

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: PEDAGOGIA DO MOVIMENTO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

LÍCIA GARAGNANI GALVÃO DE MORAES

CRECHE E EMEI: ENCONTRO OU CONFRONTO

CAMPINAS, 2005

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA

PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Lícia Garagnani Galvão de Moraes

CRECHE E EMEI: ENCONTRO OU CONFRONTO

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de Mestrado defendida por Lícia Garagnani Galvão de Moraes, aprovada pela Comissão Julgadora em 28/02/2004.

Orientador: Prof. Dr. Jorge Sergio Pérez Gallardo

Área de Concentração: Pedagogia do Movimento

CAMPINAS – 2004

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA
BIBLIOTECA FEF - UNICAMP**

M791c	<p>Moraes, Lícia Garagnani Galvão de. Creche e EMEI: encontro ou confronto / Lícia Garagnani Galvão de Moraes. - Campinas, SP: [s.n], 2005.</p> <p>Orientador: Jorge Sergio Pérez Gallardo. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas.</p> <p>1. Educação. 2. Educação infantil. 3. Educação física escolar. 4. Educação física. 5. Ensino-Aprendizagem. 6. Formação profissional. 7. Educação pública-Brasil. I. Pérez Gallardo, Jorge Sergio. II. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física. III. Título.</p>
-------	--

MEMBROS DA BANCA

Presidente:

Prof. Dr. Jorge Sergio Pérez Gallardo – DEM / FEF/ UNICAMP

Titulares:

Prof^a Dr^a Maria Beatriz Rocha Ferreira

Prof. Dr. Marcos Garcia Neira

Suplentes:

Prof^a. Dr^a. Eliana Ayob

Prof^a. Dr^a. Elizabeth Paoliello Machado de Souza

AGRADECIMENTOS

A construção deste trabalho contou com importantes e queridos colaboradores.

Inicialmente, destaco meu orientador Prof. Dr. Jorge Sergio Pérez Gallardo, que acreditando na relevância deste estudo, aceitou trilhar este caminho comigo, orientando-me, apoiando-me intelectualmente e como é necessário a todos os alunos: dando os devidos “puxões de orelha”.

A minha mãe, que além de mãe, é também companheira de profissão e foi incansável na tarefa de ouvinte, leitora e revisora. Suas opiniões e sugestões colaboraram enormemente para o enriquecimento e ampliação das discussões aqui apresentadas.

Ao meu marido, Marcos Maciel de Moraes, que desde o início de minha carreira, apóia-me integralmente em meus estudos, sendo paciente com minhas ausências e faltas de atenção. Também oferecendo retaguarda quanto a: xerox, compra de suprimentos, entrega de materiais, beijinhos e carinhos.

Ao meus irmãos e cunhados, que contribuíram com leituras críticas e sugestões. Em especial, a minha irmã Patrícia, incansável colaboradora na transcrição de entrevistas e outros registros.

Aos funcionários da Faculdade de Educação Física – FEF e em especial para a secretaria de Pós – Graduação, pelo sempre pronto suporte administrativo-burocrático prestados.

A diretora de minha unidade educacional, Sr^a Jane de Toledo Nousiainen, que acreditando na relevância da educação e deste estudo, compreendeu minhas ausências e apoiou a realização deste trabalho.

Os Supervisores Escolares das Coordenadorias de Educação do M’Boi Mirim e Campo Limpo, que prontamente disponibilizaram os documentos e materiais necessários ao estudo.

Os Técnicos da Secretaria de Assistência Social - SAS / Campo Limpo, que em muito contribuíram para este estudo, oferecendo documentos, materiais e informações primordiais.

As educadoras de CEIs e EMEIs, que se prontificaram ajudar, discutir e opinar, enriquecendo as discussões aqui apresentadas sobre a educação Infantil. Em especial, às professoras – Cecília, Maria Lucia, Margareth, Eliana, Magda e Geralda - da EMEI Maria Clara Machado, minha unidade educacional, pois são apaixonadas pelo que fazem, não têm medo de

errar, buscam, empreendem e constroem. São incansáveis, fazendo da Educação sua verdadeira inspiração.

Ao Quadro de Apoio (Agentes Escolares e Vigias) da EMEI Maria Clara Machado, profissionais comprometidas e apaixonadas pelo seu ofício, que compreendem que na escola todos são importantes educadores.

Encerrando, dedico um carinho especial ao meu padrasto, Jorge Guillermo Nikulin Aracena, que sempre acreditou no meu potencial intelectual, incentivando-me e orgulhando-se a cada nova realização acadêmica, por mim conquistada.

RESUMO

A Educação Infantil, na cidade de São Paulo, trilhou um caminho histórico que deu origem a duas formas de atendimento à criança: 1ª) as creches, vinculadas a Secretaria da Assistência Social – SAS, com funcionamento de doze horas e englobando a faixa etária do 0 aos 6 anos e, 2ª) as Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEIs - vinculadas a Secretaria Municipal de Educação – SME, com funcionamento de quatro horas e englobando a faixa etária dos 4 aos 6 anos. Recentemente, a Lei de Diretrizes e Bases – LDB – 9.394/96, considerou a Educação Infantil – 0 a 6 anos - como primeira etapa da Educação Básica, devendo ter todo seu atendimento vinculado à Secretaria da Educação dos municípios. Com isso, na cidade de São Paulo, desencadeou-se um processo denominado *Transição*, onde a rede de creches foi entregue pela Secretaria da Assistência Social à Secretaria Municipal de Educação. Este estudo, realizou o acompanhamento deste processo de Transição, dentro da Prefeitura Municipal da cidade de São Paulo, na Subprefeitura de Campo Limpo e M'Boi Mirim, através da análise das documentações legais produzidas neste período, do levantamento das ações desenvolvidas pelos governos a partir de 1.999, e de entrevistas com os funcionários diretamente envolvidos no processo. Foram utilizados como apoio, os marcos teóricos da Educação, da Psicologia Evolutiva, da Filosofia da Educação e da Educação Física, através da Pedagogia do Movimento. O que pode ser percebido ao término deste estudo, é que apesar do processo de transferência – Transição – da rede de creches ao sistema educacional ter de fato se efetivado na cidade de São Paulo, muito ainda precisa ser feito, no sentido de se criar um Sistema de Educação Infantil que integre Creches e EMEIs, em uma mesma visão de homem, infância, aprendizagem e desenvolvimento.

ABSTRACT

Nursery Education in São Paulo has thred a historical path which created two distinct forms of attendance to children. The first one is based on Day Care centers, the "creches", linked to the "Secretaria da Assistência Social" – *SAS* (*Secretary of Social Assistance*), working 12 hours in a day assisting the age group from 0 to 6 years old. The second one is represented by the "Escolas Municipais de Educação Infantil" – *EMEI*s (*Nursery Education Schools of the City*), linked to the "Secretaria Municipal de Educação" – *SME* (*Secretary of City Education*), working in a 4 hour basis assisting children from 4 to 6 years old. Recently, in Brazil, the "Lei de Diretrizes e Bases" (*Law for Guidelines and Bases*, *LDB* – 9.394/96) considered Nursery Education from 0 to 6 years old as the first stage in Basic Education. Therefore, it should have all its attendance, in the cities, related to the "Secretaria Municipal da Educação" - *SME*. Thus, a transitional process called "transição" occurred in the city of São Paulo, where the Day Care network has been given, by the "Secretaria da Assistência Social" - *SAS*, to the management of the "Secretaria Municipal de Educação" - *SME*. Our study kept track of this transitional process in the City Hall of São Paulo, in the "Subprefeitura de Campo Limpo" and also "M'Boi Mirim", analysing legal documents produced in that period; exposing the actions taken by many governments since 1999; and through interviews with the employees directly involved in the process. Critical studies on Education, the Evolutive Psychology, the Philosophy of Education, and also the Physical Education – specially referring to the Pedagogy of Movement, - all these theories have worked as fundamental support to this research. What could be noticed at the end of this study was that, despite the success of this transitional process ("transição") from a Day Care network to an Educational System in the city of São Paulo, there is still much to be done, in order to create a Nursery Education System which perfectly articulates Day Care centers and *EMEI*s, picturing an overall view of Man, Childhood, Learning and Development.

SUMÁRIO

CAPÍTULO I – INTRODUZINDO O TEMA.....	1
1.1 Educação Infantil no Ensino Público Municipal.....	2
CAPÍTULO II – METODOLOGIA.....	6
2.1 Apontando caminhos – Delimitando o estudo.....	7
2.2 Iniciando a discussão.....	9
CAPÍTULO III – BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	13
3.1 Surge a escola.. ..	14
3.2 O surgimento da Educação Infantil.....	17
3.3 Panorama Social Contemporâneo	21
CAPÍTULO IV – MARCOS TEÓRICOS	25
4.1 Contribuições da Psicologia Evolutiva – Desenvolvimento humano.....	27
- base filogenética -	
4.2 Contribuições das teorias educacionais.....	30
4.2.1 Abordagem Sócio-Cultural.....	30
4.2.2 Relevância de Vygotsky.....	35
4.2. Vygotsky e suas implicações no âmbito escolar.....	39
4.3 Movimento e Aprendizagem – Educação Física.....	41
4.3.1 Educação Física no contexto escolar.....	43
4.3.2 Educação Física no contexto da Educação Infantil.....	46
4.4 Concepção de conhecimento – Rumo a autonomia	52
4.4.1 Prática Educativa no mundo contemporâneo.....	57

CAPÍTULO V – FINALMENTE DANDO INÍCIO A TRANSIÇÃO.....	65
5.1 Caracterizando a região.....	66
5.1.1 Histórico.....	66
5.1.2 Mapa da Vulnerabilidade Social.....	70
5.2 Organização da Secretaria Municipal de Educação.....	77
5.2.1 Caracterizando a Subprefeitura de M’Boi Mirim.....	79
5.2.2 Caracterizando as Creches/CEI e EMEIs.....	81
5.3 Passos iniciais do processo histórico de Transição.....	85
5.3.1 Discutindo o processo inicial da Transição.....	96
5.4 O real investimento na Integração	100
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	117
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	125
ANEXOS.....	131
GLOSSÁRIO.....	170

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Marcos teóricos.....	26
Figura 2: Interação: espécie e meio.....	27
Figura 3: Adaptações evolutivas da Espécie	31
Figura 4: Espécie humana e adaptação ativa.....	32
Figura 5: Homem, sociedade e cultura.....	37
Figura 6: Conhecimento: do local para o global.....	44
Figura 7: Ensino / aprendizagem – relação simbiótica.....	53
Figura 8: Abordagem do conhecimento no contexto escolar.....	63
Figura 9: NAE 05.....	66
Figura 10: População da Região de Campo Limpo /SP.....	68
Figura 11: População do Campo Limpo por Distrito.....	69
Figura 12: Mapa da Vulnerabilidade – Distrito do Capão Redondo.....	70
Figura 13: Mapa da Vulnerabilidade – Distrito do Campo Limpo.....	71
Figura 14: Mapa da Vulnerabilidade – Distrito da Vila Andrade.....	72
Figura 15: Mapa da Vulnerabilidade – Distrito do Jd. São Luís.....	73
Figura 16: Mapa da Vulnerabilidade – Distrito do Jd. Ângela.....	74
Figura 17: Favelas do Campo Limpo e M’Boi Mirim.....	75
Figura 18: Subprefeituras da cidade de São Paulo.....	77
Figura 19: Organização das Coordenadorias de Educação.....	78
Figura 20: População por faixa etária – Subprefeitura do M’Boi Mirim.....	80
Figura 21: Comissões Distritais.....	88

