmos sobre a Formação Continuada dos professores leva-nos a necessidade de pensarmos na vida e na escola como permanente produção de sentidos que nos constituem homens, educadores e professores, sem nos obrigarmos a apresentarmos respostas imediatas.

A permanente investigação, o exercício de pensar, a leitura da realidade que nos cerca, podem produzir uma cultura de formação onde a verdade não é dada como acabada, mas nos permitem ressignificar valores constituídos socialmente. Os valores têm por sustentação a linguagem que os nomeia. Nada existe sem que a linguagem lhe dê nome.

Nosella (2005, p.23) discorrendo sobre o significado dos termos, nos alerta: “na gênese lingüística, remontando, passo a passo, a trajetória da etimologia, certos conceitos e palavras revelam seu próprio significado e conteúdos”. Para o autor, o termo formação apresenta uma profunda ambigüidade em seu núcleo semântico original:

Formar alguém pode se tornar um processo autoritário, um forçar alguém a imitar um modelo preconceituoso (...) anulando a própria liberdade (...). Ao mesmo tempo formar alguém se torna um processo de cumplicidade entre o formador e o formando (...) o primeiro apresenta formas e experiências conhecidas e o segundo exercita a liberdade e o futuro (...). Por isso, o ato de formar é essencialmente um ato ético, de liberdade. (2005, p.25-6).

Em referência ao núcleo semântico essencial do termo e do conceito de professor, o autor expõe:

Se construiu ao redor de uma práxis de competências de natureza essencialmente técnicas (...) preparado num específico nicho da sociedade, isto é, do Estado, num espaço ou instituição próprios, organizados para produzir o ensino-aprendizagem de alguma competência. (2005, p.35).

Neste sentido, entendemos, o processo de formação continuada dos professores, categorizando-os, por exemplo, em professores reflexivos, professores investigadores, professores intelectuais e etc, sujeitando-os num determinado lugar, sob uma determinada forma, são concepções datadas, contextualizadas. Tal como afirma Nosella, “toda instituição que prepara professores expressa a política geral do Estado, ao qual, porém, agrega algo de novo e original” (2005, p.35).

Onde estaria pois o diferencial, em relação à formação continuada dos professores e, em especial, dos professores de Educação Infantil, em prol e em defesa da educação pública de qualidade e da formação da criança cidadã?

O diferencial talvez esteja num trabalho que requer muita delicadeza. No conciliar de saberes, conhecimentos, competências e afetividade. No entendimento da criança co-construtora de conhecimentos e cultura. No conciliar das ações de cuidar e educar, porque quem educa cuida do desenvolvimento do outro, numa ação

educativa permeada pelas dimensões ética, política e estética, caracterizando a profissionalidade docente.

Acreditamos na formação continuada que imprimi uma identidade profissional e pessoal que, particularmente, preferimos identificar como professor-educador-intelectual, que também estará predestinado a receber outra denominação em função das consequências das “Torres Gêmeas”, das “Células Tronco”, de mais um por do Sol, enfim, de tudo que ainda temos que vivenciar.

Porém, acreditamos no protótipo professor-educador-intelectual, dotado de curiosidade, motivado para investigação, que observa as ocorrências mais simples do dia-a-dia e, ainda é capaz de se admirar, de aproveitar a oportunidade de fazer uso delas, num exercício constante de refletir criticamente sobre sua prática, se distanciando dela e nela emergindo.

Este professor, posicionado como educador, irá cuidar, instruir e ensinar a criança, independente das orientações políticas que estiver vivenciando, porque as vivenciará na companhia de outros em meio à pluralidade e diversidade.

O professor-educador que denominamos como intelectual, assim o fazemos, porque o consideramos como sujeito de uma prática que têm a ousadia para transgredir as barreiras disciplinares, permeando-as de projetos de vidas, de idéias que surgirem do processo dialógico - instrumento de cidadania - no interior da sala de aula, das instituições escolares, das demais organizações, bem como no silêncio de nossas próprias decepções e conquistas.

O professor-educador-intelectual é aquele que se nutri das ciências, das artes, da filosofia, da poesia, num processo oposto à fragmentação curricular em direção da apropriação e interpretação da cultura em favor do enriquecimento existencial. Referimo-nos a cultura como universo de criação, de transmissão e interpretação dos bens simbólicos, que reúnem um significado e um sentido, na relação entre as partes e o mundo que nos envolve.

Este professor, subsidiado pela formação continuada, deve ser competente ao que se propõe, porém humilde para reconhecer a necessidade de repreender, participar, compartilhar, ressignificar os valores, as concepções teóricas, políticas e filosóficas que nortearão a sua prática, tendo em vista sua profissionalidade em relação a sua função social.

A escola, os pais, as crianças têm nos exigido e compartilhado conosco essa função social, que se expande num contexto muito mais amplo do que o interior da instituição escolar e no seu entorno, mas, principalmente, na identidade de cada criança, de cada colega de trabalho, de cada pai ou mãe e na nossa própria identidade, pois somos universos singulares.

Finalizamos nos apropriando dos fundamentos necessários às práticas educativas, apresentadas por Jardilino (2001 apud Jardilino, 2005, p.105) com base nos fundamentos freirianos:

O ponto focal (...) é levar o professor a refletir sobre a própria prática, fazer de sua experiência a mais importante fonte de aquisição, partindo da análise de suas práticas para compreender as formas como enfrentar os problemas complexos da vida escolar, como utilizar seus conhecimentos e estratégias de ensinar e aprender (...) numa linguagem freiriana, implica o educador se ensopar nas águas de sua cultura e de sua história, consciente de ser e vir-a-ser-no-mundo (...) um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais, e ao mesmo tempo perceber, a partir de uma compreensão teórica, o que está no mundo da objetividade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Livros e Artigos

- ABBAGNAMO, N. *Dicionário de Filosofia*. 4^a ed.. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- ALARCÃO, Isabel. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente *IN: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). Caminhos da profissionalização do magistério*. 3^a ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.
- CAMPOS, Maria Malta. A legislação, as políticas nacionais para a educação infantil e a realidade: desencontros e desafios. *IN: MACHADO, Maria Lúcia de A. Encontros e desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2002.
- CERISARA, Ana Beatriz. *Professoras de educação infantil entre o feminino e o profissional*. São Paulo: Cortez, 2002.- Coleção Questões da Nossa Época. V.98.
- CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.
- CORREIA, José Alberto; Matos, Manuel. Do poder à autoridade dos professores o impacto da globalização na desconstrução da profissionalidade docente. *IN: VEIGA, Ilma P. A; CUNHA, Maria Isabel (orgs.) Desmistificando a profissionalização do magistério*. Campinas, SP: Papirus, 1999.
- CREDIDIO, Elvira Bonetti Yoshida. A criança com deficiência quebra do preconceito: a experiência da inclusão em creches da prefeitura do município de São Paulo. *IN: MACHADO, Maria Lúcia de A. Encontros e desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez., 2002.
- FARIAS, A. L. G. e PALHARES, M. S. (orgs.) *Educação infantil pós- LDB: rumos e desafios*. São Paulo: Autores Associado,1999.
- FRANCO, M. L. P. B. *Análise do Conteúdo*. Brasília: Plano, 2003.
- FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. 5^a ed..São Paulo: Cortez, 2001.
- FREITAS, Marcos Cezar (org.). *História social da infância no Brasil*. 2^a ed .São Paulo: Cortez, 1999.
- FORMOSINHO, Júlia Oliveira. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes, o afeto, entre a sala e o mundo *IN: MACHADO, Maria Lúcia de A. Encontros e desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2002.
- HADDAD, Lenira. *A creche em busca de identidade*. São Paulo: Loyola, 1991.
- HYPOLITO, Álvaro Moreira. *Trabalho docente e profissionalização: sonho prometido ou sonho negado?* *IN: VEIGA, I. P. A; CUNHA, M. I. (orgs.). Desmistificando a profissionalização do magistério*. Campinas, SP: Papirus.,1999

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 4. ed. . São Paulo: Cortez, 2004.

JARDILINO, José Rubens Lima e NOSELLA, P. (orgs.). *Os professores não erram: ensaios de história e teorias sobre a profissão de mestre*. São Paulo: Pulsar, 2005.

KRAMER, Sônia e LEITE, Maria Isabel. (orgs.). *Infância e produção cultural*. Campinas: Papirus, 1998.

KRAMER, Sônia. Formação de profissionais de Educação Infantil: questões e tensões. IN: MACHADO, M. L. A. *Encontros e desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2002.

KINCHELOE, Joe L. *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KISHIMOTO, Tizuko Mochida. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. IN: MACHADO, M. L. A. *Encontros e desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2002

_____. Contextos integrados de educação infantil: uma forma de desenvolver a qualidade. IN: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: UNESP, 2003.

MARRACH, Sonia A Neoliberalismo e educação. IN: GHIRALDELLI JR., P. *Infância, educação e neoliberalismo*. 3^a ed. .São Paulo: Cortez, 2002

MOSS, Peter. Para além do problema com a qualidade. IN: MACHADO, Maria Lúcia de A. *Encontros e desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. IN: MACHADO, M. L. A. *Encontros e desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2002.

NOSELLA, P. A formação do educador e do professor. Esboço histórico. In: JARDILINO, J. R. ; NOSELLA, P. (orgs.). *Os professores não erram: ensaios de história e teoria sobre a profissão de mestre*. São Paulo: Edições Pulsar, 2004.

NÓVOA, A. (org.). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1.997.

_____. *Profissão professor* . 2^a. ed . Porto: Porto, 1999.

_____. *As organizações escolares em análise* 3^a ed..Porto: Dom Quixote, 1999a.

_____. *Vidas de professores*. 2^a. Ed. . Porto: Porto, 2000.

_____. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: EDUCA, 2002.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes et al. Creches: crianças, faz de conta & cia. São Paulo: Vozes, 1992.

OLIVEIRA, Stela Maris Lagos. A legislação e as políticas para Educação Infantil: avanços, vazios e desafios. In: MACHADO, M. L. A. *Encontros e desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2002.

POPKEWITZ, Thomas S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

RIOS, T. A. *Compreender e ensinar: por uma docência de melhor qualidade*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ROSEMBERG, F.; Campos, M. M.; Haddad, L.. *A rede de creche no município de São Paulo*. São Paulo: DPF- Fundação Carlos Chagas, 1990.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Dimensões pedagógicas e políticas da formação contínua. In: VEIGA, I. P. A. (org.). *Caminhos da profissionalização do magistério*. 3ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, I. O.. A profissionalização do professor de educação infantil: questões sobre a formação dos profissionais que estão em serviço. In: MACHADO, M. L. A. *Encontros e desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2002.

TEIXEIRA, Hélio Janny. Gestão pela qualidade na educação. IN: Programa de Melhoria do desempenho da Rede Municipal de São Paulo. Fundação Instituto de Administração, 1996.

VEIGA, I. P., Avanços e equívocos na profissionalização do magistério e a nova LDB. In: VEIGA, I. P. (org.). *Caminhos da profissionalização do magistério*. 2. ed. Campinas: Papirus, 2001.

VEIGA, I. P. A. ; CUNHA, M. I. (orgs.). *Desmistificando a profissionalização do Magistério*. Campinas: Papirus, 1999.

ZUCHETTO, Suzana Casella. *A educação no município de São Paulo e a formação dos educadores (1983 – 1997)*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

Teses e Dissertações

ANDRADE, Marci do Valle Brondi. *Cem anos de pré-escola pública paulista a história de sua expansão e descentralização (1896 - 1996)*. 181p. Dissertação. (Mestrado em Educação). UNESP. Marília, 1996.

BORGES, Abel Silva. *A formação continuada dos professores da rede de ensino público do Estado de São Paulo*. Dissertação (Mestrado em Educação, História e Filosofia da Educação) PUC. São Paulo, 1998.

HYPOLITO, Dinéia. *Formação continuada dos desafios às possibilidades no cotidiano escolar.* Dissertação. (Mestrado em Educação: Supervisão e Currículo) PUC. São Paulo. 1996.

LIMA, Neumar. *Desconstruindo e reconstruindo conhecimentos pedagógicos: uma experiência de formação/transformação em serviço.* Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) PUC. São Paulo, 2002.

LUCAS, Jozimas G. *A Teoria na Formação do Educador: Análise dos Grupos de Formação Permanente Realizados pela SME de São Paulo.* 1992. Dissertação (Mestrado em Educação). PUC. São Paulo, 1992.

MONTENEGRO, Maria Tereza Torres. *A educação moral como parte da formação para o cuidado na educação infantil.* Tese (Doutorado em Psicologia Social) PUC. São Paulo, 1999.

SANTOS, V. L. F. *Formação contínua em serviço: Construção de um conceito a partir do estudo de um programa desenvolvido no município de Andradina – SP.* 2005. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de São Paulo, Presidente Prudente, 2005.

SILVA, Maria Odete Emygdio da. *A análise de necessidades de formação na formação contínua de professores: um caminho para a integração escolar.* Tese (Doutorado em Educação). USP. São Paulo, 2000.

Documentos

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil.* 5 de outubro de 1988.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

_____. *Estatuto da Criança e do Adolescente.* Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1996.

São Paulo. Secretaria Municipal do Bem Estar Social. *A creche com equipamento educacional.* 1993.

_____. Secretaria Municipal da Família e Bem Estar Social. *Enfrentar o desafio.* 1993

_____. Secretaria Municipal da Família e Bem Estar Social. *Proposta de Centro de Informação e de Formação Profissional.* 1993.

_____. Secretaria Municipal da Família e Bem Estar Social. *Memorando nº 335/SGPC/93.* 1993.

_____. Secretaria Municipal da Família e Bem Estar Social. *Plano de Ação.* 1993.

- _____. Secretaria Municipal da Família e Bem Estar Social. *São Paulo Social às Suas Ordens*. 1993.
- _____. Prefeitura Do Município de São Paulo. - Ofício 137/93. *Plano de trabalho da FABES na administração Paulo Maluf*.
- _____. Secretaria Municipal da Família e Bem Estar Social. Relatório dos Cento e Oitenta Dias da Administração Antônio Salim Curiati.
- _____. Secretaria Municipal da Família e Bem Estar Social.. *Diretrizes Pedagógicas Básicas para as creches do Município de São Paulo*. 1994.
- _____. Secretaria Municipal de Educação.. Kishimoto, Tizuko Morschida. *Recuperando a história da educação infantil em São Paulo*. 1989.
- _____. Secretaria Municipal de Educação. *Reorientação curricular da escola municipal de educação infantil EMEI*. 1989 – 1992.
- _____. Secretaria Municipal de Educação. *Relatório Quadrienal da Diretoria de Orientação Técnica*. 1993/1996.
- _____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Com a palavra Cosete Ramos*, 1993 .
- _____. Secretaria Municipal de Educação. *Plano de Ação da Diretoria de Orientação Técnica*. 1995.
- _____. Secretaria Municipal de Educação. Fundação Instituto de Administração. *Gestão escolar integrada*, 1996
- _____. Secretaria Municipal de Educação. Fundação Instituto de Administração. *A participação da comunidade na escola*, 1996 .
- _____. Secretaria Municipal de Educação. Fundação Instituto de Administração. *Gestão pela qualidade na educação*, 1996 .
- _____. LEI 11.229/92 – *Estatuto do Magistério Público Municipal*, 1.992.
- _____. LEI 11.434/93 –*Quadro dos Profissionais de Educação*, 1.993.
- _____. Secretaria Municipal de Educação. Memória Técnica Documental. *Catálogo de Documentos*. 1993.
- _____. Secretaria Municipal de Educação. *Catálogo de Documentos*. Memória Técnica Documental. 2003.

ANEXOS

ANEXO 1 – PRÉ-INDICADORES DA POLÍTICA EDUCACIONAL DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – 1989 a 1992

ANEXO 2 - PRÉ-INDICADORES DA POLÍTICA EDUCACIONAL DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – 1993 a 1996

ANEXO 3 – PRÉ-INDICADORES DA POLÍTICA SOCIAL DA SECRETARIA MUNICIPAL DO BEM-ESTAR SOCIAL – SEBES – 1989 a 1992

ANEXO 4 – PRÉ-INDICADORES DA POLÍTICA SOCIAL DA SECRETARIA MUNICIPAL DA FAMILIA E BEM ESTAR SOCIAL - FABES - 1993 a 1996

ANEXO 5 – PRÉ-INDICADORES: DOCUMENTAÇÃO ANO 1989 SME - EMEI: CURSOS

ANEXO 6 – PRÉ-NDICADORES: DOCUMENTAÇÃO ANO 1993 SME – EMEI: CURSOS

ANEXO 7 – PRÉ-INDICADORES: DOCUMENTAÇÃO ANO 1990 SEBES - CRECHE: CURSOS

ANEXO 8 – PRÉ-INDICADORES: DOCUMENTAÇÃO ANO 1994 FABES – CRECHE: CURSOS

ANEXO 1

PRÉ-INDICADORES DA POLÍTICA EDUCACIONAL DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – 1989 a 1992

Fonte: SME/1989/1992

AO QUE FAZEM EDUCAÇÃO CONOSCO EM SÃO PAULO

PRINCÍPIOS
Verdade.
Transparência.
Aluno centro das preocupações.
Liberdade de expressão e organização elementos constitutivos da democracia.
Medo, desconfiança e indiferença. A estes sentimentos operamos a ousadia.
Procuraremos circular todas as informações que tivermos sobre a situação real de todos os setores da Secretaria.
Mostraremos os caminhos possíveis de mudança.

PRIORIDADES

Fortalecer a base da escola.
Reintegrar imediatamente os demitidos porque fizeram greve em 1987.
Valorizar acima de tudo a relação professor-aluno.
Elaboração conjunta de um Estatuto do Magistério.
Formação Continuada do Magistério.