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – População moradora de favelas.....	76
Quadro 2 – Renda.....	76
Quadro 3 – Equipamentos de Saúde.....	76
Quadro 4 – População por faixa etária – Subprefeitura do M’Boi Mirim.....	80
Quadro 5 – Número de Escolas.....	81
Quadro 6 – Quadro funcional de Creches (da Rede Direta) – até 2002.....	82
Quadro 7 – Quadro Funcional de Creches (da Rede Direta) – após 2002.....	82
Quadro 8 – Quadro Funcional das EMEIs.....	83
Quadro 9 – Quadro Funcional, suas nomenclaturas e formação mínima.....	84
Quadro 10 – Produção das Comissões Distritais.....	92
Quadro 11 – Verbas disponibilizadas.....	101
Quadro 12 – Temas desenvolvidos nas Reuniões de Pólo.....	104
Quadro 13 – Formação oferecida à Equipe Técnica de 2001 à 2004.....	105
Quadro 14 – Principais normatizações do processo histórico da Transição / Integração das Creches para S.M.E.....	132



Há um menino, há um moleque
Morando sempre no meu coração
Toda vez que o adulto balança
Ele vem pra me dar a mão
Há um passado no meu presente
Um sol bem quente lá no meu quintal
Toda vez que a bruxa me assombra
O menino me dá a mão
E me fala de coisas bonitas
Que eu acredito que não deixarão de existir
Amizade, palavra, respeito, caráter, bondade
Alegria e amor
Pois não posso, não devo, não quero
Viver como toda essa gente insiste em viver
E não posso aceitar sossegado
Qualquer sacanagem ser coisa normal
Bola de meia, bola de gude
O solidário não quer solidão
Toda vez que a tristeza me alcança
O menino me dá a mão
Há um menino, há um moleque
Morando sempre no meu coração
Toda vez que o adulto fraqueja
Ele vem pra me dar a mão
Bola de Meia-Bola de Gude

(Milton Nascimento e Fernando Brant)

CAPÍTULO I - INTRODUZINDO O TEMA



O paradigma educacional vigente integra as concepções de *Cuidar e Educar*.

1.1 -A Educação Infantil no Ensino Público Municipal

Na cidade de São Paulo, a educação infantil esteve dividida em dois sistemas de ensino distintos: creches – pertencentes à Secretaria da Assistência Social- SAS – e responsáveis pelo atendimento das crianças de 0 à 6 anos e as Escolas Municipais de Educação Infantil - EMEIs – pertencentes à Secretaria Municipal de Educação – SME – responsáveis pelo atendimento das crianças de 4 à 6 anos. Ambas passaram por concepções paternalistas, assistencialistas e vocacionais em suas práticas docentes e, trilharam caminhos paralelos no trabalho de desenvolvimento infantil.

A nova Lei de Diretrizes e Bases - LDB (9394/96) in Meneses,1988, rompeu com essas duas abordagens distintas destinadas ao atendimento infantil, concebendo a Educação Infantil de forma integrada para o atendimento de crianças de 0 a 6 anos de idade e pertencente a único sistema de ensino – Secretaria Municipal de Educação (SME). Esta nova concepção apresentada pela LDB, é resultado do processo legal que teve como principais marcos a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990.

Contudo, integrar estes dois sistemas já estruturados: Creches e EMEIs, de acordo com essas novas diretrizes, ou seja, funcionar como um sistema único, contendo um mesmo paradigma e um mesmo objetivo, é um processo difícil e complexo, que envolve concepções que se referem ao histórico, à filosofia, à finalidade de atendimento, a proposta educacional e a formação profissional. Existe também, entre os profissionais da área, muitos pré-conceitos, discriminação e na verdade pouco conhecimento da estrutura e funcionamento dos respectivos sistemas educacionais.

De um lado temos as Creches, onde a formação mínima profissional é de Ensino Fundamental e o paradigma educacional vigente integra as concepções de *Cuidar* e *Educar*. De outro lado, temos a Educação Infantil, onde a formação mínima profissional é em curso técnico em Ensino Médio e o paradigma educacional vigente é o de *Educar*.

Sendo assim temos não só níveis de formação distintos como também visões educacionais distintas, distanciamento este que está sendo diminuído através da formação em serviço oferecida pela própria Prefeitura em convenio com as Universidades.

A Secretaria Municipal de Educação, tem preferido adotar uma política de formação continuada específica para professores (EMEI's) e outra para os Professores de Desenvolvimento Infantil - PDIs (Creches), procurando assim, atender no primeiro momento as especificidades de cada grupo, deixando as trocas entre essas duas categorias profissionais para um segundo momento. Sendo assim, o desconhecimento, os pré-conceitos e a ansiedade, por parte dos profissionais envolvidos, permanecem.

A grande dificuldade da proposta de transferência dessas duas redes é que ela não prevê a criação de um novo sistema de ensino, adequado ao conceito proposto pela LDB, onde: Creches e EMEI's comporiam um único e integrado corpo, formando, assim, um sistema de Educação Infantil coerente que englobaria a faixa etária do 0 aos 6 anos..Ao invés disso, a opção feita pela Prefeitura Municipal de São Paulo foi a de transferir toda rede de Creches para a Secretaria Municipal de Educação. Ou seja, um sistema já existente, com um caminhar histórico e estrutura próprios, que por muitas vezes, viu as Creches de modo preconceituoso justamente pelo fato delas estarem subordinadas à Secretaria da Assistência Social. É como se lhes faltasse o caráter educativo. Portanto, neste caso, permeando a proposta de transição/transferência, existe uma certa idéia de subordinação e inadequação, ou seja, às Creches compete a tarefa de se adequar ao sistema existente, como se este fosse adequado e perfeito

“Como marginalizados, “seres fora de” ou “à margem de”, a solução para eles estaria em que fossem “integrados”, “incorporados” à sociedade sadia de onde um dia “partiram”, renunciando, como trãnsfugas, a uma vida feliz...Sua solução estaria em deixarem a condição de ser “seres fora de” e assumirem a de “seres dentro de”. (FREIRE, 2002, p. 61)

Ao se propor que as creches fossem transferidas para a Educação, pensou-se que finalmente a especificidade da Educação Infantil estava sendo atendida em termos legais. Contudo, como já foi dito anteriormente, muita ansiedade, medo e desconhecimento tem permeado todo esse processo de transição, pelo diálogo precário que imperou até hoje entre esses dois sistemas paralelos de atendimento à criança. E é justamente por isso, que o processo de transição precisa ser criterioso e pautado em uma Diretriz educacional que seja de fato integradora.

O primeiro passo dado pela Prefeitura no sentido de iniciar o processo de transição, aconteceu através do Decreto nº 38.869, publicado em dezembro de 1999, que resumidamente declarava aberto o período de transição das creches para o Sistema de Educação. As necessárias

discussões e seus aprofundamentos entre as partes envolvidas, só começaram a acontecer efetivamente e de forma limitada no ano de 2000. No ano de 2001, as creches, já faziam parte da Secretaria Municipal de Educação - SME, porém continuavam funcionando sob a delegação da Secretaria da Assistência Social - SAS, pois SME não havia criado ainda condições efetivas para receber e atender as creches. No ano de 2002, creches, agora denominadas Centros de Educação Infantil - CEIs, passaram a funcionar efetivamente na Secretaria de Educação, contudo, ainda sem integração com as EMEIs. Estes foram alguns dos caminhos percorridos na prática, durante a implantação e a efetivação dessa nova concepção de Educação Infantil nas escolas municipais

Sobretudo após a LDB, especialistas como Maria Teresa Gonzáles Cuberes, Susanna Mantovani, Anna Bondioli, Zilma de Moraes Oliveira, Gisela Wajskop, Maria Malta Campos dentre outros, apresentaram vasto material teórico e prático, sobre a importância do trabalho educacional com esta faixa etária, principalmente discutindo o papel do cuidar e do educar na ação escolar. Portanto, o meio acadêmico tem produzido suporte teórico-prático para o trabalho com este segmento e, complementando a questão, a exigência legal foi estabelecida.

Este trabalho acompanhou, na cidade de São Paulo, a efetivação da proposta da Transição do Sistema de Creches para a Sistema de Educação na Rede Pública Municipal de Ensino, englobando a faixa etária do 0 aos 6 anos, durante os anos de 1999 a 2004. Delimita o foco deste acompanhamento às Subprefeituras do Campo Limpo e M'Boi Mirim. Tem como objetivo principal verificar se durante o processo de transição das creches à Secretaria Municipal de Educação, criou-se um único Sistema Educacional e uma Diretriz Educacional integradora para este segmento etário. Estas verificações foram feitas a partir das participações em reuniões, em entrevistas com alguns dos profissionais da área e técnicos responsáveis, em visitas às unidades escolares – creches e EMEIs, e as normatizações legais geradas a partir das necessidades desta integração, apoio bibliográfico, dentre outros recursos.

O que é preciso estar atento é para o fato de que de nada adianta ter-se clareza teórica e bons discursos, se no momento da implantação, sobretudo pelos órgãos públicos – que apresentam as regras e implantam modelos – não se consegue implementar uma prática realmente coerente que integre os preceitos legais às teorias existentes. Desta forma, a visão crítica pretendida por este trabalho, tem as vantagens e desvantagens em ter sido vivenciada de dentro do sistema

educacional, participando das discussões, compartilhando medos, preconceitos e esclarecimentos. O que pretende-se, dê acesso ao conhecimento deste processo, não só ao meio acadêmico, mas também às Professoras de Educação Infantil - PDIs, professores e todos aqueles que se interessem sobre este período da educação na cidade de São Paulo. Além de discutir o que se concretizou e o que ainda falta concretizar para a implantação de um sistema de educação infantil integrado em si, e independente dentro da Educação Básica.

CAPÍTULO II – METODOLOGIA



Educação Física pode contribuir significativamente com a área da Educação, no que se refere à compreensão da criança, como sujeito histórico, corporal, emocional e social.

2.1 - Apontando os caminhos – Delimitando o estudo

so desencadeado em 1988 pela Constituição Federal, incrementado com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990 e aprofundado em 1996 com a LDB, in Meneses, 1998, se tornam tão relevantes. Na verdade, trazem um novo paradigma ao quadro educacional. A criança passa ser agente de direitos e a Educação Infantil passa a englobar a faixa etária de 0 a 6 anos, deixando conceitualmente de ser uma “Pré-Escola” e passando a ser reconhecida como primeira etapa da Educação Básica do país.

Reconhecer a importância da faixa etária de 0 à 6 anos no desenvolvimento humano, assim como rever as concepções de infância, certamente são fatores que representam um marco educativo.

A escolha da rede pública municipal da cidade de São Paulo

Justamente por esta abranger o maior número de atendimento às crianças desta faixa etária. Por trabalhar, principalmente, com uma camada social da população que não tem muitas escolhas, economicamente falando, sobre onde colocar seus filhos para que se desenvolvam nesta etapa educacional. Outro motivo, é o fato de trabalhar nesta rede municipal, como Coordenadora Pedagógica e estar vivenciando esta transição histórica na educação da cidade.

A cidade de São Paulo e sua relevância para este estudo

Por ser o maior centro urbano do país, e por conseqüência, apresentar uma maior concentração de pessoas. E ainda, por apresentar uma diversidade de origem, raça, gênero e cultura muito grande, devido a seu alto índice de migração e imigração. Sendo assim, guardadas as devidas proporções, a cidade é um resumo do país, acrescido das complexidades inerentes a uma grande metrópole de 3º mundo, com questões ambientais, sociais e de equação educacional.

Escolha das Coordenadorias de Educação do Campo Limpo e M'Boi Mirim

Por se tratar do local de minha atuação profissional enquanto Coordenadora Pedagógica e também, por se configurar como uma região periférica da cidade, com uma população com baixo poder aquisitivo, com poucos recursos de infra-estrutura urbana e pouco ou nenhum local de lazer e acesso a cultura, quadro este, que por muitas vezes justificou o insucesso dos alunos dentro do sistema escolar. Romper com esse mito de que um contexto social como o descrito acima, é impeditivo do desenvolvimento de uma proposta educacional eficiente e eficaz, e apresentar a riqueza que ele pode oferecer em termos educativos, é um compromisso a ser assumido tanto por educadores como também por este trabalho.

Escolha dos Marcos Teóricos

A escolha da Educação como um marco teórico é imprescindível, já que o contexto estudado se dá dentro do universo educativo, sendo assim, para compreender as relações existentes dentro deste processo, é preciso compreender quais concepções educativas estão sendo empregadas, qual a concepção de homem, qual a concepção de infância, qual a metodologia aplicada, qual a concepção de aprendizagem, ou seja, qual o objetivo educativo deste processo. Dentro deste enfoque, a criança ganha destaque, já que a faixa etária estudada, predominantemente se apropria do mundo através de processos de interação com seu meio.

A Educação Física escolar, dentro da ótica do desenvolvimento humano – Pedagogia do Movimento – favorece uma compreensão maior dos processos utilizados pela criança e de como a educação formal e institucionalizada pode estar propiciando ou não o seu desenvolvimento integral.

A Filosofia da Educação, fornece subsídios para se discutir a raiz da formação social de homem que está permeando o processo educativo da transição/ integração de Creches e EMEIs e fundamentar a visão pedagógica a ser trabalhada na relação Coordenador Pedagógico / Professor e na construção do Projeto Político Pedagógico.

A Psicologia evolutiva, fornece dados sobre a evolução da espécie que podem justificar/ explicar, os processos utilizados pelo homem em sua relação com o mundo e como ele estabelece suas relações de aprendizagem.

Sob este quadro geral pareceu-me propício um estudo mais aprofundado de como as mudanças de paradigmas propiciadas pela integração de duas redes, até então concretizando-se em termos legais, iriam se configurar e se estabelecer na prática educativa escolar.

2.2 - Iniciando a discussão

Este percurso é de grande importância para a Educação Infantil, sobretudo se considerarmos os seguintes pontos:

- O reconhecimento da relevância da atenção educativa para a faixa etária de 0 à 6 anos, pois hoje se sabe que é justamente neste período que as principais aquisições humanas se estabelecem. Incluir esta etapa no sistema educativo compondo a Educação Básica é reconhecer legalmente esta relevância;
- Integrar a faixa etária de 0 à 3 anos e a de 4 à 6 anos, em um único sistema, sendo este o educativo, é o primeiro passo na efetivação do reconhecimento desta faixa etária na formação humana;
- Tomando como referência os dois tipos de atendimento que se tinha até a LDB/ 96 – 1) Pré-Escolas: preparatórias para a alfabetização (ensino fundamental) e 2) Creches: guarda e cuidados – torna-se importante a reflexão e o acompanhamento do processo teórico, legislativo e político após a referida lei, para verificar se a Educação Infantil criada no Município de São Paulo, constitui-se como um ciclo próprio e adequado de atendimento às necessidades desta faixa etária que vai do 0 aos 6 anos, ou se foi mais uma adaptação formal à legislação em vigor.

Neste sentido a área da Educação Física pode contribuir significativamente com a área da Educação, no que se refere à compreensão desta criança, deste sujeito histórico, corporal, emocional e social que se encontra em seu processo inicial de formação.

Apesar da Educação saber que todo processo de aprendizagem dos seres humanos se dá a partir da ação de descoberta e apropriação do objeto pelo sujeito. E que esta ação é mediada pelo movimento, ou seja, pelo corpo e que historicamente as principais conquistas evolutivas da espécie estiveram intrinsecamente ligadas a mudanças e controles corporais, a Educação possui

pouco conhecimento teórico e prático sobre como trabalhar a partir do corpo os conhecimentos necessários para a formação humana dos indivíduos.

A Educação Física possui todo um acervo teórico e prático de compreensão do corpo tanto em seus aspectos biológicos de funcionamento, mas sobretudo, nos aspectos da cultura motora e sua relevância para a formação humana, que em muito podem e devem subsidiar as práticas educativas, sobretudo na fase inicial da vida.

É necessário que se compreenda, o estudo e análise do processo de integração das crianças de 0 à 3 anos no sistema educativo da cidade de São Paulo, como um novo ciclo educativo que compreende a faixa etária do 0 aos 6 anos, sob a luz destes conhecimentos, pois as crianças desta faixa etária se relacionam com o mundo e com a aprendizagem essencialmente através das relações que corporalmente consegue estabelecer.

Portanto, o reconhecimento da relevância desta faixa etária para o desenvolvimento humano, deve vincular-se a criação de um sistema educacional integrado e coerente com o corpo de conhecimentos científicos que possuímos.

Construindo o caminho metodológico

Este estudo procurou apoiar-se:

- No acompanhamento das discussões realizadas em âmbito regional e setorial em SAS e SME, através do levantamento de dados, da análise dos documentos produzidos e registros feitos no acompanhamento das discussões regionais do qual fiz parte no processo de transição;
- Em entrevistas semi-estruturadas de perguntas abertas com especialistas das duas secretarias – SAS / SME – cujas transcrições serão utilizadas como citação, com o intuito de contextualizar e enriquecer o capítulo que aborda o processo de transição das creches para a Secretaria da Educação em detalhe;
- Nos depoimentos com os funcionários (diretores, coordenadores pedagógicos, professores de desenvolvimento infantil e professores) de CEIs e EMEIs;

- Na escolha para estudo das CEIs – Maria Izabel e Parque Novo Santo Amaro e das EMEIs Maria Clara Machado, Mario Ary Pires e Clarisse Lispector, onde foram feitas descrições das instituições, realizados questionários, registros fotográficos e escritos do acompanhamento da atual rotina de funcionamento;
- Nos registros bibliográficos onde foram feitos o levantamento das leis normativas municipais que foram compondo todo o processo de integração;
- Nas revisões bibliográficas em busca de aprofundamentos teóricos na área da Educação Física – Pedagogia do Movimento – nas disciplinas oferecidas no Curso de Mestrado da UNICAMP, que também ofereceram aprofundamentos na área da Psicologia do desenvolvimento, associados com os conhecimentos da área da Educação - construídos em minha formação enquanto Pedagoga, em minha atuação enquanto Educadora e em estudos teóricos – que também me ofereceram aprofundamentos na área da Filosofia, favorecendo o embasamento, o acompanhamento e a discussão deste processo de transição.

Crítérios para a escolha dos CEIs e das EMEIs:

A escolha dos CEIs se deu primeiramente por estarem localizados na Coordenadoria de M'Boi Mirim.

O CEI Maria Izabel foi escolhido por ser um CEI conveniado com a SME, servindo, portanto, para uma compreensão mais ampla de como a integração da rede de CEIs em toda sua estrutura (CEIs diretos, indiretos e conveniados) está vivenciando este processo.

O CEI Parque Novo Santo Amaro foi escolhido por ser da rede direta da Educação, fornecendo um paralelo com o outro CEI escolhido.

A escolha das EMEIs também se deu primeiramente por estarem localizados (as) na Coordenadoria de M'Boi Mirim.

A EMEI Maria Clara Machado foi escolhida por se tratar da unidade educacional na qual atuo como Coordenadora Pedagógica há 3 anos e por se tratar de uma escola com apenas 4 anos de funcionamento – portanto sem vícios e ranços profissionais - onde como profissional, pude

implantar - pautada nas diretrizes educacionais de nossa rede de ensino - uma proposta pedagógica que teve como principal articulador a construção do Projeto Político Pedagógico.

A EMEI Mario Ary Pires foi escolhida devido uma de suas professoras também ser professora da EMEI Maria Clara Machado, podendo fornecer um paralelo sobre as diferentes construções pedagógicas em escolas da mesma rede e em como seus profissionais estão percebendo este processo de integração.

A EMEI Clarice Lispector foi escolhida em função da disponibilidade de alguns de seus funcionários em colaborar com os estudos, oferecendo entrevistas e depoimentos pertinentes a este trabalho.

Faz-se necessário ressaltar, que dentro dos critérios estabelecidos na escolha dos CEIs e das EMEIs, julguei necessário a escolha de uma EMEI há mais, não por considerar suas contribuições mais relevantes para este estudo, mas por uma delas ser minha unidade de trabalho, o que poderia levar a alguma interpretação pessoal.

CAPÍTULO III - BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL



A educação sempre esteve associada às concepções de homem que as sociedades necessitavam. Sendo assim, os conhecimentos socializados pela escola, sempre tiveram cunho político, ideológico, filosófico e ético.

3.1 - Surge a escola

Ao longo da história evolutiva do homem, este foi se organizando socialmente de modo cada vez mais complexo. Sendo assim, surgiu a necessidade de se garantir meios para que os saberes acumulados fossem transmitidos para as gerações futuras.

Nas sociedades arcaicas, a educação se dava em meio à convivência dos mais novos com os mais velhos, que nos afazeres diários, transmitiam o acervo cultural, as tradições, os hábitos e costumes.

“Sob regime tribal, a característica essencial da educação reside no fato de ser difusa e administrada indistintamente por todos os elementos do clã. Não há mestres determinados, nem inspetores especiais para a formação da juventude: esses papéis são desempenhados por todos os anciãos e pelo conjunto das gerações anteriores”. (DURKHEIM in BRANDÃO,1993, p.18 e 19)

Ainda segundo Brandão, assim permaneceu a socialização da aprendizagem, enquanto as comunidades não adotaram uma rigorosa divisão social do trabalho entre classes desiguais, e onde o exercício social do poder ainda não era centralizado por uma classe como um Estado. Nessas organizações sociais existia a educação, sem haver a escola e existia aprendizagem sem haver o ensino especializado e formal, como um tipo de prática social separada das outras.

As sociedades ocidentais, com o passar do tempo, começaram a se estruturar em centros urbanos, que foram ficando cada vez mais numerosos. As relações econômicas e sociais passaram a ser mais complexas e especializadas. O conhecimento, passa a ser fonte de diferenciação social e poder, havendo cada vez mais, concentração de saberes individuais. A divisão em classes sociais se acentua a medida que as sociedades vão se tornando mais complexas. Sendo assim, as organizações sociais começam a separar e a opor: *o que faz, o que se sabe com o que se faz e o que se faz com o que sabe*.

É quando, entre outras categorias de especialidades sociais, aparecem as de *saber* e de *saber ensinar a saber*, ou seja, surgem o professor e a escola. Surge a educação formal, não como um fator de sociabilização de conhecimentos, mas sim, como fator de diferenciação social, destinada a elite econômica e governante.

Com a escola aprofunda-se os saberes especializados, que correspondem desigualmente a diferentes categorias de sujeitos: reis, sacerdotes, guerreiro, dentre outros.

A concepção Ocidental de sistema de ensino, deriva da educação Grega, denominada *Paidéia*. Esta visava a formação harmônica do homem para a vida na polis, através do desenvolvimento de todo o corpo e toda a consciência, tendo seu começo após os sete anos e, destinada apenas aos extratos mais nobres de cidadãos.