EDUCAÇÃO

A associação da educação formal com a educação não-formal.
A educação é um processo permanente.
Demanda continuidade e planejamento em longo prazo.
Superar o imediatismo, a deformação e a descontinuidade administrativa que caracteriza a educação de hoje. Não se trata de dar uma direção única e burocrática à educação.
Criar um sistema municipal de educação pública, articulado com a sociedade, capaz de superar a atual pulverização.
O atendimento integral como direito do aluno deve ser articulado com outras secretarias.
Educação moderna.

PROFESSOR

Educadores.
Para formação do sujeito popular os educadores são chamados a apresentar suas propostas e a discutir as diferentes formas de viabilizá-las.
São chamados a identificar o papel da Administração neste processo (formação do sujeito popular).
Possuem papel ativo, dinâmico, experimentando novas formas de aprender, de participar, de ensinar, de trabalhar, de brincar, de festejar.

CRIANÇA

A criança pequena, também ela, deverá ter um atendimento educacional.

ALUNO

Centro das preocupações.

A medida do êxito ou fracasso da nossa prática.

Aluno trabalhador não deve ser tratado como aluno de segunda categoria.

Sujeito popular enquanto indivíduos críticos e conscientes de suas possibilidades de atuação no contexto social.

PROPOSTAS

Nova proposta de atuação educacional na rede pública de ensino municipal, valorizando trabalho docente em sala de aula.

Formação continuada do Magistério.

Realizaremos concurso público, rompendo como fisiologismo e o populismo que utilizam parte do magistério em funções não docente.

Propomos a publicação periódica de informativo que garanta a circulação das diversas propostas pedagógicas e facilite as relações entre as escolas.

Construir escolas para onde as crianças e os jovens, os professores, todos, gostem de ir e sintam que são suas. Não as abandone e delas não se deixe expulsar.

ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL (EMEIs)

Supere de fato e de vez a concepção do espaço escolar infantil como questão simplesmente de segurança ou de guarda.

As EMEIs serão incentivadas a construir, na sua atuação, um projeto educacional que valorize a infância, capacitando-a para a escolarização regular.

Traduza as necessidades dos pais que trabalham e precisam, ali deixar seus filhos todos os dias.

Queremos construir uma escola para onde as crianças gostem de ir e sintam que são suas.

ESCOLA

DIAGNOSTICADA	NECESSÁRIA
Com evasão (expulsão).	Realizar ato de ensinar e aprender como ato prazeroso.
Com repetência.	Bonita.
Conservadorismo.	Voltada p/ formação social crítica.
Apatia.	Voltada p/ uma sociedade democrática.
Crianças fora da escola.	Ser um espaço de educação popular.
Inadequação dos processos pedagógicos.	Não apenas um lugar de transmissão de conhecimento.
Faltam mais de 30.000 conjuntos de carteiras p/ alunos.	Imprimir uma fisionomia na escola: alegria, serenidade na apropriação e recriação dos conhecimentos, solidariedade de classes, da amorosidade, da curiosidade, da pergunta = valores progressistas.
Faltam cadeiras e mesas para os professores.	A preocupação com a quantidade deve inserir-se num projeto qualitativo mais amplo, mais sistemático, gradual e permanente.
Conservação do prédio muito deficiente.	Restabelecer integralmente a liberdade de expressão e organização.

40% dos professores exercendo função em comissão.	Demonstrará maturidade exercendo sua capacidade de autogovernar-se.
O quadro de deteriorização da escola pública é consequência da falta de vontade pública de assumir um projeto pedagógico emancipador.	Espaço vivo e democrático.
Expansão quantitativa não pode ser apenas medida emergencial.	Espaço privilegiado de ação educativa.
Com muito medo, desconfiada e indiferença.	Espaço de um sadio pluralismo de idéias.
Desânimo, descrença em relação à escola.	Centro irradiador da cultura popular.
Devolveremos as programações curriculares e outros materiais arbitrariamente recolhidos no início da administração anterior (sem autonomia).	Espaço de organização política das classes populares.
Falta de participações nas decisões	Espaço de ensino-aprendizagem.
Cresceu muito em seus aparatos de fiscalização e controle.	Centro de idéias, debates, soluções, reflexões aonde a organização popular vai sistematizando sua própria experiência.
Cresceu pouco em participação e democracia.	Privilegiará a associação da educação formal a educação não-formal.
A transformação radical da escola que temos supõe participação organizada na definição de prioridades.	A sala de aula também não poderá ser o único lugar de veiculação de conhecimento.
	Uma escola com nova qualidade baseada no compromisso, numa postura solidária, formando a consciência social de democrática.
	Escola pública popular não é apenas a que todos têm acesso, mas aquela de cuja construção todos podem participar.
	A escola pública só será popular quando for assumida como projeto educativo pelo próprio povo através de sua efetiva participação.
	Conquistar a velha escola e convertê-la num centro de pesquisa.

QUALIDADE

Da escola não apenas pela quantidade de conteúdo transmitido e assimilado, mas pela solidariedade de classe que construído, pela possibilidade que todos os usuários da escola tiveram de utilizá-la como espaço para elaboração de sua cultura.
Nova qualidade medida pela solidariedade humana que tiver construído.
Pela consciência social e democrática que tiver formado.
Pelo repúdio que tiver manifestado aos preconceitos de toda ordem e as práticas discriminatórias correspondentes.
Supõe participação organizada na definição de prioridades.
Construir progressivamente uma escola popular autônoma, criativa, competente, séria e alegre ao mesmo tempo, animada por um novo espírito.

PRÁTICA EDUCATIVA

Consideramos também práticas educativas as diversas formas de articulação de grupos, núcleos, unidades escolares, associações, entidades que visam a contribuir para a formação do sujeito popular.

Identificar outros espaços que possam propiciar a interação de práticas pedagógicas diferentes de modo a possibilitar a interação de experiências.
Todos os meios de comunicação, inclusive televisivos, audiovisuais e a informática devem ser incentivados.
Reflexão pedagógica e experimentação de novas alternativas de um ponto de vista popular.

SABER

Instrumento de luta.

Povo: participar coletivamente para a construção de um saber, que vai além da pura experiência feito, que leva em conta suas necessidades.

Da experiência.

Participação popular na criação da cultura e educação.

FORMAS DE PARTICIPAÇÃO

Substituir gradativamente a atual forma de controle burocrático das DREMs por NAEs.

Romper com uma estrutura hierárquica de tomadas de decisões de cima para baixo, e substituindo por instâncias de assistência, acompanhamento e planejamento participativo da atividade pedagógica.

População Organizada – Conselhos Populares – cumpre melhor a função fiscalizadora das DREMs.

Plenárias Pedagógicas – embriões dos Conselhos Populares de Educação em cada região com a participação dos dirigentes da Secretaria em contato com pais, funcionários, alunos e comunidades.

Uma série de encontros em que a política educacional possa ser definida conjuntamente e não burocraticamente.

Democratizar a gestão das escolas.

Discutir Regimento Comum das escolas.

Implantação de Conselho de Escola.

Desencadearemos um processo de discussão para a construção de novas propostas curriculares.

Chamar o povo para participar coletivamente para a construção de um saber.

PLANO DE METAS 1989

DIRETRIZES GERAIS DO GOVERNO

Recuperação da cidadania.

Desenvolver ações políticas em defesa do município e dos que vivem em situação de penúria financeira.

Buscar novas fontes de financiamento junto ao governo federal.

Governar com austeridade.

Combater a corrupção em vigor.

Reestruturar a Administração Municipal visando à racionalização e moralização administrativa.

Governar com transparência e participação popular.

Estimular e fortalecer a organização da população em movimentos populares e conselhos populares.

Contribuir para que os servidores públicos se conscientizem de sua condição de servidor do povo e reconheça seu direto de sindicalização.

Fortalecimento da autonomia e das prerrogativas do poder legislativo municipal.

Colocar São Paulo no cenário internacional das grandes metrópoles, intensificando o estabelecimento de convênios internacionais de cooperação técnica cultural.

PRIORIDADES
Os segmentos e as regiões historicamente esquecidos, ou seja, os setores populares e a periferia.
Cinco áreas: alimentação, saúde, transporte, habitação e infra-estrutura urbana.
Duas outras orientações merecem destaque neste Plano: um programa de atendimento as demandas da força de trabalho e a dimensão educacional e cultural que deve permear toda ação do governo.

QUALIDADE
Participação popular na gestão da coisa pública.

ESCOLA NECESSÁRIA
Regidas por Conselhos tripartites (governo, usuário e servidor).

FORMAS DE PARTICIPAÇÃO
Elaboração de um Plano Trienal, com participação sistemática do Poder Legislativo e dos setores organizados da sociedade, através de Núcleos Regionais de Planejamento.
Descentralização/regionalização, cuja gestão deverá passar das sedes das Secretarias para as unidades locais que se farão representar nos Núcleos Regionais de Planejamento.
Democratização: abrirá a administração à participação e controle popular.
Conselhos municipais com representação dos setores organizados da sociedade, onde serão formuladas políticas setoriais.

METAS
Todos exerçam plenamente a cidadania: acesso a bens e serviços essenciais e nas discussões políticas.
Um governo democrático popular supõe mudança de comportamento na relação povo-governo.
Substituição e criação de novos valores na formação de nova mentalidade.
Educação popular e cultural como processo pedagógico.
Incentivo à ação integrada da equipe do governo em torno das prioridades.
Atendimento ao menor: manutenção de criança em creche.
Reforma de 15 creches.
Término de construção de 7 creches.
Equipagem de 6 novas creches construídas pela COHAB.
Ampliar o ensino pré-escolar mediante a criação de 125 classes comunitárias.
Reforma de escolas: 41 EMEIs.
Fortalecimento dos Conselhos de Escola e dos Grêmios Estudantis.
Capacitação permanente do pessoal do ensino municipal.
Combate ao analfabetismo.

POLÍTICA DO FUNCIONALISMO
Só admitirá servidores por concurso público.
Concurso para a regulamentação e efetivação dos admitidos a título precário.
Política salarial: reajustes mensais até o limite fixado por lei municipal.
Por 40 horas semanais de trabalho três Pisos Nacionais de Salário.
Representações do funcionalismo em todos os órgãos da Administração direta e indireta.

REORIENTAÇÃO CURRICULAR DA ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL – EMEI – 1989 – 1992

HISTÓRICO DO DOCUMENTO DE REORIENTAÇÃO CURRICULAR
1º Momento: apresentação do documento para a equipe técnica na semana de Planejamento (de 28 a 30/01/89).
2º Momento: apresentação em todas as unidades para a equipe escolar na semana da organização da escola.
Momento intermediário: o grupo-escola se reunia para elaborar uma proposta.
3º Momento: Discussão com as escolas: grupo de trabalho por micro regiões (3 a 4 escolas) onde participaram equipe técnicas/administrativas, docentes, operacionais e pais – Análise da versão preliminar a partir do roteiro para discussão.

DOS PARQUES INFANTIS AS EMEIs: MARCAS DO PROCESSO HISTÓRICO
Na rede municipal de ensino os Parques Infantis deram lugar as EMEIs.
IV Conferencia Nacional de Educação (1931) e Manifesto dos Pioneiros da Educação (1932) influenciaram na política educacional especialmente na educação infantil.
1933 – Primeira lei que abre espaço para a pré-escola colocando-a na base do sistema escolar: O Código de Educação elaborado por Fernando Azevedo.
1935 – criação dos primeiros Parques Infantis com iniciativa do poder público, em virtude da industrialização e urbanização – a mulher já não pode ficar em casa cuidando de seu filho.
Acreditava-se que a criança bem assistida seria capazes de propor mudanças sociais quando adulto e que a educação por si só seria capaz de promover a transformação social.
1956 – Foram criadas as escolas municipais de 1º grau, os Parques Infantis foram se voltando para uma função preparatória às escolas primárias. A marca assistencialista no entanto não desapareceu.
1975 – Mudanças através da legislação: Transformação do Parque Infantil em Escola de Educação Infantil, a mudança no funcionamento e no quadro de pessoal não acarretaram mudanças significativas no trabalho real – Caráter assistencialista da EMEI.
1980 – O Programa Nacional de Educação Pré-escolar procura responder às críticas da educação compensatória, mas não consegue apontar para uma pré-escola com uma função pedagógica - reafirma a tese da educação compensatória.
1935 a 1992 – A educação infantil foi se organizando e assumindo características que a colocava ora dentro de uma função mais assistencialista e espontaneísta, ora numa função compensatória e preparatória à 1ª série do 1º grau.
1983 a 1985 – Uma nova proposta: há uma intenção clara de romper com uma concepção de escola meramente assistencialista e/ou preparatória. Essa proposta pelo que representava de inovador e por ter sido gerada com a participação dos educadores foi criada muita expectativa ao redor dela por uma EMEI séria e de qualidade.
1986 – Os educadores, ao iniciarem o ano, foram surpreendido com o recolhimento e a proibição expressa da proposta curricular que ainda nem havia sido implantada para valer. E mais ainda, recomendava-se à volta à proposta de 1975, baseado no modelo de educação compensatória.
Uma equipe é designada pela nova Administração para elaborar uma nova proposta para a Educação Infantil, baseada na teoria não diretiva de Cal Rogers – Projeto FATA (fogo, água, terra e ar) que acabou se restringindo a um questionário. Por motivos não explicitados nos documentos a proposta mudou de rumo e foi substituída por outra, elaborada no período de 87/88 que, no plano formal, diz fundamentar-se em Piaget.
1987 – Essa programação, acabou tendo receptividade por parte das professoras, certamente pelo caráter minucioso e detalhado como são apresentadas as atividades.
1989 a 1992 – Movimento de Reorientação Curricular - Este processo é vivo e dinâmico e por isso não acaba neste texto.

EDUCAÇÃO INFANTIL
A trajetória histórica da Educação Infantil no Ensino Municipal de São Paulo, com sua origem, mudanças legais e programação explica, em grande parte, seu presente modo de ser.
Indefinição de seu papel com a escola sua ação mecânica e fragmentada, ausência de projetos educacionais próprios, desarticulação com a escola de 1º grau.
Na rede municipal de São Paulo os Parques Infantis deram lugar as EMEIs de hoje.
Por terem se submetido a orientações diferentes de cada Administração que se sucedeu, as funções assistencialistas e preparatórias forma sendo atribuídas às escolas de Educação Infantil ao longo de sua história.
As mudanças introduzidas através da legislação, com a própria transformação do Parque Infantil em Escola de Educação Infantil em 1975, a mudança no seu funcionamento e no seu quadro de pessoal não acarretaram mudanças significativas no trabalho real.
Professores, coordenadores pedagógicos e diretores denunciam ou enfatizam (constantemente) o caráter assistencialista da EMEI.
Educação Infantil para as camadas populares: temos que levar em conta suas condições materiais de vida, não para comparar essa necessidade a uma suposta “criança modelo”, desemborcando numa educação compensatória, mas para concretizar a educação que interessa à criança dessa camada social.
As crianças das camadas populares sempre foram vistas como carentes, abandonadas e essa carência haveria de ser compensada, fosse através dos cuidados com a higiene e saúde, alimentação e lazer (Parques Infantis década de 50) ou pelo treino de habilidades perceptivo-motoras e das funções cognitivas (a partir da década de 70).
As propostas de 72 enfatizam a prontidão para a alfabetização nos seus aspectos motores e neurológicos.
Em 1975 os Parques foram transformados em EMEIs.
1975 - Criado Plano de Educação Infantil – PLANEDI – que consistia na abertura de classes para crianças de 6 anos em escolas municipais de 1º grau: “preparação para a alfabetização”.
1985 – Como papel da escola de educação infantil instrumentalizar a criança de forma a possibilitar-lhe enfrentar com sucesso as etapas escolares subsequentes.
1989 - Conhecer a educação de criança de 0 a 6 anos como função pedagógica, além de perceber, que ela tem o papel de garantir as condições de segurança, saúde e alimentação.

PROPOSTA
Dimensionar as possibilidades de trabalho com as crianças de 4 a 6 anos na construção do conhecimento, tendo em vista sua formação como cidadão crítico.

PROFESSOR
Década de 70: o meio utilizado foi o treinamento de sentido multiplicativo.
A fundamentação teórica da proposta já havia tanta simplificação que quase só restava o aspecto tecnicista das atividades do trabalho pedagógico.
O professor fora treinado mas não formado.
1985 – ao professor caberia planejar, organizar, apresentar e controlar situações desafiadoras que levem a criança a pensar, levantando hipóteses, refletindo e procurando respostas, de forma assegurar que o desenvolvimento infantil ocorra de forma integrada e completa.

VISÃO ASSISTENCIALISTA
Ainda hoje, em muitas EMEIs, até um terço do tempo é usado para higiene das mãos, escovação de dentes, descanso, alimentação e outros cuidados com a higiene e saúde.
A visão assistencialista se mostra com mais força é na relação com as crianças a quem é

preciso vigiar, modelar, tornar boa e atenciosa.

CRIANÇA
Cidadão crítico.
A criança tem sido vista como um ser que não é capaz de fazer determinadas coisas.
Inocência e razão embasam um conceito de criança que se pretende único e natural, mas que caracteriza de fato a criança numa concepção burguesa.
Sujeito social e histórico.
Não pode ser percebida apenas como sujeito em desenvolvimento, em processo que irá se tornar alguém algum dia, ela é alguém hoje em sua casa, na rua, no trabalho, no clube, na igreja, na creche, na pré-escola ou escola, construindo-se a partir das relações estabeleceu com cada uma destas instâncias e em todas elas.
As crianças das camadas populares sempre foram vistas como carentes.
1972 – O pré-escolar é apresentado como um ser com características bem definidas e rígidas de acordo com a idade cronológica.
1980 – Considera-se que a maioria das crianças da EMEI apresenta muito ou alguns dos seguintes problemas: vocabulário deficiente, dificuldade de comunicação, má condição física, apatia, irritabilidade, auto-imagem negativa, desatenção.
Um indivíduo a ser treinado em determinadas habilidades e educado para incorporar hábitos e atitudes de boas maneiras e alguns valores morais.
1989 – Criança é muito mais do que um conjunto de características definidas pela idade. É um ser social, pertence a um extrato dessa sociedade, compartilha de sua cultura e vive num determinado tempo histórico.
Não se trata de um ser inocente que precisa ser mimado, nem de um ser selvagem que precisa ser moralizado.
Um ser inteligente, curioso, com uma maneira própria de interpretar o mundo e que apesar de condições sociais adversas, pode se desenvolver e aprender, desde que a escola não lhe crie mais obstáculo dos que o que sua condição de classe já lhe impõe.
Conceber as crianças como seres sociais, indivíduos que vivem em sociedade, cidadão e cidadãos.

ESCOLAS
Tentar compreender a escola e as trama das relações que definem o seu papel nos remete a visão de mundo que direciona essas mesmas relações e esse mesmo papel.
As EMEIs têm oscilado entre desempenhar as funções assistencialistas/recreacionista e preparatória para o 1º grau.
Ao se pensar numa escola de Educação Infantil para as camadas populares, não podemos supor uma criança abstrata.
Procura-se conceber a EMEI como uma escola de qualidade para as crianças das camadas populares.
1989 – Entendemos que a escola de educação infantil tem uma função pedagógica e deve tomar a realidade e os conhecimentos infantis como ponto de partida, ampliando-os e organizando-os, através de um trabalho significativo, planejado e consistente.
As escolas de educação infantil têm uma especificidade pelo fato de trabalhar com crianças pequenas. Assim, não pode furtar-se a prestar uma certa assistência, o que é diferente de ser assistencialista.
É função da escola instrumentalizar o cidadão para que ele se forme e exerça sua cidadania desde a infância.
A escola não é a propulsora da transformação social, sabemos que ela é um espaço possível da vivência democrática, na medida em que possibilita a participação e o acesso à construção do conhecimento.
A escola deve ser mais ousada, pois para que esse compromisso com a transformação social se concretize, é preciso que ela seja de fato um espaço de organização social, onde a interação entre os diferentes saberes possa resultar na intervenção consciente e madura

na realidade.
A escola presta um serviço à comunidade e é isso que justifica sua existência.
A escola é um espaço da comunidade e uma de suas funções é a organização e formação da comunidade.
A escola é um espaço de todos: alunos, educadores (professores, especialistas e funcionários) e pais todos deveriam, portanto, participar de sua gestão.
A escola é a instituição que cumpre prioritariamente a tarefa específica de ampliar e organizar conhecimentos e essa tarefa exige compromisso e competência político-pedagógica.
É absolutamente imprescindível que a organização escolar se transforme para acolher as interações educativas que nela se passam.
Se a construção de conhecimento se dá na interação social entre professores e alunos e entre os próprios alunos, faz-se urgente refletir sobre a estrutura e o modo de funcionamento da escola, buscando fazer dela um espaço onde o saber socialmente construído seja de fato, socialmente distribuído.
A escola de educação infantil que estamos delineando deve ser um espaço onde trabalhe com a criança em função do seu desenvolvimento e aprendizagem, assegurando-lhe de viver um processo rico de interações e construções de conhecimentos significativos.

TEORIA PEDAGÓGICA

1972 – Considerava-se o processo educativo uma interação entre o individuo e o meio. O individuo seria ativo, agente de sua educação.

PROPOSTA CURRICULAR PARA AS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Nos Parques Infantis: era a vivência em cada parque e a troca de experiências entre eles. As festividades eram os pontos culminantes das programações e deixavam sua marca no cotidiano.

Ao nível do currículo operacional é muito freqüente constatar que os planejamentos das atividades nas escolas de educação infantil apresentam como eixo às datas comemorativas com a preocupação quase exclusiva de organizar o tempo para manter as crianças ocupadas em “coisas” supostamente interessantes para elas.

As salas de aulas são decoradas com cartazes e móveis feitos pelos professores, ou pelos professores com ajuda dos alunos, aonde aparecem quase sempre desenhos estereotipado.

Trabalhos com as crianças a partir desta motivação (datas comemorativas) incluem historinhas, pinturas, colagem, cantos, danças.

Trabalha-se o aspecto mais superficial da data e quase sempre com a argumentação de se apoiar numa ação que visa desenvolver aprendizagens significativas.

Desperdício de tempo curricular: rotina na EMEI.

Parques Infantis: desenvolvimento total da criança (totalidade como soma dos aspectos biológicos, psicológicos e sociais). Do ponto de vista filosófico: pretendia formar a criança “para uma sociedade democrática”.

Proposta de 1972, enfatizava a prontidão para a alfabetização nos seus aspectos neurológicos e motores – assume caráter preparatório para a escola de 1º grau.

Em 72, os componentes curriculares específicos já aparecem organizados por área de conhecimentos: Comunicação e Expressão – Linguagem, Artes Educacionais, Educação Musical, Educação Física; Iniciação às Ciências - Matemática, Ciências Naturais e Integração Social.

1989 – O currículo não está dado, pronto, ao contrário, ele vai se construindo no dia-dia, impulsionado pelo movimento das próprias crianças na busca de significação e compreensão do mundo é no estudo/reflexão (coletivo de professores, coordenadores pedagógicos, funcionários e pais e/ou responsáveis) que os conteúdos a serem trabalhados vão sendo percebidos, definidos e organizados como condição para a construção do conhecimento pela criança.

PROPOSTA PEDAGÓGICA
Construir a proposta pedagógica de uma escola é algo que se dá num processo e portanto vai ganhando forma no dia-dia, através do trabalho em momentos coletivos e da ação específica de cada educador na interação com o grupo de crianças.
O planejamento de ações de ensino/aprendizagem/construção do conhecimento necessariamente precisa sair do coletivo e a ele retornar periodicamente num movimento constante de discussão, decisão, execução, acompanhamento, avaliação, novamente discussão e assim sucessivamente é no coletivo de professores, coordenadores pedagógicos, funcionários e pais e/ou responsáveis que deverão ser estudadas e discutidas as características do grupo classe (sociais, econômicas, culturais, afetivas cognitivas etc), a realidade como espaço onde a escola está situada e a visão de áreas do conhecimento.
Uma proposta pedagógica consequente é construção coletiva e considera as programações de ensino como instrumentos que precisam ser revisados e reavaliados constantemente para garantir um alto nível de significação para educandos e educadores.

PRÁTICA PEDAGÓGICA
1972 – Ter regularidade no horário das refeições, limpeza, exercícios para desenvolver os músculos.
Algumas práticas que se institucionalizaram nas EMEIs e são rejeitadas pelas crianças: ter hora para tudo, dormir depois do almoço, escovar os dentes, abaixar a cabeça na mesa.
1989 - As filas, levantar a mão, atividades de higiene, estão hoje destituída de sentido, precisam ser revistas, questionadas e mesmo aquelas que se fazem imprescindíveis no trabalho cotidiano da escola, para serem mantidas, precisam ser ressignificadas para que não se torne mecânicas e vazias de sentido.
Há um desperdício do tempo curricular, pois se cumpre um ritual que dificilmente contribui para ampliar e organizar o conhecimento de mundo desses alunos.
Exercícios de coordenação visomotora, desenhos mimeografados, ainda são utilizados por muitos professores, mesmo não sabendo muito bem justificar o seu valor pedagógico.
1980 – Como estratégia para enfrentar as dificuldades das crianças, propõe o treinamento nas capacidades para a aprendizagem.
Reforço nas técnicas e materiais de ensino e não no conteúdo.
Como metodologia para tornar mais interessante o trabalho com a criança de 4 a 6 anos o tema integrador era escolhido <i>a priori</i> pelo professor, que também escolhia o que ia ser trabalhado, quando e como.
Treino de determinadas habilidades e educação para incorporar hábitos e atitudes de boas maneiras e alguns valores.
1985 – como princípio metodológico encorajar a criança não só agir sobre os objetos mas também refletir sobre a ação realizada (inspiração piagetiana).
87/88 – O conhecimento eleito como principal é o lógico-matemático e a linguagem é vista como decorrente da aquisição dos conceitos. Também é enfocada a construção da representação, baseada nas brincadeiras motoras e simbólicas.
A proposta de 87, acabou tendo alguma receptividade por parte das professoras, certamente pelo caráter minucioso e detalhado como são apresentadas as atividades.
1989 – Planejar e replanejar constantemente, um registro sistemático das ações desenvolvidas e uma leitura perspicaz que permitirão aos educadores envolvidos descobrir o que a criança já sabe e os conhecimentos que precisa desenvolver.
A ação docente embasada num plano de trabalho construído coletivamente, para se concretizar, requer de cada professor planejar com antecedência como vai ser desencadeados o processo com os alunos, registrar a ação, refletir sobre a sua prática, tomar decisões sobre ações subsequentes.
Na interação educador-educando que o professor vai descobrir em que momentos a sua intervenção vai ser realmente fundamental para ajudar as crianças a superarem obstáculos que podem ser dificuldades para construir novos conhecimentos.

Na medida em que, na sua ação o professor vai decidindo, executando, registrando, revendo, sistematizando, também vai sendo realizadas a avaliação de sua própria ação e o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

Para avançar, como é parte do coletivo da escola e com ele deve estar compromissado, necessita voltar de novo a este coletivo, apresentar e discutir o trabalho feito e decidir novos encaminhamentos.

FORMAÇÃO PERMANENTE DO PROFESSOR

Conteúdo recolhido de falas, reflexos sobre a prática, dos aprofundamentos teóricos, das problematizações com os professores, alunos e pais.

Primeira Preliminar do documento Movimento de Reorientação Curricular: diferentes agrupamentos, professores, coordenadores pedagógicos, diretores, funcionários e pais leram, levantaram dúvidas, formularam questões, encaminharam sugestões.

Merece destaque neste momento do processo de Movimento de Reorientação Curricular: a identidade que os educadores estabeleceram com o conteúdo abordado, se perceberam como autores do texto e a partir do trabalho com o texto o jeito novo de olhar para a EMEI.

Não oferecíamos uma proposta pronta, mas que estávamos dispostos a discuti-la juntos.

Discutir o processo de Reorientação Curricular nas classes de educação infantil implica resgatar as concepções de mundo, de homem e de educação que subjazem à escola que temos e que queremos.

É preciso ter claro que a escola e o seu currículo deveriam responder às necessidades sociais.

Conhecer essas necessidades nos leva a desvelar para quem e para que, nossa escola trabalha, ou seja, que papel ela assume na sociedade.

Nos anos 70, a educação compensatória constituía-se aqui no Brasil, num importante referencial teórico para a educação das crianças de 4 a 6 anos e a questão da formação do educador. O meio utilizado foi o treinamento de sentido multiplicativo, acreditando poder atingir toda escola e todos os educadores.

Treinamento de sentido multiplicativo: o que a prática demonstrou foi que ao chegar ao professor, a fundamentação teórica da proposta já havia sofrido tanta simplificação que quase só restava o aspecto tecnicista do trabalho docente. O professor fora treinado mas não formado.

No treinamento, espera-se que os professores sejam meros executores das propostas, desconsiderando-se sua identidade e a importância de seu papel.

1980 – os textos utilizados para reflexão nos treinamentos enfatizavam os fatores biológicos (má nutrição, doença e condições de higiene) bem como os fatores sócio-econômicos-culturais, pelas dificuldades cognitivas, afetivas e psicomotoras das crianças.

Apela para a responsabilidade do educador no sentido de adaptar a criança à escola e aos padrões das camadas médias da população.

Por meio de treinamento e reuniões, os professores tomavam conhecimento das capacidades básicas de aprendizagem de ROBERT VALETT³¹.

No planejamento de ensino os professores eram orientados no sentido de organizar as atividades em torno de temas que permitissem integrar um número bastante grande de capacidades de aprendizagem.

1986 – recolhimento e proibição expressa da proposta curricular de 85, representou para os educadores da Rede Municipal flagrante desrespeito a uma categoria que, pela primeira vez, havia podido participar da elaboração de uma proposta curricular. A identidade do educador-sujeito que começava a ser construída foi lamentavelmente solapada.

³¹ Classificação das Capacidades Básicas para a aprendizagem: 1) Linguagem – fluência, vocabulário, articulação, compreensão, análise e síntese 2) Habilidades Conceituais- conhecimento físico e lógico 3) Habilidades sociais – conhecimento do meio, aceitação social, resposta antecipatória, maturidade social, julgamento de valor 4) Habilidade Perceptivo –motora 5) Motricidade Geral 6)Esquema Corporal 7) Integração sensório-motora (Reorientação Curricular EMEI, 1989/1992, p.60)

1989 – O trabalho de formação é mais abrangente, na medida em que, o embasamento teórico se faz a partir da discussão da prática, que vai sendo contextualizada através de reflexões, questionamentos e debates.

O caminho para a superação da insegurança e do medo é o resgate do educador. Esse resgate só se dará se houver disponibilidade para se rever um trabalho sistemático e permanente de formação, não a formação solitária mas aquela em que é possível confrontar as idéias e pontos de vistas, analisar práticas e suas teorias num espaço coletivo, onde o educador se perceba, tomando de novo nas suas mãos a sua história.

FORMAÇÃO PERMANENTE DO PROFESSOR

Com a preocupação de transformar a prática considerava-se o professor como sujeito ativo deste processo.

Um investimento intenso e continuo na formação do educador para que ele se reaproprie do conhecimento que lhe foi expropriado, ao longo da história dessa profissão.

A formação acadêmica desses educadores também foi se tornando cada vez mais precária com a má qualidade dos cursos de magistério.

Na educação infantil, nas últimas décadas, varias programações e subsídios foram elaborados, de maneira cada vez mais detalhada para serem apenas executados pelas professoras.

Optamos, portanto, por retomar a formação desse educador dentro das concepções de educação, conhecimento, ensino-aprendizagem, infância e currículo definidas por esta administração. Colocamo-nos o desafio de partir da prática das nossas professoras, diretoras e coordenadoras pedagógicas para ir construindo juntos uma outra forma de trabalhar com essas crianças.

PRÉ-INDICADORES: QUESTÕES QUE SUSCITARÃO UMA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA AOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Aos que fazem a Educação conosco em São Paulo, de 1989, apontava as seguintes justificativas:

- A inadequação dos processos pedagógicos. (p.5);
- A necessidade de a criança pequena ter um atendimento educacional que supere a concepção do espaço escolar infantil como uma questão simplesmente de segurança ou de guarda. (p.7);
- Incentivo as EMEIs para a construção, na sua atuação, de um projeto educacional que valorizasse a infância, capacitando-a para a escolarização regular. (p.7).

O Movimento Curricular na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, documentos 1 e 2 , do ano de 1989 e 1991 respectivamente, versão preliminar e *Reorientação Curricular da Escola Municipal de Educação Infantil – EMEI*, 1992, versão final.

- Construção de uma escola pública popular que tenha como marca principal a educação como prática da liberdade. (p.1);
- O filho do trabalhador deve encontrar nessa escola os meios para sua auto-emancipação intelectual. (p.1);
- Reestruturação do trabalho da EMEI, enquanto espaço pedagógico e não mais assistencial. (p.8);

- Os educadores e educandos são tratados ora como sujeitos, ora como objetos. (p.8);
- As escolas são tratadas ora como espaço de cultura e construção de conhecimento, ora como espaço assistencialista. (p.8);
- Impessoalidade no trabalho, conformismo, desânimo, medo e a espera de “alguém que magicamente solucione nosso problema”. (p.8);
- Resgatar a história pessoal dos educadores na luta pela educação. (p.9);
- Resgatar a história das intervenções exercidas na rede pelas diversas administrações (...) e as rupturas que acentuaram o distanciamento entre o fazer e o pensar do educador (impedimento para assumir o papel de sujeito do processo educacional). (p.9);
- Proposta de trabalho, onde os conteúdos foram levantados a partir de programas já existentes na rede municipal de educação Infantil e fora dela. (p.9);
- Divergências teóricas: as escolas não deixam claro por qual proposta optou ou elaborou para ser utilizada durante o ano. Citam somente, de forma ampla e vaga: “preparação natural da criança”, “trabalho de forma aberta”, “método Paulo Freire, método Decroly, método Piaget/ Montessori/ tradicional ou método Guiomar”. (p.9);
- Divergências políticas relativas às administrações responsáveis por programas com reflexo na proposta pedagógica da escola criando divergências no plano teórico. (p.10);
- Concepção abstrata idealizada de desenvolvimento, isto é, o desenvolvimento é reduzido à maturação biológica e psicológica, natural e espontaneamente. (p.11);
- Resgatar a compreensão da natureza social da experiência individual, concebendo a criança como sujeito concreto, síntese de múltiplas determinações que se dão no contexto histórico. (p.11);
- Posição tradicional de que a Educação Infantil deve estar apenas em função da 1^a série. (p.11);
- Procedimentos metodológicos e conteúdos são tratados como a mesma coisa pela maioria das escolas. (p.12);.
- Definir os limites da função da EMEI para aprofundar seu papel enquanto escola instrumentalizadora da construção do conhecimento, ou seja, resgatar sua função pedagógica. (p.13);
- Política de atendimento à criança o que implicará num investimento maior na Educação Infantil (...) através da mobilização e organização da população junto com os educadores. (p.13);
- Evasão no 1º e 2º estágio pode estar relacionado à falta de discussão entre a população e a escola sobre o trabalho que aí se desenvolve. (p.15);
- Estarmos atentos à descaracterização da escola. Ela é um espaço de trabalho pedagógico e não de atendimento médico. (p.15);
- Reivindicação das escolas: cursos de reciclagem, aperfeiçoamento e palestras, dentro e fora do horário de trabalho. (p.15);.