A escola primária surge em Atenas por volta do ano 600 A.C, com a necessidade da democratização do saber. O ensino elementar das primeiras letras apareceu em Roma antes do século IV A.C. Um tipo de ensino que podemos identificar com o secundário surgiu na metade do século III A.C e o ensino que hoje em dia chamaríamos de superior, universitário, apareceu pelo século I A.C. (BRANDÃO, 1993, p.51)

A educação sempre esteve associada às concepções de homem que as sociedades necessitavam. Sendo assim, os conhecimentos socializados pela escola, sempre teve cunho político, ideológico, filosófico e ético.

As transformações sociais, tornaram-se cada vez mais intensas e complexas, e a educação foi buscando caminhos para se adaptar as novas necessidades. Segundo Pilett (1991), em meados do século XVIII, na Europa, entre os vários pensadores do período, destaca-se Rousseau, propondo entre outras questões, à volta a natureza, e o despertar na criança da capacidade de compreender e valorizar a vida de acordo com os ditames da natureza, já que esta é a Autora de todas as coisas.

Já no século XIX, entre os pensadores que foram influenciados por estas idéias, pode-se citar Froebel, que propôs e organizou os Jardins de Infância, com brinquedos, trabalhos manuais, propondo o contato com a natureza, canto, gestos e linguagem, procurando partir sempre dos interesses e tendências das crianças.

Também no século XIX, em Portugal, visando atender uma camada infantil mais carente, que precisava de proteção, abrigo e assistência, ou por serem órfãos ou pelo fato de seus pais trabalharem fora, é fundada a Sociedade das Casas de Asilo da Infância Desvalida de Lisboa, que podemos considerar avós das creches.

Com a crescente industrialização, passa a existir a necessidade de trabalhadores melhor qualificados e preparados. Investe-se em uma rede escolar formal, voltada para esta população trabalhadora – é a popularização do ensino.

Esta rede é estruturada, dentro da concepção positivista¹ do conhecimento e da ciência, onde o conhecimento é tido como algo que está fora do ser humano e do qual deve se apropriar linearmente. Paralelamente, adota-se uma forte ênfase nos aspectos cognitivos do homem onde a dissociação corpo/mente marcam as concepções educativas existentes. A partir desse momento, a educação adota ideologias higienistas, preparatórias, técnicas, profissionalizantes e assistenciais, conforme a força da demanda econômica social e conforme a classe a qual está destinada. Para a população, a educação acena como um dos únicos caminhos para a ascensão social.

No início do século XX, estudos realizados por Montessori, Decroly, Freinet, entre outros, trazem para o campo da educação, a preocupação com o desenvolvimento humano e com os processos nos quais este adquire o conhecimento. Tais movimentos influenciaram de modo decisivo a educação. No Brasil essas idéias chegaram com os pioneiros da Educação Nova na década de 20 e na década de 30, na cidade de São Paulo, são criados os Parques Infantis, “avós” das atuais EMEIs.

Já em meados do século XX, com Piaget e Vygotsky, mesmo se tendo uma maior compreensão sobre os processos de desenvolvimento humano, sobre como se dá a aprendizagem, sobre as principais etapas de desenvolvimento e sobre a existência de processos, ritmos e significados individuais para a aprendizagem, três fatores fundamentais dificultaram a implementação de mudanças significativas nas práticas educativas, são eles:

- Estas novas concepções de educação foram aplicadas dentro das instituições públicas de ensino que tinham suas estruturas físicas, pessoais e metodológicas fundadas no modelo positivista de educação, sendo estas novas propostas adaptadas e suplantadas a partir desse modelo;
- Os currículos e diretrizes escolares, continuaram a ser selecionados a partir das ideologias econômicas e sociais dominantes, de modo a garantir mão de obra trabalhadora;
- O foco de atenção se dá fundamentalmente na faixa etária produtiva, e não na faixa etária pré-escolar.

¹ Segundo MINGUET, 1998; p:12 – “O positivismo Clássico tem-se sustentado em uma teoria do conhecimento que não reconhece outra realidade que não sejam os fatos e que se nega a pesquisar outra coisa que não sejam as relações entre os fatos, que destaca a existência de uma realidade determinada, à qual se atém sem jamais sair dela; e é nesse “dado”, mediante os dados dos sentidos, que reside o objeto de conhecimento positivo”.

3.2 - O surgimento da Educação Infantil

A Educação Infantil, surge, portanto, no século XVIII, com o início da industrialização na Europa, quando as mulheres, devido a demanda social, começaram a trabalhar nas fábricas, havendo então, a necessidade de locais seguros para “guardar” suas crianças. Surgem as primeiras Pré-Escolas, com caráter essencialmente assistencialista e com função de guardiã dessas crianças.

Segundo Arrie (1981), a socialização, até então, se dava através da convivência direta entre as crianças e os adultos: quando estas ajudavam os mais velhos, aprendiam valores, costumes e habilidades. A partir do século XVIII, a formação da criança, gradativa e progressivamente passou a ser responsabilidade da escola.

No século XX, após a 2ª Guerra Mundial, a Pré-Escola incorpora a função compensatória, sendo vista como capaz de suprir as carências e deficiências culturais, lingüísticas, nutricionais, de higiene e afetivas das crianças provenientes das classes populares.

Destá forma, podemos dizer que conforme a sociedade foi se organizando de modo cada vez mais complexo e tendo como base econômica os meios de produção capitalistas, houve também uma mudança na estrutura familiar. A família que antes era estendida, ou seja, pais, tios, avós, vizinhos, amigos e crianças, todos juntos e todos responsáveis pela educação dos mais novos, onde a educação se dava naturalmente, nos afazeres do dia a dia, em que a criança também participava e, portanto ia se apropriando dos saberes e da cultura de seu meio, passa ser pautada pelos novos meios de produção.

As famílias migraram para os grandes centros urbanos, onde se concentravam as oportunidades de trabalho e ao mesmo tempo as expectativas de ascensão social, tornando-se cada vez mais uma família nuclear, ou seja, pai, mãe e filhos. Nesse contexto, a criança que antes não existia como um elemento em separado, passou a ser um fardo, pois não era produtiva e portanto, não poderia participar desse mercado de trabalho. Ao mesmo tempo, necessitava de cuidados específicos, o que dificultava a dedicação das mulheres ao sistema produtivo.

Pode-se notar, portanto, que em todo esse movimento histórico-econômico-social, a criança em si e suas necessidades específicas, nunca foi o desencadeador desse novo conceito de

infância. Seu novo papel constituiu-se como um problema, mais um dos que precisavam ser resolvidos em nome da nova ordem econômica do mundo ocidental. Surge então a escola como substituta da família.

No Brasil, este cenário se reproduz a partir de meados do século XX, dividindo-se o atendimento à infância em duas abordagens distintas: Creches e Pré-Escolas. Os primeiros 30 anos do século XX caracterizam-se pela valorização gradativa da infância e do reconhecimento da necessidade de atendê-las. As creches surgem com a necessidade de cuidados das crianças das mães trabalhadoras – processo de industrialização - com forte enfoque paternalista², assistencialista³ e vocacional⁴.

Do ponto de vista da relação do direito de acesso e permanência à educação infantil, as Pré-escolas, apesar de percorrerem o mesmo caminho histórico das creches, adotaram um caráter mais institucionalizado assimilando conceitos, ora **recreacionista** – ênfase na brincadeira sem compromisso - “*laissez-faire*”; ora **preparatória** para o ensino fundamental; ora **conteudista** – também ligado ao conceito de preparação ao ensino fundamental, estipulando conteúdos mínimos a serem transmitidos às crianças.

Este período caracterizou-se também pela existência de projetos elaborados por grupos particulares, em especial médicos, que tratavam do atendimento à criança. A partir desse interesse, intensificou-se os progressos no campo da higiene infantil, médica e escolar. Várias instituições foram fundadas e diversas leis promulgadas visando atender a criança.

Esse atendimento, conforme destaca Pérez Gallardo (1998), era apontado como solução dos problemas sociais e como forma de renovação da humanidade:

- Necessidade de preparar a criança de hoje para ser o homem de amanhã;
- Necessidade de fortalecimento do Estado.

Portanto, ao se valorizar a criança enquanto matriz do homem e redentora da pátria, a mesma era considerada como um ser único, sem qualquer referência à sua classe social.

Ainda segundo Pérez Gallardo (1998), a ênfase da etapa pré 1930, foi a medicalização da assistência à criança até 6 anos e, a psicologização do trabalho educativo. O atendimento

² É uma relação de vínculo e subordinação a um provedor. Sistema, princípio ou prática de dirigir pessoas, negócios ou nações de forma paternal - Dicionário Houaiss.

³ Relacionado ao favor e a benemerência, opostos aos conceitos de direito e a cidadania.

⁴ Relacionado a sacerdócio, a uma missão divina das pessoas que se dispõe atender a criança.

sistemático das crianças significava uma possível utilização e capacitação destas em benefício do Estado, o qual se pretendia ser forte e autoritário.

Após 1930, a concretização de trabalhos de assistência social e educacional, tendo em vista o desenvolvimento nacional, efetiva um quadro de atendimento que envolvia 3 diferentes ministérios: Saúde, Previdência e Assistência Social, e o da Educação, além do Ministério da Justiça no caso de menores infratores. (KRAMER,2001)

Sendo constante a prática de criar e extinguir órgãos burocráticos com função de controle, o que acarretava a superposição do atendimento e a existência de órgãos diversos, com as mesmas funções.

Essa multiplicação do atendimento expressava, sobretudo, a forma estratificada com que a criança era encarada: o problema da criança é fragmentado e pretensamente combatido de forma isolada, ora atacando-se as questões de saúde, ora do bem estar da família, ora da educação. A fragmentação tem como resultado o fato de que ninguém se responsabiliza pelo problema.

A precariedade em cada um dos três: saúde, assistência e educação é apontada como causa, mas ela é, ao contrário, conseqüência das condições de vida das classes sociais em que estão inseridas as crianças. Essas condições é que determinam os problemas de saúde, nutrição, educação e situação familiar e não, o inverso como aparece nos discursos oficiais, conforme destaca Kramer (2001).

As causas da situação atual são localizadas no passado e os frutos do trabalho presente são projetados para o futuro, deixando-se de lado as possibilidades de mudanças no e do presente. O problema é identificado na criança ou na família, nunca na sociedade, muito menos na sua divisão em classes sociais.

A Psicologia e outras vertentes teóricas influenciaram as Instituições Educativas durante todo o século XX, estudando os processos de desenvolvimento e aprendizagem do ser humano.

Os estudos de Jean Piaget, destacaram-se na Europa, através de sua teoria explicativa da gênese da inteligência do homem, baseada nos conhecimentos da biologia e psicologia, onde elaborou propostas teóricas e metodológicas inovadoras quanto à natureza dos processos de desenvolvimento do conhecimento. A grande contribuição de seus estudos foi sua teoria cognitiva – epistemologia genética – que apontou que o conhecimento evolui progressivamente por meio de estruturas de raciocínio que substituem umas as outras através de estágios. Em seu

livro: “Seis estudos de Psicologia” (1976), destacou 4 períodos de desenvolvimento, sendo eles caracterizados por diferentes níveis de organização mental: sensório motor (0 aos 2 anos), pré-operatório (2 aos 7 anos), operatório concreto (7 aos 11 anos) e operatório formal (11 aos 15 anos). O fundamento básico de sua concepção do desenvolvimento intelectual e cognitivo é o de que as relações entre o organismo e o meio são de troca, pelas quais o organismo se adapta ao meio, e ao mesmo tempo, o assimila, de acordo com as suas estruturas, num processo de equilíbrazões sucessivas.

Isso significa que a lógica e formas de pensar de uma criança são completamente diferentes da lógica dos adultos. Esta afirmação científica é um grande marco educativo e familiar, pois corrobora as idéias difundidas de que a criança não é um adulto em miniatura. Está estabelecido cientificamente (o que socialmente tem força de verdade irrefutável), portanto, que a fase da infância necessita de cuidados específicos, pois é quando o conhecimento humano está se formando.

Sendo assim, a contribuição dessa teoria, consiste em marcar que o desenvolvimento do conhecimento é determinado por fases biológicas bem definidas e quando adequadamente estimuladas, podem ampliar os potenciais humanos. Contudo, existe uma ênfase demasiada nos processos biológicos, concebendo a aprendizagem como estando sempre subordinada a ele.

Vygotsky se opõe a essa ênfase, considerando os processos de maturação, como preparatórios e possibilitadores para um determinado processo de aprendizagem, enquanto o processo de aprendizagem estimula a maturação e a faz avançar até certo grau.

Destaque-se que todos essas concepções e tendências tiveram forte influência na educação brasileira. A partir da Idade Moderna formou-se uma inédita concepção de **Infância** - como uma etapa específica do desenvolvimento humano. Onde a criança passa a ser vista como um ser com necessidades próprias. E desenvolvendo-se a partir daí uma pedagogia especialmente voltada para ela. (GARAGNANI, 1996).

Sendo assim, do século XX até o século XXI o cenário educativo vai fortemente se configurando através das necessidades econômicas / sociais e de vários estudos teóricos, estruturando-se portanto, com um caráter social e ideológico indissociável.

3.3 - Panorama Social Contemporâneo

Atualmente, o mundo vive a era da globalização, movimento esse que teve início na Idade Moderna, com o Mercantilismo, através das grandes viagens marítimas de exploração e expansão imperial e territorial, marcando o paradigma extrativista e utilitarista de relacionamento do homem com o mundo. As relações econômicas foram se ampliando cada vez mais, criando-se um elo comercial entre diversos países, ao ponto que suas economias passaram a depender das relações comerciais existentes entre eles. Com isso, o poderio econômico de uns poucos países, passaram a impor as regras de mercado, acentuando assim, as relações de exploração, concentração de renda, exclusão social, econômica e produtiva. Ao mesmo tempo, incute subliminarmente ideologias de competitividade, consumo, imediatismo e individualismo, em nome de um capitalismo que acena como mais viável forma de democratização e ascensão social.

No atual campo educativo, as principais mudanças geradas por esse modelo social, foram às facilidades tecnológicas, informativas e a velocidade das transformações em todos os campos. O conhecimento é gerado por vários meios: televisão, rádio, computador e suas redes de internet, outdoor, livros, dentre outros. As distâncias diminuem, facilitando a locomoção das pessoas e gerando novos conhecimentos. O acesso as informações se expande e as crianças começam a ser estimuladas cada vez mais cedo.

No Brasil, grande parte das escolas formais tem dificuldade em acompanhar o ritmo das transformações sociais, e apesar de vários estudos, tais como os de Emília Ferreira e Paulo Freire trazerem novas propostas e abordagens educativas, o Currículo Escolar, continua propondo conteúdos pautados no modelo positivista de apropriação do conhecimento, agregasse a isso, o despreparo e a má formação dos docentes, a falta de políticas públicas, as inadequadas e muitas vezes precárias condições das estruturas físicas, materiais e pessoais das instituições educativas.

A exclusão social, econômica e produtiva começa e se tornar presente também nas relações educativas dentro da escola. Surgem os problemas de disciplina, a evasão, a repetência e a violência. Inúmeras políticas públicas foram implementadas no sentido de atacar e resolver individualmente cada um desses problemas, porém é cada vez mais claro, que esses não são

problemas individuais, mas sim sintomáticos de um modelo social e econômico excludente, que se reflete na escola, até os dias de hoje.

A sociedade contemporânea ocidental tem, portanto, como principais características de organização social, a urbanização, a industrialização, a tecnologia e os vastos recursos comunicativos e uma economia globalizada, com tudo que isto significa em termos de alteração e transformação dos arranjos funcionais nas relações entre as pessoas.

As estruturas familiares, historicamente sofreram profundas alterações, deixando de serem famílias estendidas - com pai, mãe, irmão, avós, tios, primos, vizinhos e amigos - e passaram a ser, cada vez mais, famílias nucleares - com pai, mãe e irmãos.

As novas famílias, são constituídas muitas vezes apenas com a presença de um dos pais, outra configuração muito freqüente é pai ou mãe com os seus novos companheiros e seus respectivos filhos, pois na sociedade contemporânea é crescente o número de divórcios e novos casamentos, ou mesmo a dispensa pura e simples da formalização.

Essas mudanças estruturais se deram também no campo das relações econômicas e produtivas. O homem gradativamente, tem perdido seu papel prioritário no sustento da família, dividindo esta função também com sua mulher.

Para países periféricos, na ordem mundial globalizada, sobretudo para a população mais pobre, ao ocupar o mercado de trabalho, as mulheres muitas vezes desempenham o papel de única mantenedora da família, ou por não terem companheiros, ou por estes estarem desempregados. Sendo assim, a saída das mulheres ao mercado de trabalho, não se trata mais apenas de um movimento de liberação e independência feminina, mas sim, uma necessidade crescente de sobrevivência nesse modelo econômico capitalista adotado por nossa sociedade.

A educação passa ocupar papel central dentro dessa nova ordem social, já que com a saída dos pais para o mercado de trabalho, alguém tem que se responsabilizar pela transmissão do acervo cultural e humano às crianças. Nesse sentido, a educação brasileira traça um percurso legal desencadeado em 1988 pela Constituição Federal, ampliado em 1990 com o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) e regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394 de 1996.

Na Constituição Federal, a infância brasileira passou a ter assegurado:

❖ No inciso I do artigo 203 - “a proteção à família, à maternidade, à infância, à adolescência...”

❖ No inciso IV do artigo 208 - “...atendimento em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos de idade”.

❖ No artigo 207 - “É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e a convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda a forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão”.

O ECA trouxe dois artigos fundamentais, sendo eles:

1º) **Art 3º** – A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata essa Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

2º) **Art 4º** – É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

A LDB, trouxe pontos chaves para a Educação Infantil, são eles:

1º) **Art 21** – A Educação escolar compõe-se de:

I. Educação Básica, formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Art 29 – A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e sociedade.

2º) **Art 30** – A educação infantil será oferecida em:

- I. Creches, ou entidades equivalentes, para crianças até 3 anos de idade;
- II. Pré-escolas, para crianças de 4 a 6 anos de idade.

Art 89 – *As creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão, no prazo de 3 anos, a contar da publicação dessa Lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino.*

3º) **Art 62** – *A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries de ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.*

Art 87 – *É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei (1996).*

§ 4º - *Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço. (LDB, in:MENESES, 1998).*

A LDB salienta ainda, a obrigatoriedade da Educação Física como componente curricular no Artigo 26:

§ 3º - *“A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos.”*

Estes pontos são significativos porque rompem com o caráter paternalista, assistencial e vocacional que sempre permeou a educação infantil. E também porque integra a educação infantil (0 a 6anos) de Creches e EMEIs dentro de um único sistema de Ensino. A criança ganha então, dentro dessa nova concepção, o reconhecimento de sua especificidade no desenvolvimento humano. Além de trazer como exigência à formação profissional mínima em nível superior e prevê a especificidade da Educação Física no desenvolvimento infantil.

Sendo assim, no final do século XX no Brasil, a educação infantil deixa de ser um direito atrelado as mães trabalhadoras e passa a ser um direito da criança e também, passa a englobar a faixa etária de 0 à 6 anos, sendo considerada como primeira etapa da Educação Básica.

CAPÍTULO IV - MARCOS TEÓRICOS



**A criança, em um curto espaço de tempo
perpassa por muitos dos processos
evolutivos da espécie humana.**

Este estudo que tem a educação infantil como principal enfoque, passa a apoiar-se nos marcos teóricos: a) da Psicologia Evolutiva - fornece dados sobre a evolução da espécie apontando os processos utilizados pelo homem em sua relação com o mundo e como ele estabeleceu suas relações de aprendizagem; b) Educação – fornece a compreensão sobre as concepções educativas que estão sendo empregadas no processo de transição (Creche / EMEI), a concepção de homem, de infância, de aprendizagem e a metodologia utilizada, ou seja, qual o objetivo educativo deste processo; c) da Educação Física - fornece uma compreensão maior dos processos utilizados pela criança durante seu desenvolvimento e d) da Filosofia da Educação - fornece subsídios para se discutir a raiz da formação social do homem, que está permeando o processo educativo da transição/ integração de Creches e EMEIs e fundamentar a visão pedagógica a ser trabalhada

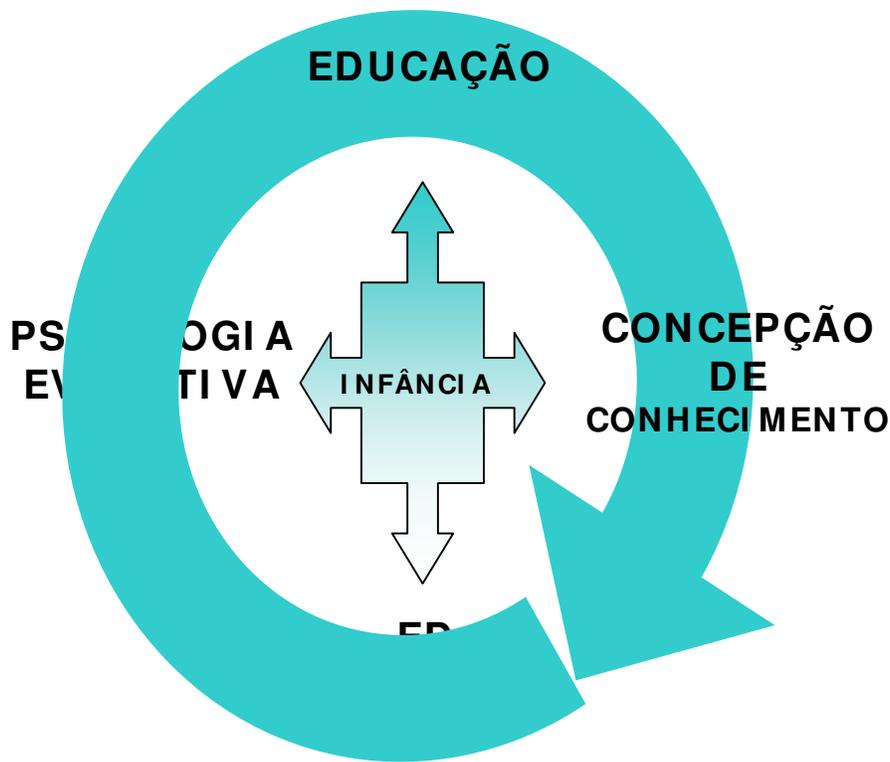


Figura 1: Marcos teóricos

4.1- Contribuições da Psicologia Evolutiva - Desenvolvimento humano - base Filogenética -

Passo a adotar a seguir como uma das principais bases deste trabalho, as contribuições teóricas de Maturana e Varela (2001), no que diz respeito à base filogenética do desenvolvimento humano apresentadas no livro: “A Árvore do Conhecimento”.