- Historicamente, o currículo tem orientado a ação pedagógica da escola e tem se mostrado um instrumento eficaz na reprodução de interesses alheios à escola e a comunidade. (p.7);
- Numa escola de Educação Infantil para camadas populares, não podemos supor uma criança abstrata. (p.11);
- Institucionalizaram na EMEI práticas que são rejeitadas pelas crianças. (p.12);
- Desperdício de tempo curricular, com cumprimento de uma rotina (um ritual) que dificilmente contribui para ampliar e organizar o conhecimento de mundo desses alunos. (p.13);
- Expectativas dos educadores por Programações e Conteúdos Programáticos previamente elaborados, tal como vinha ocorrendo desde a década de 70, na Rede Municipal de Educação, com base num modelo tecnicista de educação. (p.17);
- Nossas escolas não têm demonstrado eficácia em contribuir para a construção de uma sociedade democrática. (p.19);
- Reflexão acerca do currículo que vivemos, dos seus objetivos, do seu papel, enfim, a quem esse currículo realmente serve. (p.19);
- Falta de clareza do papel da escola de Educação Infantil. (p.20);
- Superação de medos e insegurança para viabilização da proposta. (p.21);
- A formação acadêmica dos educadores foi se tornando cada vez mais precária com a má qualidade dos cursos de formação. Na Educação Infantil, nas últimas décadas, programações e subsídios foram elaborados de maneira cada vez mais detalhada para serem apenas executados pelas professoras e o trabalho nas EMEIs tem sido pautado por ações rotineiras e fragmentadas. (p.22).

ANEXO 2

PRÉ-INDICADORES DA POLÍTICA EDUCACIONAL DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – 1993 a 1996.

Fonte:SME/1993/1996

ENFRETAR O DESAFIO – SME – EMEI - 1993

PRINCÍPIO

Igualdade de oportunidades.

PROPOSTA

Promover a educação escolar, o enfrentamento do desafio de por em prática o princípio de igualdades de oportunidade por meio da escola.

METAS

Formação Integral, cidadania e profissão.

Trabalho coletivo descartando a uniformidade, visando garantir a autonomia das escolas.

Planejamento deveria partir da própria realidade em função da diversidade.

Implantação do documento administrativo Referencial Analítico da Realidade Local: ouvir as escolas e organizar o Plano Escolar.

EDUCAÇÃO ESCOLAR

Processo e resultado.

Opera-se em cada unidade escolar.

Por em prática o princípio social da igualdade de oportunidades por meio da escola.

Direito de todos dever do Estado e da família.

Promovida e incentivada com a colaboração da sociedade.

Visando pleno desenvolvimento da pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

PARTICIPAÇÃO NAS DECISÕES

Trabalho coletivo de equipe única (professores, especialistas, trabalhadores profissionais da educação).

Descartarmos a uniformidade – uniformidade é incompatível com as diferenças individuais.

Equipe deve ser plural na maneira de ser, sentir, pensar e agir.

Busca da unidade: nos ideais, consciência da necessidade de mudar e inconformismo com a indiferença e a passividade.

Participação nas decisões, sob o signo da ética – inerente à própria natureza da educação no permanente interesse público.

OBJETIVO

Alcançar em termos educacionais, níveis pedagógico, administrativo e de infra-estrutura compatíveis com a magnitude de São Paulo, os melhores resultado a curto, médio e longo prazo, centrando-se em cinco eixos desenvolverá a política educacional.

EIXO NORMALIZAÇÃO ADMINISTRATIVA
Estabelecimento de módulos de pessoal.
Informatização da rede.
Avaliar os efeitos da legislação no ensino e no magistério.
Estatuto do Magistério: efetivação, análise e avaliação dos aspectos polêmicos.

EIXO ATENDIMENTO ESCOLAR
Eliminação do analfabetismo.
Universalização do ensino fundamental.
O processo de educação integral depende do concurso de outras instituições.
Expansão e revitalização da Educação Infantil , 1º e 2º graus.
Atendimento da toda demanda de 7 a 14 anos.

EIXO VALORIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DO EDUCADOR
Por causa do considerável papel do educador.
O educador tem direitos e deveres.
Nenhum projeto de melhoria da qualidade do ensino pode ser levado a sério se não passar pela mão do educador: qualificação, critérios de recrutamento, condições de vida e de trabalho, carreira profissional e fé na missão de educar.
Compreensão da natureza da criança, do seu contexto social e da igualdade de oportunidade a que faz jus, no rumo da justiça social.
Professores, daremos aulas e avaliaremos o aproveitamento escolar do aluno.
Coordenador Pedagógico, nos encarregaremos de acompanhar a escola: motivá-la, vitalizá-la.
Diretores: dirigiremos a escola, ouvindo pais, mestres e alunos.
Supervisores: seremos o elo fundamental de ligação entre escola e o corpo administrativo. Avaliaremos em conjunto as unidades e a administração.
Coordenadores Regionais - liderança vital para todas as áreas de ação na região.
Seja qual for o caso, a posição ou missão técnica ou administrativa que ocuparmos, por menor ou maior que seja, nunca podemos esquecer de que somos educadores, que já podemos ter sido diretores e já fomos docentes, no trato cotidiano e direto, na sala de aula com as crianças.
Sindicatos: livre acesso em questões relativas aos direitos e reivindicações do magistério e interesses do ensino.

EIXO PLENA UTILIZAÇÃO DOS RECURSOS
Disciplinamento do deslocamento de pessoal.
Extensão da rede física.
Manutenção, reforma, ampliação de recursos.
Aquisição de equipamentos com tecnologia mais avançada.
Segurança (para os pais, funcionários, alunos).
Recursos tecnológicos como recursos metodológicos.

EIXO ESCOLA VOLTADA PARA O ALUNO
Aluno: centro de interesse da educação escola.
Órgãos de participação para dinamizar a prática: Grêmio Estudantil, Conselho de Escola e APM.
Ambiente escolar em favor da melhoria da convivência social e comunitária e

legítima vivência política – assumir autenticas funções com resultado.

Saúde escolar: Fundamentos da Higiene; Medicina Preventiva; Profilaxia e Atendimento de portadores de necessidades especiais; Ampliação de Programas de Prevenção AIDS e DST e Combate às drogas.

COM A PALAVRA COSETE RAMOS – SME - 1993

QUALIDADE

A gestão pela qualidade não significaria a subordinação da esfera pedagógica aos preceitos gerenciais, mas sim a construção de inúmeras técnicas que deveriam dinamizar o trabalho através de uma boa ação.

Os programas de qualidade, longe de significar a transposição dos padrões industriais para a educação, produziria a definição e redefinição constante das escolas, em busca da efetividade de sua atuação e um não distanciamento de seus objetivos maiores.

Projetos bem definidos e construídos a partir de amplo debate seriam a chave para o sucesso escolar.

Identificação dos aspectos conceituais e dos valores em relação à qualidade que seriam aplicados à educação, entre eles o foco no cliente, melhoria continuada, participação e desenvolvimento, aprendizagem coletiva, liderança, resposta rápida, perspectivas de longo prazo, gestão baseada em fatos, desenvolvimentos de parcerias e orientação para resultados.

Com referência explícita ao professor são abordados quatro aspectos conceituais: A melhoria conceituada: ser sistemático – planejamento, execução e avaliação.

Participação e desenvolvimento: as idéias dos professores e as práticas bem sucedidas de outras escolas e os resultados de pesquisa de aprendizagem e educação seriam fontes para oportunidade de melhoria.

Aprendizagem coletiva: otimizar a troca de experiências para acelerar ganho, por meio do compartilhamento de situações vividas.

Orientação para os resultados: valorização e crescimento dos funcionários.

Parcerias: “Os interesses da iniciativa privada não são compatíveis com os objetivos da educação, contudo, as parcerias devem buscar o desenvolvimento de objetivos em longo prazo, criando assim, uma base para investimento mútuo” (Teixeira, 1993, p.17).

EDUCAÇÃO

Uma abordagem no processo e não no final do processo. E o que é uma avaliação no processo? Eu vou buscar evidências de aprendizagem das crianças ao final de uma atividade, ao final de uma aula, ao final de um projeto, ao final de uma unidade, e nunca ao final do bimestre e, muito menos, ao final do semestre ou ano Por que? Porque aí dará tempo para dar reforço pedagógico, para levarem as crianças a superarem suas dificuldades e evitar fracasso.

ESCOLA DE QUALIDADE

A escola é uma organização humana, tem proposta, atividades, programas, imaginação, pessoas e a escola tem dirigentes.

Os dirigentes – no caso, os das empresas, têm que adotar a proposta da qualidade – Qualidade está diretamente envolvida com atender as necessidades, os interesses e as perspectivas dos clientes.

Filosofia da Qualidade na Escola: atender as necessidades, os interesses e as perspectivas dos clientes.

Clientes da escola: primeiro os clientes preferenciais: os alunos, segundo grande cliente: são as famílias, outros clientes: escolas técnicas, universidades, empresas públicas ou privadas, nosso último cliente é a sociedade – Quem paga a conta é a sociedade.

As escolas têm uma delegação das famílias: a tarefa de educar.

Uma escola de qualidade precisa atender as necessidades da empresas, privadas ou particulares, ou governamentais ou públicas, para as quais seus alunos vão, onde seus alunos vão trabalhar.

Em termos de escola traz uma consequência: a consequência dessa Filosofia de atendimento ao cliente é que o eixo de uma escola estará sempre, vinculada capacidade que essa escola tem de promover ações educativas, mas de promover de forma competente, ações educativas competentes. Importa muito, mudando de esquemas, sempre que a demanda da clientela mudar, sempre que as necessidades dos alunos mudarem.

Necessário é que haja sempre um canal aberto com esses clientes.

A escola muda em função do que os pais querem. “Nós queríamos mais ensino de Estudos sociais, eles botaram mais aulas.”

Este movimento da qualidade exige uma grande parceria é basicamente um movimento solidário.

Uma escola de qualidade não se coaduna, não pode compactuar com dois fenômenos: da repetência e da evasão.

A qualidade de cada escola vai partir do seu Programa de Qualidade. Para que ela tenha mais qualidade ainda, dependendo do estágio em que ela está.

PRÁTICA PEDAGÓGICA

Detectar, na origem, problema de aprendizagem do estudante, efetivando imediatamente o reforço pedagógico necessário.

Utilizar esquemas permanentes de avaliação no processo, que garanta o sucesso contínuo e renovado do aluno.

Oferecer um ensino cada vez mais adequado para a clientela à que a escola serve.

Nós ainda botamos na criança o trauma de ser *um burrinho*, quando, se nos formos fazer uma análise bem humilde, cá entre nós educadores – não vou dizer que a culpa é toda nossa, que eu não posso dizer isto, mas que temos uma parcela grande de culpa temos.

PROFESSOR

Eles são colaboradores de uma tarefa que é de todos

O que nós ainda não fizemos é ter humildade suficiente para mudar radicalmente a maneira de trabalhar com essa criança. Nós estamos a cinqüenta anos, trabalhando do mesmo jeito com estas crianças! Os mesmos métodos.

CRIANÇA

Vamos falar em riqueza de vida de uma criança que vem de uma camada social não é a mesma dos nossos filhos.

Esta criança de escola, de vida, de pobreza de vida, é a criança que nós temos, professora, esta é a criança brasileira, essa é a nossa criança, não adianta

sonhar com outra criança que nós não temos.

Esse é o grande desafio de educador: é fazer desta criança uma criança de Qualidade, apesar de ela vir sem as qualidades que nós gostaríamos que ela viesse.

Criança é o nosso futuro cidadão brasileiro, é o futuro cidadão que vai escolher nossos dirigentes, é o futuro cidadão que vai construir qualidade nas Empresas, é este cidadão que vai fazer a Nação! Quanto menor qualidade tiver esse cidadão, menor Qualidade terá a Nação! A Nação é a somatória dos seus cidadãos.

FORMAÇÃO CONTINUADA

Criar, permanentemente, oportunidades diversificadas de capacitação e desenvolvimento dos recursos de organização.

Instituir treinamento em serviço, de preferência no próprio local, com vistas a atender as necessidades reais e concretas do trabalho.

Instituir a liderança no ambiente escolar, é atribuição dos dirigentes motivar, orientar, e ajudar todo pessoal a executar melhor sua tarefa e atingir os objetivos estabelecidos conjuntamente.

Instituir um sólido programa de educação. Investir na formação continuada de todo o pessoal da escola, em particular do corpo docente, pavimentando o caminho para a melhoria de seu desempenho e estabelecendo as bases reais para a concretização de um ensino de qualidade.

AMBIENTE DA ESCOLA

Afastar o medo de modo que todos possam trabalhar positivamente pela escola.

Criar um ambiente de liberdade e autonomia para a realização das diferentes atividades no estabelecimento de ensino.

Eliminar as barreiras entre as diferentes áreas, evitando a centralização administrativa e o isolamento pedagógico e a influência de grupos informais corporativos, que atrapalham a instituição a efetivar sua missão institucional.

Estruturar equipes de Qualidade nas quais as pessoas possam trabalhar juntas para resolver os problemas e ajudar a escola a ter sucesso.

Descobrir e utilizar novas abordagens de comunicação produtiva, baseada na participação e no diálogo.

Remover as barreiras ao orgulho da execução, estimulando que os profissionais da instituição sintam alegria por suas realizações pessoais e contribuições ao esforço coletivo.

PLANO DE AÇÃO PARA 1995 – DOT – SME

FORMAÇÃO CONTINUADA

No transcorrer de 1995 as ações de DOT estarão voltadas para o favorecimento da formação profissional do educador, especialmente para os professores, conforme proposto pela Administração, segundo a qual, o 1º ano seria dedicado aos supervisores, o 2º aos demais especialista e o 3º aos professores.

Em nenhuma das etapas, no entanto, os segmentos foram deixados de lado, apenas houve ênfase para cada um deles. Este então, é o ano dos Professores.

PROGRAMA DE MELHORIA DO DESEMPENHO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO - SME

GESTÃO ESCOLAR INTEGRADA – 1996

FORMAÇÃO CONTINUADA

A idéia de uma formação permanente encontra-se presente na reorganização do mundo do trabalho, esvaziando inteiramente a perspectiva de que, ao sair da escola saiba-se tudo sobre o trabalho a ser realizado e deslocando as atenções para a valorização da habilidade de aprender a aprender.

A idéia de projeto encontra-se no mundo do trabalho produtivo, onde tem a presença cada vez mais forte com formatação para realização das tarefas, e no ensino acadêmico, associadas à realização de pesquisas. No universo do ensino, tanto nos cursos de graduação como na escola básica, sua presença é pouco notada ou inexistente

A transferência para o universo educacional de preocupação como as que estão presentes nos Programas de Qualidade no mundo do trabalho podem servir de base, pois, para aumentar a importância de idéias de projeto nas atividades de ensino, em seus diversos níveis.

A PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE NA ESCOLA – SME – 1996

CIDADANIA

Educar para cidadania significa prover os indivíduos de instrumento para a plena realização dessa participação motivada e competente, desta simbiose entre interesses pessoais e sociais.

FORMAS DE PARTICIPAÇÃO

A participação da comunidade na escola vem sendo reconhecida como um dos principais fatores para o sucesso do ensino público.

Para a escola é importante adotar procedimentos que possam estimular o envolvimento de pais, alunos e outros membros da comunidade com os objetivos educacionais.

Os procedimentos apresentados a seguir são práticas testadas e úteis como referência. O roteiro divide-se em sete temas: Informação, trabalho em equipe, foco na família, criatividade, respeito, disciplina e responsabilidade.

Práticas recomendadas para

Informação: use o primeiro dia de aula para apresentar a equipe escolar, distribua boletins informativos sobre as decisões do Conselho de Escola, use as reuniões bimestrais com os pais para passar informações sobre o projeto pedagógico e critérios de avaliação etc

Trabalho de equipe: converse com todos os membros da equipe escolar, treine os professores para conversarem melhor com os pais, etc

Foco na família: pode orientá-los a como relacionar melhor com seus filhos.