O meio ambiente não é algo estático, ele produz variações que causam perturbações nas espécies, que para sobreviverem precisam estar em constante mudança e adaptação. A evolução das espécies se deu, portanto, através de transformações adaptativas com o meio. A adaptação conforme destaca Lasker (1969 in ROCHA FERREIRA, 1999), pode ser de curta duração – fisiológica – para atender as necessidades específicas e momentâneas, ou de alterações estruturais da espécie, que interferem no crescimento e desenvolvimento - plasticidade – e permanecem nas futuras gerações.

Nesta constante troca com o meio, às espécies obedecem as leis naturais da vida que é adaptar-se para poderem reproduzir e dar continuidade à espécie. Da interação entre reprodução e adaptação é que surgirão as estabilizações e as diversificações fenotípicas; ou seja, é em decorrência dessas interações que surge a diversidade dos seres vivos.

Sendo assim, a história evolutiva é regida pela lei interativa: organismo, meio e reprodução.

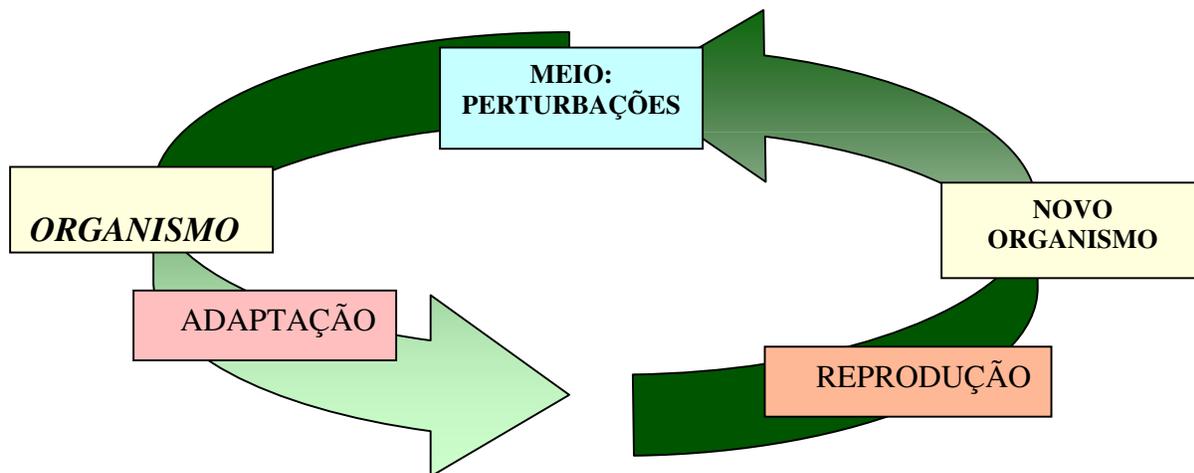


Figura 2: Interação: espécies e meio

Segundo Maturana e Varela (2001), esse conceito supera o de seleção natural, pois coloca os indivíduos como adaptados a um determinado meio, em decorrência de processos internos e externos de interação (Deriva Natural) e justamente por isso, muitas extinções e outras formas novas de vida, foram possíveis ao longo da história do planeta, à medida que os organismos foram se constituindo e se diferenciando de sua forma original.

Para resumir: não há sobrevivência “do mais forte”, o que há é a sobrevivência do apto. Trata-se das condições necessárias, que podem ser satisfeitas de muitas maneiras, e não da otimização de critérios alheios à própria sobrevivência. A forma como cada organismo e cada espécie se adapta ao meio é diversa e o envolve como um todo.

Podemos dizer então, que uma dos aspectos mais interessantes da evolução das espécies, é a maneira como a coerência interna de um grupo de seres vivos compensa uma determinada perturbação.

No que diz respeito à espécie humana, conforme destaca Rocha Ferreira (2001), no processo evolutivo filogenético eventos importantes ocorreram, sobretudo nos últimos cinco milhões de anos: bipedalismo, crescimento cerebral e o retardo na frequência metabólica que resultou no aumento do tempo de amadurecimento, ou seja, a infância na espécie humana foi prolongada, sendo complementada ainda, por uma etapa de adolescência. O ser humano tornou-se cada vez mais dependente do adulto. Essas mudanças estruturais possibilitaram o desenvolvimento da inteligência, da capacidade de aprendizagem e socialização, conforme também destaca Morgan (1995).

Nesse quadro evolutivo da espécie, foi o crescimento cerebral -o aparecimento do Sistema Nervoso – que ampliou as possibilidades de interação e adaptação dos organismos ao meio e ainda, determinou a característica neotênica, onde o período de infância se prolongou, ou seja, a criança passou a depender do adulto por mais tempo.

Como resultado evolutivo da espécie em interação com o meio e da organização do organismo pelo Sistema Nervoso, o homem apresenta uma expansão de seu cérebro, porém, o fator mais significativo não se dá nesse aumento de massa encefálica e sim, na expansão organizada da massa cefálica, sendo justamente este fator que o diferencia dos demais seres vivos.

Segundo Maturana (2001), o comportamento dos seres vivos não está exclusivamente ligado ao Sistema Nervoso, pois é possível observar comportamentos em qualquer ser vivo em seu meio. O que a presença do Sistema Nervoso faz é expandir o domínio das condutas possíveis, dotando um organismo de uma estrutura versátil e plástica.

“A espécie concebe uma estrutura aberta, interativa com o meio ambiente; a direção da evolução foi o desenvolvimento do comportamento baseado na interação, cooperação e aprendizagem”. (ROCHA FERREIRA, 1999)

Ou seja, a estrutura aberta e interativa de nossa espécie com o meio, favoreceu o desenvolvimento da aprendizagem que levou: ao desenvolvimento do comportamento, a interação mãe e filho, ao desenvolvimento da linguagem e ao estabelecimento dos papéis sociais – que deram origem à família.

“(…) a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características não naturais, mas formadas historicamente”. (VYGOTSKY, 1988)

Segundo indicações de Cardoso (2001), o grande desenvolvimento geneticamente programado se dá entre o nascimento e os 4 anos de idade, e continua mais lentamente até os 18 anos. Sendo assim, é na infância que se abrem as janelas de oportunidades, pois é possível se desenvolver uma crescente aprendizagem no sentido da ampliação das potencialidades humanas.

Há etapas definidas para o desenvolvimento do cérebro da criança, indicando que a inteligência, a sensibilidade e a linguagem podem e devem ser aprimoradas no trabalho, na escola ou em casa.

A aprendizagem, portanto, é um grupo de processos ativados ao nascimento, que desencadeia o desenvolvimento da criança no âmbito das inter-relações com os outros e que são absorvidos como aquisições internas. Sendo assim, uma correta organização da aprendizagem conduz ao desenvolvimento mental, que por sua vez, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento.

A aprendizagem tornou-se uma necessidade de adaptação ao meio para a nossa espécie e, histórica e socialmente a educação formal foi a solução encontrada pelas sociedades humanas.

4.2 - Contribuições das teorias educacionais:

A Educação surgiu na Grécia Antiga com o nome de *paidéia*, tendo como seu principal sentido a formação harmônica do homem para a vida na polis, através do desenvolvimento do corpo e da consciência. O responsável por ministrar a educação era o pedagogo, chamado de *paidagogos*, que originalmente quer dizer condutor de crianças. A Pedagogia, portanto, tem sua origem nessa raiz e se caracteriza por ser a ciência responsável por estudar a educação.

As teorias educacionais reportam-se as questões tais como: por que ensinar, o que ensinar, como ensinar, quem é que ensina e a quem se ensina.

BASE CONCEITUAL / TEÓRICA PARA O ESTUDO

4.2.1 - Abordagem Sócio-Cultural

A origem e evolução humana são temas que despertam grande interesse e inquietação por parte dos homens, o que por sua vez, fez com que diversos pesquisadores, tais como Maturana e Varela (2001), dentre outros, desenvolvessem diversos estudos sobre o assunto. Como resultado dos mesmos, podemos afirmar que o homem é um animal diferenciado dos demais principalmente, por apresentar a posição ereta, a marcha, o aumento de volume cerebral e um prolongado processo neotênico.

Acredita-se que a posição ereta surgiu devido às necessidades adaptativas de responder às modificações do meio, bem como, tentativa de otimizar seus recursos, garantindo assim uma melhor sobrevivência da espécie.

Para Morim (in PÉREZ GALLARDO, 2000, p.85), “(...) a falta é original e constitutiva. Não é a locomoção a primeira locomotiva de evolução animal. É a falta (...) A insuficiência do organismo em relação às suas necessidades tende a desenvolver comportamentos para satisfazer estas necessidades (...)”

A posição ereta como resultado adaptativo de estruturas que foram interagindo em processos de milhares de anos, trouxe consigo a possibilidade da marcha, ao mesmo tempo, a libertação das mãos, a ampliação do campo de visão, a libertação do maxilar e, em decorrência

destes processos, ampliação da capacidade de interação com o meio, o que por sua vez, resultou em uma resposta adaptativa de aumento do potencial cerebral, para que este pudesse responder melhor a essa nova condição humana.

Sendo assim, o animal homem, passa a destacar-se das demais espécies animais – que interagem com o meio através de uma adaptação passiva – justamente por sua capacidade de interação ativa com o meio, podendo cada vez mais dominá-lo e transformá-lo, ao mesmo tempo em que se transforma. O surgimento da construção de utensílios, marca a crescente capacidade de transformar e interagir ativamente com o meio, ao mesmo tempo implica inseparavelmente no desenvolvimento da inteligência e da linguagem.

Segundo Lima & Santos (in PÉREZ GALLARDO, 2000, p. 86), ao supor que as atividades manuais dos primeiros homens eram acompanhadas por uma atividade reflexa dos órgãos da palavra, considera-se que essa especificidade biológica do homem vai determinar-lhe características psico-sociais próprias, isto é, a consciência e a linguagem, sendo que a inteligência não é apenas uma capacidade mental, mas um complexo processo de funções sócio-culturais aliadas a funções psico-fisiológicas”.

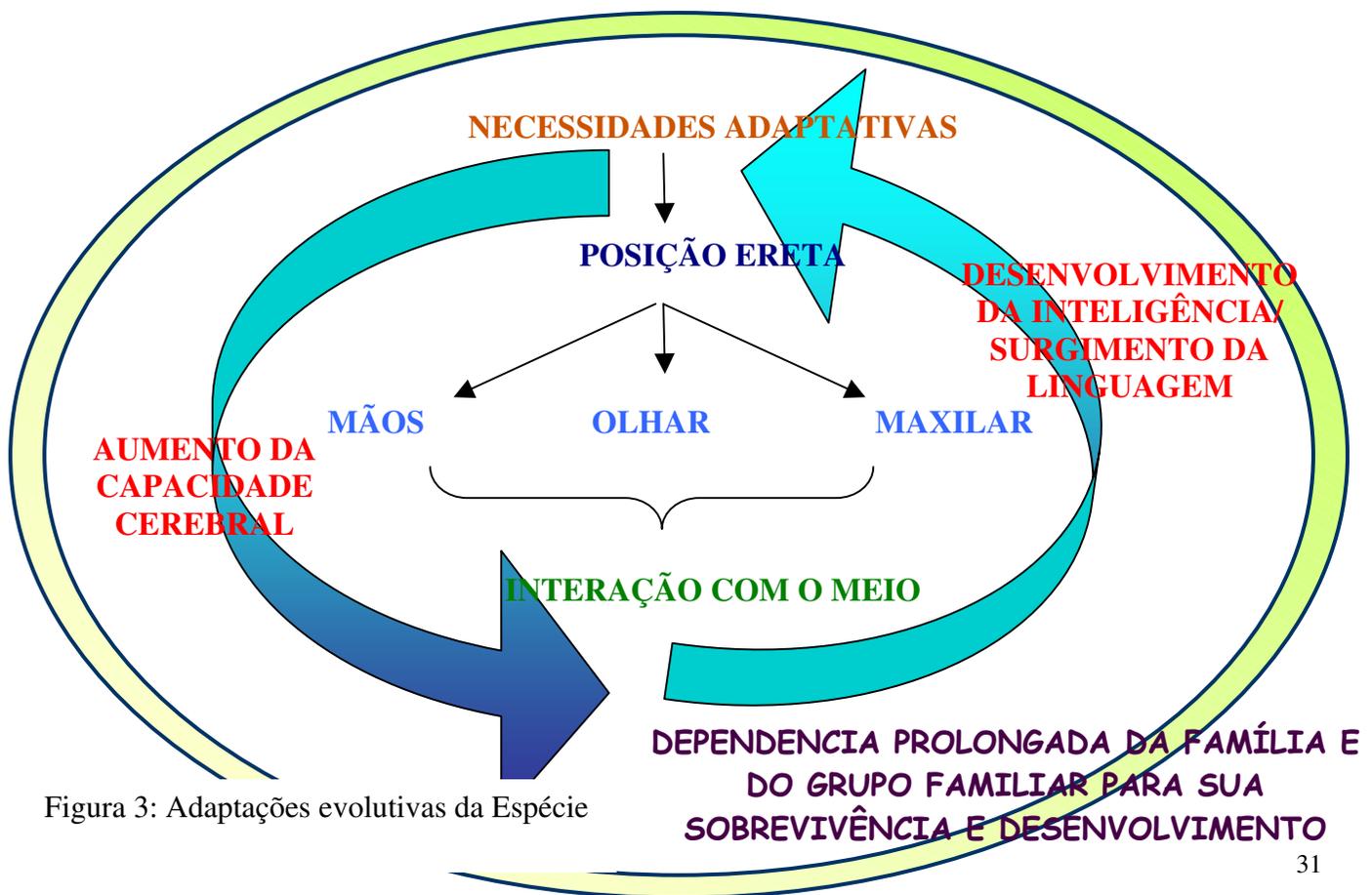


Figura 3: Adaptações evolutivas da Espécie

Todos estes processos, fundem-se na concepção de *hominização*, cujo conceito apresentado por Lima & Santos (1990), é que esta, consiste na capacidade do ser humano em agir e nessa ação poder transformar o meio.

Portanto, ainda segundo Lima & Santos, 1990, o processo de *hominização* resultou em uma organização social cada vez mais complexa em função da cooperação entre os indivíduos implicados nesse processo. A *hominização* e a socialização foram simultâneas, sendo que o processo de hominização (antropogênese) é indissociável de uma biogênese (evolução da vida) pressupondo por sua vez uma sociogênese (evolução das sociedades). A base do processo de *hominização* está na práxis – adaptação ativa.

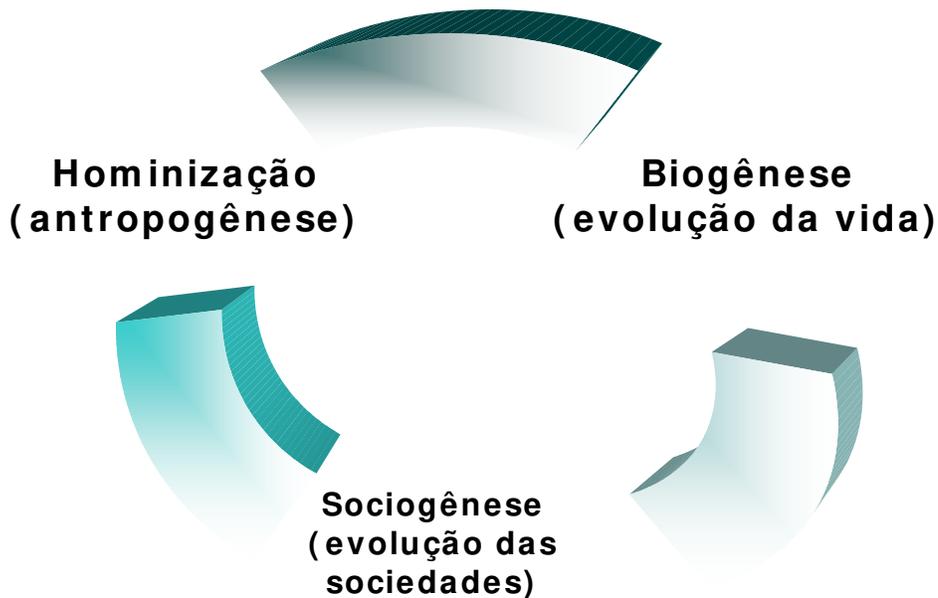


Figura 4: Espécie humana e adaptação ativa

A dialética pé-mão-cérebro liberta o homem que manifesta o domínio progressivo sobre a natureza. Portanto, é um processo multifatorial e multidialético interagindo permanentemente com uma variedade de fatores genéticos, ecológicos, técnicos, sociais e culturais.

Todos estes processos são reflexos de uma capacidade cerebral cada vez mais complexa. E o desenvolvimento dessa capacidade, trouxe consigo o aumento da caixa craniana, o que por

sua vez, inviabilizou que a espécie humana nascesse “a termo”. Segundo Morgan (1995), para um bebê humano nascer com o mesmo grau de desenvolvimento e aptidão dos demais animais, seria necessária uma gestação de 18 meses. A espécie humana em seu processo adaptativo, passou a ter um nascimento “premature”, ou seja, o nascimento aos nove meses, pois só assim, o parto seria possível. Essa característica, faz do bebê humano, um animal totalmente dependente de sua mãe em seus primeiros anos de vida. Na verdade, esse processo evolutivo aumentou o tempo de dependência do bebê humano, de sua mãe.

Segundo Charlot (2000), o “inacabamento” do homem ao nascer, ao mesmo tempo em que o torna frágil se comparado a outros animais que já são aptos ao nascer, o dota de grande plasticidade e também o caracteriza por ser o único animal a se definir ao longo de sua história. Essa “prematividade” só torna viável a espécie humana em termos de sobrevivência, por este estar inserido em um mundo humano, pré-existente e que já é estruturado.

“É verdade que a criança está mal equipada ao nascer, mas ela beneficia-se da fabulosa riqueza de seu equipamento social excentrado. Em outras palavras, a essência originária do indivíduo humano não está dentro dele mesmo, mas, sim, fora, em uma posição excêntrica, no mundo das relações sociais. A *humanidade* (no sentido de ‘ser homem’), em oposição à *animalidade* (‘ser animal’) não é um dado presente por natureza em cada indivíduo isolado, é o *mundo social humano*; e cada indivíduo *natural* torna-se *humano* ao ‘hominizar-se’ através de seu processo de vida real no âmago das relações *sociais*. Ou seja, a condição humana não é apenas a ausência do ser na criança que nasce, é também o ingresso em um mundo onde o humano existe sob a forma de outros homens e de tudo o que a espécie humana construiu anteriormente. A educação é essa apropriação, sempre parcial, de uma essência excêntrica do homem” (CHARLOT, 2000, p.52).

Sendo assim, ao nascer, a criança entra em um mundo onde ocupa um lugar, que também é social e, constrói sua história singular, dentro de uma história maior que é a de sua espécie.

O homem, portanto, é um conceito trinário – indivíduo/espécie/sociedade (Morim, 2000, p. 54) – em que nenhum dos termos deve subordinar-se ou reduzir-se ao outro, pois são indissociáveis e interdependentes.

“Por isso mesmo, nascer significa ver-se submetido à obrigação de aprender. Aprender para constituir-se, em um triplo processo de “hominização” (tornar-se homem), de singularização

(tornar-se um exemplar único de homem), de socialização (tornar-se membro de uma comunidade, partilhando seus valores e ocupando um lugar nela). Aprender para viver com outros homens com quem o mundo é partilhado. Aprender para apropriar-se do mundo, e para participar da construção de um mundo pré-existente. Aprender em uma história que é, ao mesmo tempo, profundamente minha, no que tem de única, mas que me escapa por toda a parte. Nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros” (CHARLOT, 2000, p.523).

Estabelece-se uma relação na qual ao mesmo tempo em que o homem se constrói, é construído pelos outros, o qual podemos denominar *educação*, em um processo que tem por característica o inacabamento.

“A educação é uma produção de si por si mesmo, mas esta autoprodução só é possível pela mediação do outro e com sua ajuda. A educação é produção de si por si mesmo; é o processo através do qual a criança que nasce inacabada se constrói enquanto ser humano, social e singular. Ninguém poderá educar-me se eu não consentir, de alguma maneira, eu não colaborar, uma educação é impossível, se o sujeito a ser educado não investe pessoalmente no processo que o educa. Inversamente, porém, eu só posso educar-me numa troca com os outros e com o mundo; a educação é impossível, se a criança não encontra no mundo o que lhe permite constituir-se. Toda educação supõe o desejo, como força propulsora que alimenta o processo. Mas só há força de propulsão porque há força de atração: o desejo sempre é “desejo de”; a criança só pode construir-se porque o outro e o mundo são humanos e, portanto, desejáveis” (CHARLOT, 2000, p.54).

A cultura é uma dimensão do próprio homem, pois determina a complexidade das relações sociais, o que ao longo da história, levou a espécie a uma alta complexidade homínida e humana. O homem torna-se, portanto, ao longo do processo de *hominização* um sujeito cultural, que produz e é produto de sua cultura. Através do desenvolvimento e aprimoramento das capacidades de memorização, representação e conservação, os acervos técnicos, morais, éticos e de costumes acumulados ao longo de seu processo evolutivo, passam a ser transmitidos e perpetuados às gerações futuras.

“(…) A cultura fornecerá condições que possibilitem o desenvolvimento das potencialidades do ser humano, em que se verificará então, toda uma interação entre o inato e o

adquirido. Por *inato* entende-se a estrutura nervosa da espécie *homo*, na qual se interiorizará o próprio meio. O *adquirido* será o conjunto de fatores socioculturais transmitidos pela espécie. Essa interação será tanto mais complexa quanto mais ricas forem as contribuições do código genético e do meio sociocultural” (PÉREZ GALLARDO, 2000, p. 87).

Podemos então considerar que na espécie humana encontramos duas memórias: *a memória genética* (hereditária, constituídas por um conjunto de saberes próprios da espécie), *a memória cultural* (resultante da aprendizagem e sedimentação dos saberes adquiridos) (LIMA & SANTOS, 1990).

E é justamente por essa característica, que o homem, dentro do contexto da educação formal, não pode ser concebido como um “vir a ser”, pois ele já é, desde sua concepção. Cabe a educação formal, estimular sua capacidade inerente à espécie, de “tornar-se por si mesmo”. Para tanto, é necessário se ter claro, que o homem enquanto espécie é fruto dessas relações biológicas e sócio culturais.