PRÉ-INDICADORES QUE JUSTIFICARIAM UMA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA A SEUS PROFESSORES DE EMEIs -1993/1996

Os Pré-indicadores foram expressos nas Fichas Técnicas dos cursos propostos, conforme segue:

- Desenvolver nos indivíduos percepção, conhecimento do ambiente e habilidades para participação e preservação do equilíbrio ambiental. Professor com agente multiplicador (1993, doc. A3.3.1/4);
- Sensibilizar para a implicações e aplicações da Informática na Educação. (1993, doc. E2.3.1/1);
- Fornecer subsídios teóricos-práticos para o desenvolvimento do professor considerando o atendimento às crianças com distúrbios de aprendizagem. (1994, doc. A2.3/1);
- Solicitação específica de orientação dos professores de Educação Infantil para atuar na Educação Motora (...) sentem-se inseguros ou despreparados. (1994, doc. A2.4/1);
- Conhecer, analisar, refletir e debater os fundamentos teóricos relacionados à Educação. (1994, doc. A2.4/1);
- Subsidiar o professor quanto à aquisição de conhecimentos histórico-musicais possibilitando um enriquecimento do seu trabalho cotidiano. (1994, doc. A3.1.6/6);
- Explorar as diversas possibilidades do trabalho de dama em sala de aula. (1994, doc. A3.4.2/15);
- Ampliar o referencial teórico-prático no que se refere à Literatura. (1994, doc. A3.11.4/2);
- Colaborar com o professor na conscientização de que a Literatura Infantil pode e deve ser sistematizado enquanto atividade pedagógica. (1994, doc A3.11.4/2);
- Fundamentação teórica que racionalize a prática escolar. (1994, doc. D1.1/8);
- Troca de experiência entre os educadores. (1994, doc. D1.1/8);
- Necessidade de atualização e aperfeiçoamento. (1994, doc. D1.1/8);
- Oferecer aos professores subsídios necessários para a compreensão do desenvolvimento das noções de espaço e suas representações. (1995, doc A1.5/7);
- Compreender os trabalhos manuais como um recurso a mais que o professor poderá utilizar como forma da propiciar o desenvolvimento cognitivo, afetivo, e motor do conhecimento. (1995, doc. A3.1.4/1);
- Propiciar o contato do educador com obras de Arte (...) realizar um trabalho prático (...) a atuação prática do profissional irá possibilitar um acréscimo pessoal e a ampliação das possibilidades pedagógicas frente a seus alunos. (1995, doc. A3.1.4/2);
- Valorizar junto aos professores, o interesse pela criança em relação ao meio ambiente. (1995, doc. A3.2.2/6);
- Propor atividades que favoreçam a criança pensar e ampliar conhecimentos sobre ciências. (1995, doc. A3.2.2/6);
- Discutir com os educadores, a relação de temática ambiental, nas diferentes disciplinas, a partir de uma abordagem científica. (1995, doc. A3.3.1/8);
- Contribuir para o desenvolvimento do professor despertando sua sensibilidade, imaginação e criatividade em relação à educação ambiental. (1995, doc. A3.3.1/8);
- Contribuir para a promoção do processo educacional. (1995, doc. A3.3.1/8)
- Clarear teoricamente aspectos da Psicologia e Pedagogia que fundamentam as relações sócio-culturais, com ênfase no desenvolvimento infantil, sob o ponto de vista da afetividade. (1995, doc. D1.1/2);
- Fundamentação teórica que racionalize a prática pedagógica: repensar a Matemática e a Alfabetização na EMEI através da reflexão da prática educativa e da postura do educador frente às atividades. (1996, doc. A1.5/9);
- Solicitação específica dos professores. Necessidade de a EMEI apresentar um trabalho de qualidade pedagógica. Oferecer aos professores a teoria e a prática da Educação Motora para o auxílio em suas tarefas do dia-dia em busca da qualidade pedagógica. (1996, doc. A2.4/2).

ANEXO 3

PRÉ-INDICADORES DA POLÍTICA SOCIAL DA SECRETARIA MUNICIPAL DO BEM-ESTAR SOCIAL – SEBES – 1989 a 1992

Fonte:SAS/1989/1992

ASSISTENCIA SOCIAL NA CIDADE DE SÃO PAULO

CONCEPÇÃO DE CRECHE PÚBLICA

Um equipamento social, que neste contexto histórico, político, econômico democrático- popular, cumpre o duplo papel de proporcionar educação, proteção e alimentação à criança, e de liberdade para mãe ou pai para a inserção no mercado de trabalho e para um conjunto de práticas sociais, culturais, políticas e de lazer, de modo a estabelecer uma relação mais rica entre o mundo doméstico e o mundo social e público, sob a perspectiva do alargamento da cidadania.

A creche é concebida como um espaço educativo, com identidade própria, diferente do espaço da escola.

É um equipamento educacional e um equipamento de assistência

A Secretaria entende que o direito à creche é universal. Hoje, no entanto, diante do limite dos recursos disponíveis, o poder público municipal tem que garantir o atendimento municipal da população mais pobre.

SITUAÇÃO DAS CRECHES NO INÍCIO DE 1989

DIAGNÓSTICO	METAS
Ociosidade de 29,45 %.	Recuperação paulatina da capacidade ociosa da rede.
Ausência de 20 % do quadro de pessoal.	Contratação e treinamento de pedagogos para orientação do trabalho com as crianças.
Seleção pouco criteriosa de pessoal, determinando pequena adesão dos funcionários ao projeto de creche.	A profissionalização das ADIs, iniciando pelo Projeto Infância e Criação Cultural (ICC) e a criação de curso de suplência ao nível de 1º grau.
Deteriorização dos equipamentos.	Compreender a criança no papel de sujeito de sua própria aprendizagem.
Deficiência na reposição do material de consumo.	Trabalhar a organização do espaço de forma a assegurar à criança liberdade de ação e expressão.
Insuficiência/inadequação da supervisão técnica.	Criar oportunidade de vivências variadas.
Gerenciamento das creches realizado de forma isolada e conservadora.	Reformulação do padrão de alimentação.
Trabalho desenvolvido com as crianças era marcado por um assistencialismo rotineiro e opressor, que tem por objetivo a domesticação e não a educação crítica e autônoma.	Sistematização e implantação de uma nova proposta pedagógica, a construção e apropriação do conhecimento pela criança, pelos educadores e educandos, entendendo que o saber é instrumento de dominação e transformação social.
Problemas de ordem programática, estrutural e metodológica.	Abertura dos equipamentos para multiuso da população.
Ausência da participação da comunidade no conhecimento, controle e avaliação dos serviços a ela destinados.	Aquisição de 150 mil brinquedos, disco, livros, instrumentos musicais e materiais pedagógicos.
Estrutura organizacional centralizada apesar das 17 supervisões regionais.	Redimensionamento do espaço interno: abertura de mais vagas.
Esvaziamento da autoridade técnico-administrativa.	O projeto educacional deverá contemplar a criança na sua globalidade.
Ausência de uma política de pessoal facilitadora da consecução dos objetivos institucionais e que possibilitasse a valorização, formação e desenvolvimento dos recursos humanos.	A proposta de trabalho com a criança está baseada na concepção que o conhecimento se constrói numa relação de troca entre o educador e o educando.
Ausência de uma política de informação.	Planejando a creche para ser um lugar gostoso que assegure às crianças relações afetivas estáveis.

A REDE DE CRECHE NO MUNICIPIO DE SÃO PAULO

CRECHE DIRETA: MARCAS DO PROCESSO HISTÓRICO	
A rede de creches do Município de São Paulo apresenta particularidades que a colocam em evidência entre as experiências de educação/atendimento à criança pequena.	
Prevêem um atendimento completo (educação, alimentação e saúde) às crianças com menos de sete anos.	
No início do século XX, algumas indústrias incluíam a creche entre os benefícios oferecidos aos seus trabalhadores.	
A legislação trabalhista de 34, definiu a obrigação das empresas contarem com local apropriado para as funcionárias amamentarem suas crianças.	
Década de 70 – na secretaria de Bem-Estar, ganha corpo a proposta de uma rede municipal de creches diretamente gerida pelo Estado, sendo elaborado o projeto dos Centros Infantis (sob o impacto das propostas de educação compensatória).	
Mulheres dos bairros populares, a necessidade da creche era sentida de forma muito premente no cotidiano: participavam de mobilizações que encaminhavam essa demanda ao Estado, passaram a organizar suas próprias creches ou escolinhas comunitárias. Muitas dessas iniciativas encontraram apoio na Secretaria do Bem-Estar social.	
Ganhava força, junto aos grupos, a proposta de creches diretamente administrada pelo município	
1975 – Grupos feministas – Ano Internacional da Mulher – foi fator decisivo para o surgimento do movimento de lutas por creches.	
1979 – Congresso da Mulher Paulistana – suporte organizativo, com a articulação dos diferentes bairros, para o movimento, mas também para que esta nova demanda ganhasse uma orientação ideológica mais nítida pela primeira vez, a Prefeitura assumia o compromisso de instalar uma rede de creche construída e diretamente mantida por ela.	
As primeiras creches inauguradas pela prefeitura são organizadas com a participação do movimento social, que define critérios para contratação de seus funcionários.	
Década de 80 – a rede de creche do município expandiu através do incentivo ao subsistema de creches diretas e portanto públicas – atendimento em tempo integral inteiramente gratuito, funcionando em prédios especialmente construídos para este fim e comportando um quadro de pessoal numeroso e diversificado recebendo salários compatíveis com os parâmetros nacionais.	
O município de São Paulo divergia da proposta do momento, em que se enfatizava a necessidade de expansão de vagas através de soluções de emergência.	
Dispõe de uma estrutura administrativa que estabelece diretrizes gerais para o funcionamento, sistematiza e padroniza o sistema arquitetônico, a programação, o quadro de pessoal, define prioridades, bem como estabelece planos e metas de expansão.	
Na rede de creche no município de São Paulo, a convivência de um subsistema público e outro conveniado, relativamente extensos, e ambos se propondo oferecer educação/cuidado às crianças pequenas não só significou um ganho para a população usuária, como permitiu a construção de um conhecimento e o desenvolvimento de uma competência entre técnicos municipais, que tem provocado a revisão periódica da experiência em curso.	
Na Secretaria de Bem-Estar, a nova secretária (Marta Godinho) oferece parte de novas creches que terminavam de ser construídas para convênios, questionando os padrões de funcionamento das creches diretas e diminuindo seu ritmo de expansão.	
A situação das creches nos locais de trabalho modifica-se bastante também, com a falta de fiscalização por parte dos órgãos federais competentes e dos sindicatos, a legislação trabalhista de 1942, quase como letra morta. Poucas empresas continuam a manter berçários e os convênios permitidos pela legislação após os anos 60, raramente são utilizadas pelas funcionárias.	
1982 – Com o acirramento das disputas políticas que antecedem as eleições de 82, pouco a pouco, a Secretaria assume o controle das orientações técnica e a participação popular sofre um refluxo.	
1989 – A creche é definida como um equipamento social que neste contexto histórico, político e econômico, cumpre o duplo papel de proporcionar educação, guarda e alimentação à criança e de liberar a mãe (ou o pai) para a inserção no mercado de trabalho, e para um conjunto de práticas sócias, culturais, políticas e de lazer (e de preguiça), de modo a estabelecer uma relação mais rica entre o mundo doméstico social e público, sob a perspectiva do alargamento da cidadania.	
SEBES define abertura das creches municipais para a população de 0 a 3 salários mínimos de renda familiar, com decodificação de critérios em nível de cada Supervisão Regional e de cada equipamento.	
O que caracteriza o sistema de creches diretas no plano administrativo é ser extremamente centralizado tanto em nível de programação como de manutenção.	
Sistema de supervisão previa a formação de equipes multidisciplinares (assistente social, pedagogo, psicólogo,	

enfermeira e nutricionista) Cabia a cada equipe definir programas permanentes de capacitação através de treinamento, seminários e supervisão sistemática às creches. Esta estrutura foi extinta, as supervisões regionais estão subdivididas em microrregiões com equipes multidisciplinares responsáveis por vários serviços da área.

ATENDIMENTO

Quando se analisa o atendimento do subsistema direto constata-se uma distribuição menos concentrada nas idades maiores, indicando um atendimento a um número maior de crianças pequenas.

A sobreposição de atendimento entre creches e pré-escolas percebe-se que ambos serviços municipais invadem seara alheia recebendo um bom número de crianças de mesma idade Chamamos a atenção para fato não só na perspectiva do desperdício mas principalmente pelo risco potencial de que creches e pré-escolas estariam oferecendo trajetórias educacionais diversas para crianças de origem socioeconômica diversa.

O sistema implantado não corresponde ainda às necessidades ou aos desejos de famílias que têm bebês.

Embora a rede de creches do município de São Paulo contenha um subsistema de creches conveniadas mais antigo que das diretas, é este último que tem sido referência para o subsistema privado.

São os pressupostos teóricos do que seja assistência e educação que vão orientar os objetivos do equipamento, a linha filosófica da programação refletindo também no funcionamento da creche

A organização em módulos etários constitui-se em outro elemento, de caráter mais técnico, que vai orientar o planejamento e o funcionamento da creche, incluindo o modelo arquitetônico, o quadro de pessoal e a proposta pedagógica.

1970 – Pressão pela revisão de suas ações – caráter político novo: além de prestar um atendimento que oferecesse condições favoráveis da criança, a creche devia conter nos seus objetivos a participação ativa dos usuários e grupos da comunidade na cogestão do equipamento, assim como servir de pólo aglutinador e mobilizador de forças sociais locais.

O órgão do Bem-Estar Social ora priorizou o atendimento à mulher trabalhadora (COBES, 1979) e ora enfatizou o atendimento à população infantil “carenciada” (COBES, 1980).

1989 - SEBES define abertura das creches municipais para a população de 0 a 3 salários mínimos de renda familiar, com decodificação de critérios em nível de cada Supervisão Regional e de cada equipamento.

QUADRO DE PESSOAL E A FORMAÇÃO PERMANENTE

As funções básicas do quadro foram lançadas na programação de 1980, permanecendo inalterado até hoje (1989), ocorrendo variações na denominação e nos pré-requisitos de formação educacional. Algumas poucas funções desapareceram, como a auxiliar de direção e atendente de enfermagem, e outras foram substituídas: pajem por auxiliar de desenvolvimento infantil (ADI) e professor por pedagogo.

Qualificação da pajem/ADI – 4^a série completa.

Convive uma subqualificação educacional da pajem/ADI cujo nível de escolaridade pouco variou pelas diferentes administrações: 1º grau incompleto ou 1º grau completo.

Houve apenas na administração Mário Covas (1983 –1985), uma experiência que não se expandiu, a de formação profissional de ADIs que, além do primeiro grau completo, deveriam freqüentar curso de formação. A expressão ADI, que havia sido criada para diferenciar um nível de qualificação, passou a dominar a função de responsável direto pela criança.

A primeira tentativa de regularização de quadro de pessoal das creches diretas com a criação de estruturas de carreira ocorreu durante a gestão de Mário Covas, como resposta à reivindicação do II Encontro de Creches pela mudança de referência da pajem, articulado a um curso de formação. A formação de carreira não chegou a ser concretizada na gestão Mário Covas e a ausência de concurso público para todas as categorias profissionais resultou em grande variedade de formas de concursos formais e informais, centralizados ou regionais, permitindo, em alguns momentos, que critérios clientelísticos se sobrepusessem aos critérios técnicos.

1989- As diferentes funções do subsistema de creches diretas, com exceção do diretor, têm seus direitos garantidos por concurso público, sendo regidos pelo mesmo estatuto dos demais funcionários públicos.

Indefinição do papel profissional e familiarismo nas relações de trabalho.

PROGRAMAÇÃO

Visa atender o desenvolvimento bio-psico-social da criança, através da integração dos diversos setores de atuação definido para a creche: saúde, nutrição, psicopedagógico e do serviço social.

A programação tem convivido com duas correntes filosóficas principais: a da educação compensatória e a da educação popular.

A proposta da educação compensatória, baseada nas teorias da privação cultural, predominou no órgão durante toda a década de 70, norteou o processo de implantação do subsistema de creche direta no início de 80.

A programação pedagógica previa um conjunto de atividades para os diferentes grupos etários, que deveriam ser prioritariamente desenvolvidas de forma diretiva e em horários pré-determinados. As atividades eram orientadas

por conteúdos, objetivos e comportamentos terminais esperados para cada grupo etário e eram agrupados nas áreas de: Comunicação e Expressão, Integração Social e Iniciação a Ciências.
O programa alimentar previa: cinco refeições diárias qualitativamente equilibradas, com o objetivo de suprir 100% das necessidades calórico-protéica das crianças, caso não recebessem a complementação em casa.
O programa de saúde estabelecia rotinas para a triagem, banho, troca de fraldas, hidratação, banho de sol, repouso, pesagem, controle de esfíncter, acidentes, medicamentos, esquema de vacinação higienização do equipamento e do pessoal.
A proposta de educação popular, embora tenha surgido no órgão em 1979, só foi sistematizada em 1984. Refletia as idéias do momento no que diz respeito à creche enquanto equipamento social, adotava a perspectiva piagetiana na compreensão dos processos cognitivos infantis.
Definia a concepção de educação popular aquela produzida pelas classes populares e para as classes populares de acordo com seus interesses de classes.
O trabalho com funcionário previa tempo remunerado para reuniões, visando à troca de informações sobre as crianças, a família e o trabalho e a elaboração de um plano de atuação. Concretamente, essa proposta se traduziu pela introdução de um sistema de paradas mensais de um dia para reciclagem de funcionários.
1989 – Propõe como diretrizes pedagógicas que o projeto educativo da creche contemple a criança na sua globalidade, como um ser em desenvolvimento, buscando a satisfação de suas necessidades básicas, respeitando seus momentos afetivos, cognitivos e sociais.
Uma característica que tem marcado a programação nas diferentes administrações é à distância acentuada entre a propostas teóricas que se definem e os recursos disponíveis para sua implantação.
Na formulação da programação, o provimento de condições concretas à sua implantação como, por exemplo, a definição dos eixos curriculares e das respectivas etapas de operacionalização, assim como política de salários e composição de quadros profissionais com nível de escolaridade e experiência condizentes com as tarefas que desenvolvem, se acompanhadas por um sistema de formação contínua de pessoal, essas condições garantiriam um mínimo de qualidade, unidade e coerência com os objetivos propostos. A ausência desses requisitos mínimos tem resultado numa heterogeneidade de formas de ação educativa desenvolvidas nas creches.

ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO

Creches diretas prevê um funcionamento de segunda a sexta, num período de 12 horas diárias, durante 12 meses ao ano.
A seleção da clientela ocorre em cada unidade, baseando-se em critérios estabelecidos pelos órgãos de atender prioritariamente as crianças provenientes de famílias com renda de 0 a 3 salários mínimos.
Os equipamentos prevêem distribuição de espaço correspondente aos módulos de atendimento.
Creches diretas têm uma proposta mais ou menos rígida de rotina (triagem, medicamentos, encaminhamento aos serviços de saúde, estimular individualmente as crianças, procedimentos para banho, atividades psicopedagógicas), apresentada pela primeira vez, na programação de 1980.
Rotina reflete uma hierarquia de SEBES de elaborar programas distantes da realidade das creches e de não acompanhar de forma contínua sua implantação.
Sobre o período de expansão do sistema direto apontam: adoção de um modelo doméstico de funcionamento onde as condutas básicas de saúde, higiene e nutrição, recebiam prioridades sobre as atividades pedagógicas.
1984 – A questão pedagógica: ausência de propostas oficiais concretas da Secretaria. Nas creches observa-se uma organização mais voltada para facilitar o trabalho dos adultos que uma preocupação efetiva com o desenvolvimento da criança.
1982 – 1986 ausência de identidade profissional conduzia os funcionários a se apoiarem na função de provedores de cuidados básicos.
1989 – Proposta: rever e alterar algumas práticas higiênicas e hospitalares; buscar uma relação de confiança em que a mãe possa informar sobre o estado de saúde de seu filho sem medo de punição; maior integração da creche com os recursos de saúde da área; difundir uma proposta educacional para a creche voltada ao desenvolvimento da autonomia, liberdade e criatividade da criança, investimento na compra de materiais (brinquedos, jogos, livros) e ênfase na capacitação/formação de pessoal.

CIDADANIA PARA QUEM PRECISA (1989 – 1992)

ATENDIMENTO NAS CRECHES

Avanço no atendimento às crianças reflete inversão de prioridades: as creches públicas da cidade de São Paulo atingem um elevado padrão de qualidade, garantindo um atendimento global às crianças.
As 317 creches da rede direta da SEBES funcionam 12 meses por ano sem interrupção. Esse funcionamento

interrupto revela como o serviço de creche considera as necessidades das crianças e também as necessidades de seus pais.

Creches públicas da cidade de São Paulo tiveram sua grande expansão a partir de 1980. Nos últimos tempos, ela vem propiciando um atendimento que poucas instituições escolares privadas conseguem oferecer ao seu público. É gratuita, enquanto as escolinhas particulares praticam preços que variam de 100 a 300 dólares por meio período de atendimento.

As creches da SEBES funcionam 12 horas por dia, em horários acertados em cada unidade entre funcionários e pais.

Fornecem cinco refeições por dia. Tem serviços de troca de roupa e banho, lavagem de toalhas e lençóis, todos provido pela própria creche.

Acompanham o desenvolvimento físico e psico-motor e a saúde dental das crianças através de enfermagem e de médicos de posto de saúde.

Essas características de horário e de atendimento já credenciam as creches municipais como lugares ideais para a proteção de crianças de zero a seis anos.

Objetivo do atendimento é garantir oportunidades.

PAPEL DA CRECHE

A creche tem o duplo papel de proporcionar educação, proteção e alimentação à criança e liberar a mãe, ou o pai, para inserção no mercado de trabalho e para um conjunto de práticas sociais, culturais, políticas, de lazer (e de preguiça), de modo a estabelecer uma relação mais rica entre o mundo doméstico e o mundo social e público, sob a perspectiva do alargamento da cidadania.

EDUCAÇÃO EM CRECHES

Educação crítica – rompendo com a tradição que as aproximava de depósitos de crianças, as creches municipais espelham a concepção de que cuidar de criança é assumir sua educação.

Não se trata da educação que tem como eixo à disciplina e a obediência cega e sim a que pretende construir indivíduos livres e críticos. As crianças que freqüentam as creches desconhecem as filas.

Às 11 horas da manhã, os bebês de 1 a 2 anos já sabem que, depois da troca de fraldas, é hora do almoço. A saída da sala é anunciada por uma canção: "Piuí, abacaxi..."

As educadoras comem junto com as crianças como mães de famílias numerosas em almoço de domingo.

Esse ritual das 11:30, 12 horas (os horários variam em cada unidade), se repete várias vezes ao dia, como uma experiência que vai além de mera alimentação mecânica.

O ato de alimentar lembra o projeto pedagógico da SEBES de 1991, significa interação com o ambiente. Além de ser uma forma de expressão da criança, ao aceitar ou rejeitar alimento, ao estabelecer a quantidade que quer ingerir, servindo-se pessoalmente, escolhendo os alimentos que prefere.

Para a maioria das crianças das creches, é lá que certos alimentos são experimentados pela primeira vez. Ao privilegiar as famílias de baixa renda, a rede municipal recebe crianças mal alimentadas. Mesmo os razoavelmente nutritivos têm um repertório restrito de alimentos.

Depois do almoço a escovação de dentes, uma das farras que acontecem nos banheiros. A escovação bem feita é ensinada, mas nada impede a balburdia deste momento.

Na concepção que rege os cuidados com a higiene, o jogo e a brincadeira são considerados um caminho especial para a criança conhecer o mundo.

Cuidado com a saúde: doenças mais simples podem ser medicadas pela própria creche, garantindo cuidados de higiene e alimentação. Em casos de piolhos e sarna, os pais são orientados a fazerem o tratamento em casa, porque geralmente toda família está com o problema.

OBJETIVOS

As creches têm um caráter sócio-educativo e são uns direitos não apenas das crianças, mas também de seus pais.

A universalização desse serviço é uma grande conquista legal, mas está longe de se tornar realidade.

Abrir a creche para qualquer criança independentemente da faixa de renda de sua família, significaria hoje que as crianças mais pobres seriam expulsas da rede.

Renda familiar de zero a quatro salários mínimos. Esse parâmetro, adotado rigorosamente na seleção das crianças candidatas a vagas em creches municipais, pode chocar a muitos, à primeira vista. Ele explicita intenções, invertendo a escala de privilégios sociais.

O corte de renda é necessário pela capacidade atual da rede e por sua insuficiência histórica frente à demanda.

A creche é entendida pela SEBES como um equipamento sócio-educativo. Ela é um direito da criança, mas também é um direito da mãe e do pai trabalhador. Nessa concepção de assistência é um equipamento sócio-pedagógico conjunturalmente com corte de renda.

É um equipamento de assistência que deve estar dirigido para garantia de oportunidades. No momento em que a cidade tiver condições e recursos, será possível pensar numa universalização.

CAPACITAÇÃO PROFISSIONAL E PROFISSIONALIZAÇÃO DAS ADIs

Para a Secretaria, é necessária uma formação específica para esses profissionais, conseguindo seu reconhecimento como educadores infantis e garantindo sua capacitação adequada à especificidade do trabalho em creches.

Construir um quadro de profissionais preparados para esse trabalho é um passo obrigatório para se realizar uma ampliação consistente dos serviços de creches.

Durante a década de 70, as pajens eram preparadas para suas funções através de treinamentos, sensibilizações e palestras.

1984 – passou a ser adotado o enfoque de educação popular. Surgiu a figura da ADI, em substituição a pajem, com o pré-requisito de escolaridade mínima de primeiro grau incompleto (acima de 4ª série).

1989 – diagnóstico realizado apontou a necessidade de uma melhor definição desse profissional da creche e de um investimento em sua formação.

As atribuições das ADIs foram esclarecidas: cabe a elas criar condições para que o desenvolvimento da criança ocorra numa perspectiva educativa, integrada e cooperativa com os demais profissionais da creche. Isso inclui planejamento e desenvolvimento de atividades, organização do material pedagógico, registro e avaliação do desenvolvimento das crianças e orientação da alimentação e higiene. Todas essas atividades demandam uma formação específica, etapa fundamental para profissionalização da categoria.

A SEBES definiu como pré-condição para as ADIs o primeiro grau completo. Através de um acordo com a Secretaria Municipal de Educação, 1566 ADIs cursam a suplência de 1º grau.

O passo seguinte foi a formação de um grupo de trabalho na SEBES para a formulação de um curso profissionalizante de auxiliares de desenvolvimento infantil. O grupo partiu da constatação de que existe no Brasil um número significativo de pessoas atuando em creches e pré-escolas sem formação específica e também que os cursos de magistério não se destinam à formação profissional que atendam crianças de zero a quatro anos.

A SEBES encaminhou ao Conselho Estadual de Educação (CEE) a proposta do curso e o pedido de instituição da habilitação profissional da função de auxiliar de desenvolvimento infantil.

1990 – Começou a funcionar no segundo semestre o Projeto Infância e Criação Cultural (ICC). Promovido pela SEBES em parceria, através de convenio, com o professor Admir Perrotti, da Escola de Comunicação e Artes da USP. O ICC se propôs a mexer com as atitudes dos educadores das crianças das creches, resgatando sua própria experiência infantil e permitindo um questionamento das práticas autoritárias da relação adulto-criança que, entre outras causa, conduz ao confinamento infantil.

Participaram do projeto ICC mais de mil funcionários das creches diretas. A recriação (multiplicação das oficinas) aconteceu nas diversas regiões de São Paulo, onde cada grupo encontrou sua forma e instrumentos próprios.

PROJETO PEDAGÓGICO

Projeto pedagógico torna a rotina mais flexível.

A fundamentação pedagógica das atividades com as crianças representou uma das principais mudanças na qualidade do atendimento.

A implantação do projeto pedagógico, elaborado por uma equipe multidisciplinar e introduzido com muita discussão em toda a rede de creche, determinou várias mudanças no cotidiano.

A relação de parceria entre adultos e crianças visa possibilitar, à criança, a construção de conhecimento de si e do mundo, como forma de viabilizar a constituição e o desenvolvimento de sua autonomia pessoal, social e intelectual.

A brincadeira orientada substitui a improvisação anterior.

A explicitação da função pedagógica da creche valorizou as atividades das ADIs com as crianças e introduziu períodos de jogos e brincadeiras, flexibilizando horários de rotina, antes rígidos.

As crianças têm livre e seguro acesso à exploração do mundo. Os bebês, antes confinados em quadrados ou chiqueirinhos ganharam o chão.

O sono depende de necessidades individuais, ao contrário de antes, quando todos,

indiscriminadamente, deviam dormir em horários pré-estabelecidos.
As crianças de dois a três anos têm muitas atividades de curta duração. Nunca faltam água e areia nos pátios externos ou playgrounds, onde passa a maior parte do tempo quando não chove ou faz frio. Papel, lápis de cor, giz no quadro negro, bloco de empilhar, canto, leitura de histórias, roda de novidades, jogos, dramatizações, teatro de fantoches são materiais e atividades que as crianças tem em sua jornada na creche.
Para as maiores de três anos as atividades tendem a ser menos dispersas, já atendendo às novas necessidades e potencial da idade.
Todas as crianças têm em comum o atendimento personalizado, garantido pela proporcionalidade de ADIs.
Um novo conceito de educação: informação, proteção e formação.
O objetivo, no plano específico do trabalho pedagógico, é propiciar, de forma sistemática, intencionada e organizada, o efetivo acesso da criança ao saber acumulado, reconstituindo-o, em busca da felicidade e da verdade.
Mais de 150 mil brinquedos e livros foram comprados, escolhidos pela equipe pedagógica, expressando conteúdo do programa educativo.
A seleção e uso dos brinquedos levaram em consideração aspectos esquecidos pela educação formal tradicional. Não há carrinhos para meninos e bonecas para as meninas. Não se incentivam atitudes discriminatórias entre os sexos.
A boneca negra somou-se as bonecas brancas e loiras disponíveis no mercado. Ela foi especialmente recomendada por SEBES a uma loja de brinquedo.
Livros, materiais para confecção de fantasias e teatro, papel, lápis de cor, massinha, argila fazem parte hoje do cotidiano de mais de 35 mil crianças da rede.

POLÍTICA DE CRECHE - AÇÕES EDUCATIVAS E PREVENTIVAS DE SAÚDE (1991)

CONCEPÇÕES DE CRECHE
A creche é um equipamento sócio-educativo que tem por objetivo oferecer às crianças um espaço de educação e guarda, num ambiente alegre colorido, onde estar e trabalhar sejam gostosos.
A creche não pode mais ser entendida com um espaço fechado, com característica hospitalar, dominado pela triagem vigilante.
Por ter um caráter educativo e assistencial, a creche é também um espaço de promoção da saúde. A saúde da criança deve ser compreendida como um processo dinâmico, envolvendo aspectos biológicos e mentais, em interação com o meio social e com o meio ambiente.

PRÁTICA PEDAGÓGICA
É necessário conhecer a dimensão exata do desafio para cada estágio do desenvolvimento, permitindo à criança com segurança, conhecer seus principais limites, sem que sejam determinados pelos medos dos adultos.
O registro das observações, de uma forma dinâmica e continua, auxilia no desenvolver e crescer da criança, permitindo conhecer a natureza e freqüência de prováveis intercorrências de saúde, e intervir, quando necessário, avaliando o efeito das providências propostas, tanto no nível individual como coletivo.
A criança permanece grande parte de seu dia na creche, é essencial que as várias atividades que compõem o seu cotidiano propiciem vivências que favoreçam o seu crescimento e desenvolvimento nos múltiplos aspectos. Do crescimento e o desenvolvimento da criança resultam da interação de vários fatores: orgânicos e ambientais.

ANEXO 4

PRÉ-INDICADORES DA POLÍTICA SOCIAL DA SECRETARIA MUNICIPAL DA FAMÍLIA E BEM ESTAR SOCIAL: FABES - 1993 – 1996

Fonte:SAS/1993/1996

PLANO DE AÇÃO FEVEREIRO/1993 FABES

DIRETRIZES
Há menção à necessidade de se criar condições para que os programas a serem desenvolvidos tenham um caráter educativo.
Desenvolver uma política de pessoal que adeque e capacite os recursos humanos de acordo com as especificidades dos programas desenvolvidos.
Criar condições necessárias para a operacionalização dos dispositivos do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).
Intervenção no programa de atendimento à criança há especificação quanto à necessidade de se desenvolver propostas que dêem suporte as famílias para a garantia de seu papel na criação e educação dos filhos.
Criar formas alternativas de atendimento às necessidades da criança e de sua família e dar continuidade pelo atendimento prestado pela rede de creche.
Manter, ampliar e criar novas alternativas de atendimento.
Propor prestação de serviços em escala compatível com a demanda.
Integrar serviços e reorientar a opinião pública tornando-a receptível e participativa.

CONCEPÇÃO DE CRECHE

Creche um equipamento de assistência e educação. Enquanto assistência visa atender a criança entendendo-a como sujeito de direito. Enquanto educação, concebe a creche como um local privilegiado para favorecer o desenvolvimento da criança de zero a seis anos, nos aspectos físicos, motor, intelectual, afetivo, emocional, social e moral, pois como espaço de relações múltiplas e variadas ampliaria as experiências, desenvolveria a autonomia, a criatividade, a capacidade de resolver problemas, a cooperação, a solidariedade e a cidadania da criança.

Instituições destinadas à prestação deste serviço, denominado sócio educativo, junto às crianças e seus familiares.

OBJETIVO GERAL DO ATENDIMENTO À CRIANÇA

Quanto ao objetivo geral do atendimento à criança apregoa-se proporcionar educação, proteção, alimentação e recreação às crianças provenientes de famílias de baixa renda, que estão na faixa etária de zero a seis anos liberando as famílias para o mercado de trabalho, práticas sociais, culturais e de lazer.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS DO ATENDIMENTO À CRIANÇA

Garantir o atendimento à criança de zero a três anos através de serviços de guarda, proteção, alimentação, recreação e outros de caráter sócio-educativo.

Assegurar o atendimento à criança de três a seis anos, em caráter supletivo, através de serviços sócio-educativos que garantam a integração no ensino pré-escolar.

Promover a participação da família e comunidade no processo sócio-educativo da criança.

Melhoraria das condições de vida da criança e de sua família.

PLANO DE AÇÃO

Proposta de intervenção na defasagem no quadro de pessoal.

Revisão proposta da proposta psicopedagógica. A ação de intervenção para este aspecto é apresentada como rede não estava operacionalizada uniformemente.

seleção, treinamento e reciclagem do pessoal.
Integração de FABES com órgãos públicos e privados.
Integração família- comunidade-creche.
Ampliação de serviços – construção, reforma e adaptação de equipamentos, bem como convênios com órgãos públicos e privados para prestação de serviços em parcerias.

DIRETRIZES PEDAGÓGICAS BÁSICAS PARA AS CRECHES DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO – FABES – 1994

CONCEPÇÃO DE CRECHE

Creche é um equipamento de assistência e educação. Enquanto assistência visa atender a criança entendendo-a como sujeito de direito. Enquanto educação, a creche é um local privilegiado para favorecer o desenvolvimento da criança de zero a seis anos, nos aspectos físicos, motor, intelectual, afetivo, emocional, social e moral.

Espaço de relações múltiplas e variadas entre adultos e crianças, que ampliaria as experiências, desenvolveria a autonomia, a criatividade, a capacidade de resolver problemas, a cooperação, a solidariedade e a cidadania da criança.

OBJETIVO DA CRECHE

Creche proporciona à criança proteção, segurança, alimentação e saúde, enfim, bem-estar.

Atendendo a criança pequena, a creche possibilita também a liberação de seus pais para o mundo do trabalho e para outras atividades.

Contribuir para o desenvolvimento da autonomia e para a construção do conhecimento dessas crianças sobre ela própria e sobre o mundo.

A creche não pretende substituir a família mas, complementar sua ação junto à criança.

A creche não objetiva compensar carências nem tão pouco preparar a criança para o ingresso na escola de educação infantil ou ingresso na escola de primeiro grau. Não visa estimulação precoce e nem tão pouco prontidão para a alfabetização.

CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO

Concebida como um processo permanente de transmissão e construção de valores, de formação de atitude de construção e apropriação do conhecimento.

A educação ocorre na família, comunidade, escola e creche.

Em função de a criança viver a maior parte do tempo na creche, o seu cotidiano deve traduzir uma proposta educativa que se operacionalize numa ação pedagógica.

CONCEPÇÃO DE CRIANÇA

A criança não é um adulto em miniatura e tampouco um eterno vir-a-ser, já é ser em desenvolvimento desde a mais tenra idade, uma pessoa humana, cidadão em construção.

Sujeito cognoscente que interpreta, que pensa, que constrói e se apropria do conhecimento por trás da criança que corre, chora, brinca, engatinha, come, grita, briga, canta e rabiscá, como ser social, cultural que pertence a determinado segmento população e vive num determinado momento histórico.

A criança que freqüenta a creche do município não é uma criança qualquer, no sentido de que não é a criança idealizada.

É preciso considerar a criança enquanto membro de um grupo que troca, interage, brinca, coopera, participa etc.

A criança atendida em nossas creches não se restringe a um conjunto de características marcadas pela faixa etária. Trata-se de uma pessoa um cidadão em formação.

CONCEPÇÃO DE DESENVOLVIMENTO

Concepção interacionista, em que a criança interfere, atua, modifica o ambiente e é por ele modificado.

A aquisição do conhecimento é entendida como uma construção permanente, contemplada pela posição teórica denominada construtivismo.

CONCEPÇÃO DE EDUCADOR

Todos os adultos da creche seriam educadores, na medida em que contribuiriam para a formação e para o desenvolvimento das crianças.

O auxiliar de educação infantil não é professor, não vai escolarizar, e não é pajem, não vai “olhar”, “tomar conta”. Cabe a ele, no entanto, a dupla tarefa: cuidar e educar.

O educador precisa conhecer a proposta educativa da creche, ter clareza da ação pedagógica que a operacionaliza, sendo que sua prática deve ser intencionada.

O educador precisa ter consciência de que a atividade educativa ocorre durante todo período em que a criança permanece na creche, pois “tudo que ocorre na creche é educativo, embora nem tudo seja pedagógico”.

CURRÍCULO DA CRECHE

O currículo é entendido como tudo que acontece na creche que atinge direta ou indiretamente as crianças, bem com o processo de transmissão, apropriação, ampliação e construção do conhecimento.

O currículo não está pronto, não há um currículo para todas as creches.

O currículo da creche está em permanente construção, decorre dos interesses, das características, das necessidades, da curiosidade e da bagagem cultural da criança.

Dito como aberto há ressalva para não ser entendido como um vale-tudo. Tendo como pano de fundo o lúdico é defendido como eixo do trabalho o desenvolvimento da linguagem e do pensamento.

Uma característica básica do currículo deve ser a interdisciplinaridade. A despeito de ser organizado por áreas do conhecimento (Matemática, Linguagem, Ciências Naturais, Sociais e Artes) que inclui atividades e conteúdo, tudo deve estar interrelacionado.

CONCEPÇÃO DE ROTINA

Rotina é a de um conjunto de ações simultâneas que envolvem adultos e crianças e estariam voltadas para o alcance dos objetivos da creche.

Rotina rígida é impensável.

Fazendo parte da rotina estariam relacionadas às atividades de entrada e saída das crianças, alimentação, higiene, brincadeiras jogos repouso, sono, ocasiões para os servidores planejarem, organizarem e prepararem materiais e atividades para as crianças, além de avaliarem sua prática.

Na rotina estariam previstas as atividades fixas, os momentos livres, dirigidos, dentro e fora da sala e do prédio.

A rotina deve contribuir para auxiliar a criança a descobrir e compreender a relação entre tempo e espaço dentro e fora dela.

CONCEPÇÃO DE PLANEJAMENTO

Um processo permanente, sistemático, de tomadas de decisões, de elaboração, de execução, de avaliação e de replanejamento a partir da realidade onde a creche está inserida.

Planejando, executando, avaliando e replanejando, os envolvidos no processo estarão analisando permanentemente a sua prática e se capacitando cada vez mais para o trabalho.

ANEXO 5 – PRÉ-INDICADORES: DOCUMENTAÇÃO ANO 1989 SME EMEI: CURSO

INSTÂNCIA FORMADORA IDENTIFICAÇÃO DOC. DIVULGAÇÃO CARGA HORÁRIA	ASSUNTO	JUSTIFICATIVA	CONTEÚDO	OBJETIVO	METODOLOGIA
DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA ATRAVÉS DOS JOGOS					
SME * A. 4.1/20 (p.99) DOM 27/07/89 Comunicado 61/89 Sem especificação de carga horária	Educação Física	Sem especificação	O Brinquedo A essência da Infância Atividades individuais e grupais	Sem especificação	Sem especificação

DOCUMENTAÇÃO ANO 1990 SME EMEI - CURSOS

INSTÂNCIA FORMADORA IDENTIFICAÇÃO DOC. DIVULGAÇÃO CARGA HORÁRIA	ASSUNTO	JUSTIFICATIVA	CONTEÚDO	OBJETIVO	METODOLOGIA
DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA ATRAVÉS DOS JOGOS PARA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL E 1º e 2º GRAUS					
SME Relatório At. 89/92 DOM 16/03 Comunicado 46/92 - p.48 32 horas	Educação Física	Sem especificação	Importância da Ed. Física para a Criança da EMEI Jogos e seu papel na EMEI Jogos e relação conteúdo Curricular	Compreensão dos jogos na EMEI Orientar o professor para escolha de jogos adequados a idade e objetivos Subsidiar o desenvolvimento através dos jogos	Sem especificação
EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS					
SME Relatório At. 89/92 DOM 27/07 Comunicado 186/90 20 horas	Projeto Direitos Humanos	Sem especificação (porém no movimento de reorientação curricular surgiu com interesse do grupo – educadores em exercício no NAE 2)	Direitos Humanos: Histórico, Conceito e Classificação Direitos Humanos e Dívida Externa Direitos Humanos e Currículo Escolar	Sem especificação	Sem especificação
COMUNICAÇÃO, EDUCAÇÃO E ARTES NA CULTURA INFANTO JUVENIL					
SME Relatório At. 89/92 DOM 04/08 Comunicado 199/90, p.18 20 horas	Curso de Extensão Universitária	Sem especificação (o curso foi ministrado no Cine Eca da USP aos professores, arte-educadores, comunicadores, artistas, psicólogos e fonoaudiólogos)	Comunicação, Educação e Artes na Educação Infantil	Sem especificação	Sem especificação
LITERATURA					
SME Relatório At. 89/92 DOM 04/04 Comunicado 73/90, p.33 Sem especificação de carga horária	Literatura	Sem especificação	Sem especificação	Sem especificação	Sem especificação

ANEXO 6 –PRÉ- INDICADORES: DOCUMENTAÇÃO ANO 1990 SEBES – CRECHE: CURSOS

INSTÂNCIA FORMADORA IDENTIFICAÇÃO DOC. DIVULGAÇÃO CARGA HORÁRIA	ASSUNTO E PÚBLICO ALVO	JUSTIFICATIVA	CONTEÚDO	OBJETIVO	METODOLOGIA
V SEMANA DE EDUCAÇÃO : REVIVENDO A INFÂNCIA					
SURBES Butantã e Pinheiros CR506 30 horas	Práticas Pedagógicas ADIs	Refletir a Educação Infantil na instituição pública Diagnosticar a criança e o adolescente quanto ao seu aspecto de confinamento Identificar prática pedagógica que possibilitem o desconfinamento cultural da infância	Agente institucional e a criança; Brinquedos e brincadeiras infantis; A criança e a produção simbólica; O desenho infantil e seu significado	Repensar coletivamente a prática pedagógica; Definir com maior clareza algumas metas em relação a ação educativa nos equipamentos	Palestras; Reflexão e síntese pelos participantes, por micro região e elaboração de Plano de trabalho por equipamento
INICIAÇÃO MUSICAL					
SURBES Freguesia do Ó CR506 10 horas	Educação Musical Pessoal de creche	Os cursos são de grande importância num processo de educação continuada para as pessoas que trabalham diretamente com as crianças. Esperamos resultados expressivos e manifesto na melhoria da qualidade do atendimento a população	Recursos sonoros; Som e Música como canais de expressão Música e brincadeira; Fabricação de instrumento e Ritmo	Trabalhar a linguagem musical como forma de conscientização do universo sonoro que nos cerca	Aula expositiva: teoria e Prática
MASSAGEM PARA BEBÊ “TOQUE DA BORBOLETA”					
SURBES São Mateus CR506 6 horas	Estimulação cinestésico cognitiva ADIs e Professores	As escolas de formação de magistério e mesmo muitas faculdades, não conseguem formar adequadamente profissionais que cuidem de crianças na mais tenra idade. Esses profissionais acabam aprendendo na prática como lidar com essa faixa etária.	A importância da estimulação tátil do nascimento à velhice ; Massagem o toque da borboleta: histórico, benefícios e objetivos; Técnicas de massagem Informação sobre período sensório-motor, abordagem piagetiana Movimentos adequados no desenvolvimento da faixa etária	Capacitar as ADIs e Professores para estimulação às crianças do berçário	Informações Vivência da massagem Aplicação prática em um bebê Avaliação

DOCUMENTAÇÃO ANO 1990 SEBES – CRECHE

INSTÂNCIA FORMADORA IDENTIFICAÇÃO DOC. DIVULGAÇÃO CARGA HORÁRIA	ASSUNTO	JUSTIFICATIVA	CONTEÚDO	OBJETIVO	METODOLOGIA
TEORIA DO DESENVOLVIMENTO DE JEAN PIAGET					
SURBES Vila Prudente CR506 60 horas	Gênese do Conhecimento ADI/Professores	Considerando que a função da creche não é só atendimento assistencial, mas também um trabalho pedagógico, visando um amplo desenvolvimento da criança, a educação pré-escolar necessita de uma ação que propicie suportes fundamentais para sua evolução. Vimos observando que o trabalho psico-pedagógico das mesmas (creches) carece de um embasamento teórico que possibilite uma prática segura e eficaz	Teoria do Desenvolvimento Jean Piaget: O desenvolvimento e a aprendizagem O nascimento da inteligência na criança A construção real na criança A formação do símbolo na criança A representação do mundo na criança A linguagem e o pensamento da criança O julgamento Moral na Criança Desenvolvimento do conhecimento durante o período pré-operatório	Embasamento teórico que possibilite uma prática segura e eficaz	Aula expositiva e Prática
A POSTURA PARA UMA PRÁTICA RENOVADA					
SURBES Mooca CR505 Sem especificação de carga horária. A duração é especificada: março a julho	Política de creche Pessoal de creche	Aperfeiçoamento no atendimento às crianças, envolvendo todos aqueles que direta ou indiretamente respondem por esse processo	A Política de creche/89 Documento de reprogramação/84 A paixão de conhecer o mundo Construção da inteligência da criança	Unificar a programação na rede de creche Elaborar um plano de trabalho nas creches que intencionalize objetivos e quebras de rotinas Propiciar momentos de reflexão e discussão; Compreender a realidade da criança e da família; garantir momentos de avaliação e reorganização do Plano de Ação	Reflexão e discussão do projeto com funcionários e pais Elaborar um Plano de trabalho Relatórios Orientações Avaliação
OBS.: o documento identificado como CR505 relaciona outros cursos em andamento até o final do ano corrente, porém sem muito detalhamento, apenas mencionando as SURBES (Butantã, Itaim, Vila Prudente e Campo Limpo); público alvo: ADIs . Cursos: Educação Artística, Sucata, Literatura Infantil, Contador de História, Artes e Movimento Treinamento básico para ADIs "novas" e Política de creche e papel educativo					

DOCUMENTAÇÃO ANO 1991 – SEBES – CRECHE: CURSOS

INSTÂNCIA FORMADORA IDENTIFICAÇÃO DOC. DIVULGAÇÃO CARGA HORÁRIA	ASSUNTO PÚBLICO ALVO	JUSTIFICATIVA	CONTEÚDO	OBJETIVO	METODOLOGIA
PSICODRAMA PEDAGÓGICO					
SURBES MARIA CR505 10 horas	VILA	Psicodrama pedagógico Pessoal de creche	Sem especificação	Sem especificação	Trabalho de reflexão sobre a qualidade dos vínculos que estão sendo constituídos no cotidiano, funcionário x funcionário, funcionário x criança, funcionário x pais, visando uma ação mais profissional, gerando melhoria no atendimento .
O DESENVOLVIMENTO INFANTIL E A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA EM CRECHE					
SURBES CAPELA DO SOCORRO CR505 274 horas (sendo 90 de planejamento)	Desenvolvimento Infantil Supervisores, Técnico, Diretores e ADIs	Formular novas propostas de trabalho junto às crianças de zero a seis anos, superando práticas meramente assistencialista e/ou custodial e afetivas, criando condições para um trabalho de cunho educacional	O desenvolvimento infantil como processo sócio-histórico. A interação adulto-criança e criança-criança e a brincadeira infantil no processo de construção do conhecimento e da subjetividade. A creche como contexto de desenvolvimento da criança. Relação creche família O papel do adulto como parceiro privilegiado Condições estruturadoras da brincadeira infantil Planejamento de atividade na creche	Oferecer subsídios teóricos a partir de teorias sociointeracionistas Discutir as implicações destas teorias para a formulação de propostas pedagógicas Estimular as equipes de cada creche a formular/sistematizar e avaliar sua proposta pedagógica.	Vivências grupais Aulas Expositivas Análise de vídeos Discussão de textos Supervisão de Projetos

ANEXO 7 –PRÉ- INDICADORES: DOCUMENTAÇÃO 1993 SME EMEI CURSO

INSTÂNCIA FORMADORA IDENTIFICAÇÃO DOC. DIVULGAÇÃO CARGA HORÁRIA	ASSUNTO	JUSTIFICATIVA	CONTEÚDO	OBJETIVO	METODOLOGIA
PRIMEIROS PASSOS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL					
SME A3.3.1/4 (p.82) DRH: nº 282/92 20 horas	Educação Ambiental	Desenvolver nos indivíduos percepção, conhecimento do ambiente e habilidades para participação e preservação do equilíbrio ambiental Professor com agente multiplicador	Sem especificação	Contribuir para promoção da melhoria do processo ambiental. Contribuir para o desenvolvimento do professor Proporcionar condições para o professor perceber a inter-relação Homem e o seu ambiente. Possibilitar ao professor enquanto agente multiplicador a oportunidade de desenvolver na criança a capacidade de interpretar e integrar-se ao meio ambiente	Dramatização Estudo do Meio Exploração de recursos existentes Expressão Plástica: argila Oficina de Bonecas Elaboração de um Projeto para ser aplicado na escola.
SENSIBILIZAÇÃO PARA O USO DA INFORMATICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL					
SME E2.3.1/1 (p.188) 20 horas	Informática	Atender a solicitação do RARL NAE 1 Sensibilizar para a implicações e aplicações da Informática na Educação	Informática na Educação: Histórico e aspectos Gerais Linguagem LOGOS Componentes básicos do computador	Sensibilizar Educadores Discutir Aplicações no processo ensino-aprendizagem Discutir implantações no processo ensino-aprendizagem Relacionar implicações sócio-económicas-culturais-políticas-educacionais Reconhecer princípios psico-pedagógicos-filosofico de uma sociedade informatizada Manusear Descrever diferentes modalidades de uso na educação	Textos Discussão dos textos Prática de laboratório Elaboração de um Projeto Relato de participação

DOCUMENTAÇÃO 1994 SME – EMEI: CURSOS

INSTÂNCIA FORMADORA IDENTIFICAÇÃO DOC. DIVULGAÇÃO CARGA HORÁRIA	ASSUNTO	JUSTIFICATIVA	CONTEÚDO	OBJETIVO	METODOLOGIA
DISTURBIOS PSICOMOTORES ESQUEMA CORPORAL					
SME A2.3/1 (p. 44) Setor de Educação Especial 16 horas	Distúrbios Psicomotores	Fornecer subsídios para professores que trabalham com essas crianças	Sem especificação	Subsídios teóricos práticos Oferecer ao professor condições para conhecer melhor o desenvolvimento de seus alunos Levar o professor a conhecer a evolução do desenvolvimento do esquema corporal de seus alunos Conscientizar o professor da importância que tem do aluno reconhecer o próprio corpo Alertar quanto o seu papel de facilitador de experiências significativas	Textos e Jogos
EDUCAÇÃO MOTORA NA EMEI					
SME A2.4/1 (p. 45) 40 horas	Educação Motora	Solicitação de orientação específica dos professores Necessidade da EMEI apresentar um trabalho de qualidade pedagógica	Educação de corpo inteiro Educação Motora Consciência Corporal	Auxiliar as professoras a levarem o aluno com o trabalho de Educação Motora ao seu esquema motor básico.	Textos Jogos e Brincadeiras
CONSTRUINDO SONS					
SME A3.1.6/6 (p. 54) 40 horas	Educação Musical	Apoio ao desenvolvimento cognitivo das crianças. A postura do professor deve estar voltada para explorar as descobertas musicais que os alunos fizerem	Musicalizando com qualidade Trabalho com música no período Pré-operatório Evolução dos instrumentos musicais Folclore	Promover o desenvolvimento cognitivo Subsidiar o professor quanto a aquisição de conhecimentos histórico-musicais Possibilitar o acesso da criança ao universo musical Estimular o interesse pela música e desenvolver um ouvido crítico Estabelecer relações entre a música e todas as áreas de estudo	Textos Projetos Construção de Instrumentos
DESENHANDO COM ARTE					
SME A3.1.10/1 (p.60) 40 horas	Artes Plásticas	Sem especificação	Qualidade na Educação Conceitos: artes, criatividade e imaginação História da Arte no Brasil Características e utilização de alguns materiais	Perceber a importância das artes plásticas no desenvolvimento infantil como forma de expressão e representação do pensamento	Aplicação de um pré-teste. Opiniões e propostas quanto ao trabalho com Artes na EMEI

DOCUMENTAÇÃO 1994 SME – EMEI: CURSOS

INSTÂNCIA FORMADORA IDENTIFICAÇÃO DOC. DIVULGAÇÃO CARGA HORÁRIA	ASSUNTO	JUSTIFICATIVA	CONTEÚDO	OBJETIVO	METODOLOGIA
JOGOS DE SALÃO: DAMAS NA EMEI					
SME A3.4.2/15 (p. 94) Sem especificação de horas	Jogos de Salão	Sem especificação	Regras e histórico do jogo de damas Táticas do jogo Vivência de um mini campeonato	Exploração das diversas possibilidades do trabalho com dama em sala de aula	Textos Vivências
LITERATURA INFANTIL: DA EMOÇÃO A AÇÃO					
SME A3.11.4/2 (p. 123) 42 horas	Literatura Infantil	Considerar a Literatura Infantil como mais um recurso educacional para o desenvolvimento da criança	Sem especificação	Conscientizar o professor que a Literatura Infantil deve ser sistematizada enquanto atividade pedagógica Ampliar o referencial teórico dos educadores Viabilizar ao educador contato com diferentes tipos de obras literárias para que ele possa estabelecer critérios de seleção/adequação ao momento Facilitar ao educador a utilização da capacidade imaginativa Compreender características da imaginação infantil	Pré-testes Aula Expositiva Textos Relatório de aplicação
O PAPEL DO PAPEL					
SME D1.1/8 (p. 171) 40 horas	Desenvolvimento Escolar	Fundamentação teórica Trocada de experiência entre educadores Atualização e aperfeiçoamento pessoal	Cidadania	Compreender o desenvolvimento do pensamento da criança de 4 a 7 anos. Privilegiar o que a criança por si puder descobrir Criar condições para garantir o interesse pelo que é desenvolvido em sala de aula. Atividade Lúdica Processo da socialização	Dobradura Relato e troca de experiência Texto
PERÍODO PEDAGÓGICO AMPLIADO					
SME P5.33/1 (p. 445) 20 horas	Projeto pedagógico período ampliado	Atendimento ao aluno de seis horas terão 4 horas de trabalho com uma professora e duas com outra. A idéia básica é a interdisciplinaridade	Construção da Inteligência pela criança Literatura e Sala de leitura Brinquedoteca/Sucateca e brincadeiras simbólicas	Favorecer a organização da escola com a sistematização de utilização de material subsidiando o trabalho pedagógico para garantir a qualidade de atendimento ao aluno de seis horas Relacionar pressupostos teóricos a atividades práticas para atividades interventoria nas construções cognitivas das crianças	Pré-teste Leitura de Textos e discussões Resgate de brincadeiras Vivências em Ciências

Documentação 1995 SME – EMEI: CURSOS

INSTÂNCIA FORMADORA IDENTIFICAÇÃO DOC. DIVULGAÇÃO CARGA HORÁRIA	ASSUNTO	JUSTIFICATIVA	CONTEÚDO	OBJETIVO	METODOLOGIA
GEOMETRIA: FORMAS, DIMENSÃO E GRANDEZA A SERVIÇO DA INTELIGÊNCIA – MATEMÁTICA					
SME A1.5/7 (p. 34) 20 horas	Matemática	Necessidade do professor conhecer a gênese desta construção matemática e as possibilidades pedagógicas que melhor viabilizem o desenvolvimento e a representação do espaço	Evolução genética da percepção Espacial Os sólidos geométricos A evolução das representações das formas geométricas	Oferecer ao professor subsídios necessários para a compreensão do desenvolvimento das noções de espaço e suas representações Esclarecer conceitos Salientar a importância do material estruturado e da intervenção do professor como instrumento de apoio para a criança no processo e reivenção do saber	Pré-teste Leitura de textos Tarefas
EDUCAÇÃO MOTORA NA EMEI					
SME A2.4/2 (p. 45) 22 horas	Educação Motora	Solicitação de orientação específica dos professores Necessidade da EMEI apresentar um trabalho de qualidade pedagógica	Educação de corpo inteiro Educação Motora Consciência Corporal	Auxiliar as professoras a levarem o aluno com o trabalho de Educação Motora ao seu esquema motor básico.	Textos Jogos e Brincadeiras Estudo e Pesquisa Pós-teste
DANÇA: HISTÓRIA, EXPRESSÃO E VIDA					
SME A3.1.2/1 (p. 49) 22 horas	Artes	Apoiar tecnicamente os educadores	História da dança Performance da dança Como trabalhar a dança na Educação Infantil A dança como expressão corporal	Perceber a dança como: recurso na inteligência da criança e recurso didático Levar o educador a: questionar a arte da dança sob três aspectos: o fazer artístico, o apreciar e a história da dança Tomar contato com a arte da dança num caráter pedagógico Resgatar a manifestação espontânea Dar vida às histórias que quer passar para as crianças Integrar diferentes linguagens Conhecer e analisar a linguagem do movimento permitindo que através da imitação, contribua para a integração da coordenação de movimentos às imagens mentais na criança Conhecer histórias dançadas	Textos Vídeo Vivências de Trabalhos corporais

DOCUMENTAÇÃO 1995 SME – EMEI: CURSOS

INSTANCIA FORMADORA IDENTIFICAÇÃO DOC. DIVULGAÇÃO CARGA HORÁRIA	ASSUNTO	JUSTIFICATIVA	CONTEÚDO	OBJETIVO	METODOLOGIA
TRAMAS E FIOS					
SME A3.1.4/1/15 (p. 53) 22 horas	Artes	Buscar através do trabalho com tramas e fios estimular a criatividade da criança de 4 a 7 anos Oportunizar a ação da criança em diferentes situações e com diferentes materiais	Como fazer um projeto Períodos do desenvolvimento infantil Brincadeira sensória motora	Compreender os trabalhos manuais como recurso que o professor pode usar como forma de desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor do conhecimento Propiciar à criança situações que estimule sua criatividade Favorecer a construção do conhecimento pelo aluno de suas coordenações: do fazer	Pré-teste Elaboração de um projeto Textos Brincadeira sensória motora Exposição de trabalhos confeccionados
A TRIDIMENSIONALIDADE E SUAS FORMAS E CONSTRUÇÃO (É ASSIM MESMO ...)					
SME A3.1.4/2 (p. 53) 42 horas	Artes	Possibilitar um crescimento pessoal e ampliação das possibilidades pedagógicas por meio da atuação prática Possibilitar ao educador o contato com obras de arte tridimensionais e diferentes formas de representação deste tridimensional	Leitura de obras tridimensionais Trabalho prático de conceitos de retirada, acréscimo, moduladores e linearidade Teorias da Arte Moderna História da Arte Desenvolvimento da percepção espacial no contexto Educacional	Criar condições para que os educadores compreendam o espaço e suas possibilidades de representações Realize um trabalho prático envolvendo conceitos	Pré-testes Leitura de obras Textos Trabalho prático
O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA ESCRITA MUSICAL – MELODIA E HARMONIA					
SME A3.1.6/17 (p. 56) 22 horas	Educação Musical	Musica como apoio ao desenvolvimento cognitivo da criança Dar oportunidade ao professor de conhecer novos conhecimentos musicais específicos	A historia da notação musical A notação musical atual Como ensinar para a criança? Análise e leitura de canções infantis e rodas cantadas	Promover o desenvolvimento cognitivo através de um trabalho voltado para descoberta, ao raciocínio, o aperfeiçoamento e a crítica Desenvolver o ouvir crítico e possibilitar a criança o acesso a todo universo musical Perceber a importância da música para o homem Estabelecer relações entre a música e todas as áreas de estudo	Pré-teste Leitura de textos Tarefas Dramatização Expressão Corporal Análise de melodias Uso de instrumentos

DOCUMENTAÇÃO 1995 SME – EMEI: CURSOS

INSTÂNCIA FORMADORA IDENTIFICAÇÃO DOC. DIVULGAÇÃO CARGA HORÁRIA	ASSUNTO	JUSTIFICATIVA	CONTEÚDO	OBJETIVO	METODOLOGIA
CONSTRUINDO SONS II					
SME A3.1.6/19 (p. 56) 40 horas	Educação Musical	Servir de apoio ao desenvolvimento cognitivo como mais uma forma de representação e expressão infantil Proporcionar uma ação interativa criando e recriando a musica Agindo sobre o som a criança tem oportunidade de desenvolver suas estruturas mentais	A música como elemento integrante de um desenvolvimento holístico num contexto educacional Questionamentos musicais, quanto aos norteadores programáticos, resgatando uma postura interacionista Bandinha rítmica Danças e cantos folclóricos	Aquisição de conhecimentos musicais específicos Favorecer condições de análise crítica quanto o trabalho musical junto à criança Conhecer as formas instrumental e vocal de se produzir música relacionar a produção musical numa característica transdisciplinar de ações que envolva toda área de conhecimento Dar condições do professor atuar de forma interacionista o conteúdo programático, com relação a imitação de sons e gestos, noção de tempo e espaço, representação musical e notação, por meio de exercícios e atividade	Pré-teste Elaboração de um projeto Textos Coral:Danças e cantos folclóricos Pós-teste
CONSTRUINDO COM CIENCIAS – A CRIANÇA E O MEIO AMBIENTE					
SME A3.2.2/6 (p. 68) 22 horas	Ciências	Construir os alicerces do pensamento científico e a consciência ecológica, visando exploração e avaliação intelectuais ativas sobre ciência e o meio ambiente	Meio ambiente	Valorizar junto aos professores o interesse pela criança em relação ao meio ambiente Propor atividades que favoreçam a criança a pensar e a aplicar conhecimentos sobre meio ambiente	Pré-testes Observação do cotidiano Textos Organização de propostas de atividades Avaliação
PRIMEIROS PASSOS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL					
SME A3.3.1/8 (p. 83) 32 horas	Educação Ambiental	Desenvolver no indivíduo conhecimentos e habilidades à solução de problemas ambientais Educador é um multiplicador capaz de desenvolver linguagens, integrando-as a sua realidade	(Re)construindo a Educação Ambiental O uso das áreas escolares em estudo de campo Estudo de campo abrangendo áreas próximas da escola A importância do teatro no pedagógico	Promover o desenvolvimento cognitivo através de um trabalho voltado para descoberta, ao raciocínio, o aperfeiçoamento e a crítica Desenvolver o ouvir crítico e possibilitar a criança o acesso a todo universo musical Perceber a importância da música para o homem Estabelecer relações entre a música e todas as áreas de estudo	Vídeo Leitura de textos Trabalho de Campo Palestra Jogos Confecção de material pedagógico e Projeto Avaliação

DOCUMENTAÇÃO 1995 SME – EMEI: CURSOS

INSTÂNCIA FORMADORA IDENTIFICAÇÃO DOC. DIVULGAÇÃO CARGA HORÁRIA	ASSUNTO	JUSTIFICATIVA	CONTEÚDO	OBJETIVO	METODOLOGIA
A CRIANÇA E O LIVRO: UM DESPERTAR DA CONSCIÊNCIA CRÍTICA					
SME A3.11.1/10 (p. 122) 22 horas	Português	A Literatura Infantil trabalhada pedagogicamente viabilizando a ligação do mundo mágico do indivíduo-criança e as concepções universais	A Literatura Infantil e as características pré-operatórias A Literatura e as demais áreas do conhecimento A teoria de Piaget e a Literatura Infantil	Conscientizar que a literatura Infantil pode e deve ser sistematizada enquanto atividade pedagógica Ampliar o referencial teórico prático dos educadores Viabilizar o contato do educador com diferentes obras Compreender as características da imaginação infantil	Pré-teste Leitura de textos Tarefas Observações Relatórios Avaliação
GANGORRA AFETIVA: O INTERESSE COMO ENERGIA DO DESENVOLVIMENTO					
SME D1.1/21 (p. 173) 22 horas	Desenvolvimento Escolar	Clarear teoricamente aspectos da psicologia e pedagogia que fundamentam as relações sócio-culturais, com ênfase no desenvolvimento infantil, sob o ponto de vista da afetividade	Desenvolvimento emocional Relações afetivas	Propiciar oportunidade de reflexão (aspectos afetivos no desenvolvimento da criança). Identificação das manifestações da emoção típicas das crianças de 4 a 7 anos Compreender as inter-relações humanas na escola	Pré-teste Apresentação de um trabalho prático a partir do conteúdo Observação de uma criança em brincadeiras simbólicas Avaliação

DOCUMENTAÇÃO 1996 SME – EMEI: CURSOS

INSTÂNCIA FORMADORA IDENTIFICAÇÃO DOC. DIVULGAÇÃO CARGA HORÁRIA	ASSUNTO	JUSTIFICATIVA	CONTEÚDO	OBJETIVO	METODOLOGIA
MATEMÁTICA + ALFABETIZAÇÃO					
SME A1.5/9 (p. 34) 22 horas	Matemática	<p>Solicitação do RARL Fundamentação teórica que racionalize a prática pedagógica</p> <p>Repensar a matemática e a alfabetização na EMEI através da reflexão da prática educativa e da postura do educador frente as atividades</p>	Sem especificação	<p>Compreender as relações entre o desenvolvimento e construção dos sistemas de representações por meio de signos</p> <p>Compreender a construção das estruturas lógicas na interação com o meio como determinantes na compreensão e uso dos signos.</p>	<p>Pré-teste Avaliação escrita Tarefas</p>
EDUCAÇÃO MOTORA NA EMEI					
SME A2.4/2 (p. 45) 40 horas	Educação Motora	<p>Solicitação de orientação específica dos professores</p> <p>Necessidade da EMEI apresentar um trabalho de qualidade pedagógica</p> <p>Oferecer aos professores a teoria e a prática da Educação Motora para o auxílio em suas tarefas do dia-dia em busca da qualidade pedagógica</p>	<p>Educação de corpo inteiro Educação Motora Consciência Corporal</p>	<p>Auxiliar e reforçar as professoras a levarem o aluno com o trabalho de Educação Motora ao seu esquema motor básico</p> <p>Viabilizar a Educação Motora aos alunos</p> <p>Num contexto de construção de pensamento, de descoberta e de criação</p>	<p>Leitura de textos Reforço da fundamentação teórica Discussão em grupos Sugestões práticas tarefas</p>

ANEXO 8 – PRÉ-INDICADORES: DOCUMENTAÇÃO ANO 1994 – FABES – CRECHE: CURSOS

INSTÂNCIA FORMADORA IDENTIFICAÇÃO DOC. DIVULGAÇÃO CARGA HORÁRIA	ASSUNTO PÚBLICO ALVO	JUSTIFICATIVA	CONTEÚDO	OBJETIVO	METODOLOGIA
CURSO DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE CRECHE					
FABES MFN1081 DOM 22/09/94 p.34 80 horas	Desenvolvimento Infantil de 0 a 2 anos Educadores de creche	Sem especificação	Concepção de creche, criança e educador Desenvolvimento da criança de 0 a 2 anos Aspectos de saúde relacionados ao desenvolvimento de criança de 0 a 2 anos Aspectos de nutrição relacionados ao desenvolvimento de criança de 0 a 2 anos Trabalho com a família Organização do tempo-espaco – material pedagógico Relato de experiência	Fornecer subsídios teóricos e práticos com finalidade de aprofundar os conhecimentos dos profissionais de creche, responsáveis pelo atendimento às crianças	Aulas teóricas, Exposição dialogada, Palestras, Workshops, Trabalhos de sala e de campo

DOCUMENTAÇÃO ANO 1996 – FABES – CRECHE: CURSOS

INSTÂNCIA FORMADORA IDENTIFICAÇÃO DOC. DIVULGAÇÃO CARGA HORÁRIA	ASSUNTO PÚBLICO ALVO	JUSTIFICATIVA	CONTEÚDO	OBJETIVO	METODOLOGIA
INTEGRAÇÃO DE CRIANÇAS PORTADORAS DE DEFICIÊNCIA NA CRECHE					
FABES & SORRI BRASIL 60 horas	Desenvolvimento Infantil de 0 a 2 anos Educadores de creche	A freqüência das crianças com deficiência às creches pode se constituir em importante instrumento para se alcançar níveis maiores de integração social A creche além de ser um suporte para a família é reconhecida como um direito da criança. Um espaço de convivência, cuidado, lazer e fundamentalmente de educação. Preparação da creches para aceitarem os deficientes e contribuir para um melhor atendimento às crianças em geral e também para o desenvolvimento de ações de prevenção e detecção de deficiência	Paralisia cerebral Deficiência mental, visual, auditiva, epilepsia e hanseníase Desenvolvimento: motor, da linguagem, cognitivo e afetivo Prevenção de deficiência e intervenção precoce A função do brinquedo para o desenvolvimento da criança Noções sobre estimulação Principais quadros das deficiências Discussão da prática da interação Noções de trabalho em grupo com crianças Facilitadores e inibidores do processo de integração Noções básicas sobre adaptação	Promover a integração de crianças com deficiência nas creches através da sensibilização e capacitação de seus recursos humanos Preparar creches como centros multiplicadores para integração de crianças com deficiências (3 creches em Santos e 6 em São Paulo) Promover uma atitude positiva nos funcionários e técnicos das creches bem como nas crianças aí atendidas e seus familiares Mostrar problemas e potencialidades das crianças com deficiência	Sensibilização Palestra Debate Exposição teórica