A aprendizagem, em nossa sociedade foi se institucionalizando cada vez mais, até o surgimento da escola, que por ser uma instituição social, tem como principal finalidade à transmissão da memória cultural, ou seja, dos saberes produzidos historicamente pelo ser humano nas relações sociais e com a natureza. Nessa direção, ao longo do tempo, filósofos, pensadores, políticos, entre outros, detiveram-se nas questões educacionais visando esclarecer, estabelecer ligações, potencializar ações e custos econômicos e favorecer o melhor aprender. Enfim, a educação formal passou a ser claramente percebida como uma ação deliberada e como uma das bases da estrutura social, cultural e econômica de nossa espécie.

4.2.2 - Relevância de Vygotsky

No Brasil atual, um dos pensadores nos quais a educação tem se baseado tem sido Vygotsky e seus conceitos sobre aprendizagem e desenvolvimento, que fornecem ao campo educativo importantes ferramentas para a ação pedagógica.

O processo evolutivo apresentado nos estudos de Maturana e outros, concebe as espécies como frutos da interação com o meio. Nesse sentido, nossa espécie desenvolveu uma organização que resultou em sociedade e cultura. Vygotsky, por sua vez, parte do princípio que o homem se

fez humano, por ser social e cultural e, para que estas características aconteçam plenamente, a educação se faz necessária.

Seu ponto de partida foi à consideração de que processos psicológicos mais elevados têm uma origem cultural. Ou seja, ao nascer, o homem é dotado de uma estrutura biológica, contudo, a sua humanização se fará ao longo da vida, através da interiorização da cultura. Durante esta aquisição, as funções mentais superiores serão formadas. Em sua teoria do conceito de Mediação Cultural, que é a noção de que os seres humanos vivem em um ambiente transformado pelos constructos das gerações anteriores, estendendo-se até o início das espécies. A função básica destes, é coordenar os seres humanos com o mundo físico e uns com os outros. Em consequência, os seres humanos habitam um “mundo duplo”, ao mesmo tempo “natural” e “artificial”. A cultura, nesse sentido, deve ser considerada a única forma de se existir enquanto ser humano.

Os constructos culturais são simultaneamente ideais (conceituais) e materiais. São ideais na medida em que contêm, na forma codificada, as interações das quais eles previamente fizeram parte. Eles existem apenas na medida em que estejam corporificados na materialidade. Isto se aplica à linguagem / discurso tanto quanto às formas mais usualmente assinaladas.

Na medida em que medeiam a interação com o mundo, as construções culturais podem, também, ser considerados instrumentos.

“Em vez de se aplicar diretamente à sua função natural para a solução de uma tarefa específica, a criança coloca entre esta função e a tarefa certos meios auxiliares...por meio dos quais organiza a execução da tarefa.” (LURIA, in MOLL 2002, p.87)

Segundo os conceitos de Vygotsky, a mente não é uma rede complexa de capacidades gerais, mas um conjunto de capacidades específicas, a aprendizagem é a aquisição de muitas habilidades especializadas para pensar.

“A capacidade filogenética especial do homo sapiens é a mediação cultural, a habilidade de agir indiretamente sobre o mundo via artefatos materiais/ideais e comunicar, adaptativamente, modificações vantajosas para as gerações subseqüentes .” (MOLL, 2002, p.88).

Tal como coloca Luria (2002), a educação se torna, portanto, o instrumento privilegiado para organizar e reorganizar estas funções mentais.

Portanto, o que Maturana - em seus estudos sobre a psicologia evolutiva - e Vygotsky - em seus estudos sobre aprendizagem e desenvolvimento - contribuem para a ciência educativa, podemos graficamente apresentar da seguinte forma:

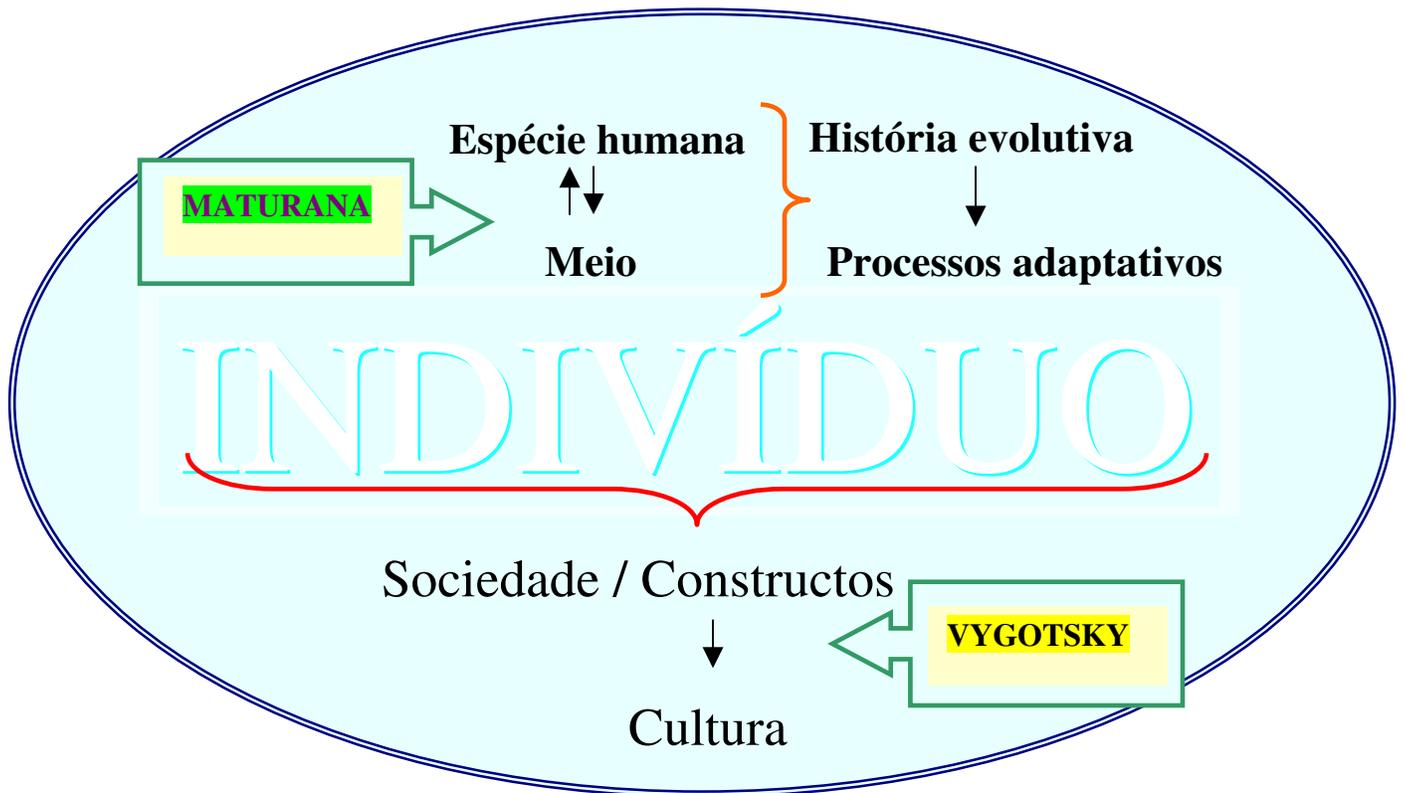


Figura 5: Homem, sociedade e cultura

Vygotsky parte da premissa marxista de que o essencialmente humano é constituído por relações sociais, sendo assim, suas principais asserções são as de que a atividade mental é exclusivamente humana e que esta é resultado da aprendizagem social, da interiorização de signos sociais e, portanto, da interiorização da cultura e das relações sociais, ou seja, o desenvolvimento mental é em essência, um processo sóciogenético.

Considera ainda, que a atividade neuronal superior dos seres humanos, não como já foi considerado antes, uma simples “atividade nervosa superior”, mas sim, uma atividade nervosa superior que interiorizou significados sociais derivados da atividade cultural dos seres humanos,

sendo mediada por signos. A atividade social e as ações práticas também facilitam a interiorização de esquemas sensório-motores e são importantes no domínio dos significados sociais.

Ao nascer, o indivíduo principia a formação de sua personalidade através de uma troca dialética. Uma vez que o primeiro esquema de organização interna esteja formado, fornecendo uma estrutura, o sujeito ativamente começa a selecionar os elementos que serão por ele incorporados. Esse é o papel do sujeito na construção de sua própria configuração de personalidade. Entretanto, somos diferentes uns dos outros não apenas porque fomos marcados por aspectos diferentes do meio ambiente, mas porque os interiorizamos de uma forma consoante com a nossa estrutura de personalidade em desenvolvimento, a partir de um sentimento pessoal e em um contexto de nossa atividade social específica, única e individual. As estruturas da percepção, atenção voluntária e a memória, as emoções, o pensamento, a linguagem, a resolução de problemas e o comportamento, assumem diferentes formas de acordo com o contexto histórico da cultura, suas relações e suas instituições.

As investigações de Vygotsky tentaram descobrir como as pessoas, com ajuda de instrumentos e símbolos, direcionaram sua atenção, organizaram a memorização consciente e regularam sua conduta. Concluiu que a essência do comportamento humano reside em sua mediação por instrumentos e símbolos, os instrumentos orientando para fora, em direção à transformação da realidade física e social. Os símbolos orientando-se para dentro, em direção à auto-regulação da própria conduta.

Schedrovitsky (in MOLL, 2002, p.44), observa que atribuímos significado aos objetos que nos circundam e agimos de acordo com esse significado. Rotulamos tudo: que uma pessoa “boa” deve ser amada, que uma pessoa “má” deve ser odiada. Vygotsky argumentou que os signos reestruturam a consciência de cada ser humano e influenciam a consciência dos demais.

Desde o nascimento as crianças interagem com os adultos, que as socializam em sua cultura: seu repertório de significados, sua linguagem, suas concepções e suas maneiras de fazer as coisas. As crianças, de acordo com Vygotsky, utilizam processos mentais de ordem inferior, com atenção elementar, a percepção, e a memória em uma linha de desenvolvimento natural. Por meio da interação constante com os adultos, entretanto, os processos inferiores são radicalmente

transformados em processos mentais superiores. Ao encontrar a cultura, a linha natural de desenvolvimento é reestruturada e reorganizada.

A expressão *influências culturais* significa que a sociedade fornece à criança objetivos e métodos para alcançá-los. A linguagem é um dos instrumentos-chaves criados pelos seres humanos para a organização do pensamento. Instrumentos como a linguagem desenvolveram-se por meio da história: a condição cultural acompanha a condição histórica.

Vygotsky considerava a aquisição da linguagem como o momento mais significativo no curso do desenvolvimento cognitivo. Quando a linguagem começa a servir como um instrumento psicológico para a regulação do comportamento, a percepção muda radicalmente, novas variedades de memória são formadas e novos processos de pensamentos são criados. Toda estrutura da consciência e os processos mentais superiores variam por meio de estágios diferentes de desenvolvimento. Nos estágios iniciais as crianças pensam tal como percebem e lembram, nos estágios subseqüentes, elas percebem e lembram tal como pensam.

4.2.3 - Vygotsky e suas implicações no âmbito escolar

No contexto de uma interação ativa e sistemática entre a criança e o pedagogo, ele fornece à criança, de uma forma estruturada, os instrumentos que determinarão a reorganização de suas funções mentais. Ao longo da história do homem, este foi criando sinais artificiais para representar objetos ou quantidades, ou seja, para representar o mundo natural, o que permitiu às pessoas, efetivamente regular suas atividades econômicas e sociais. O que torna estes sinais algo de central importância para o entendimento do papel da alfabetização e da numeração no desenvolvimento humano é a evidência de que são os antecedentes diretos de nosso sistema de escrita. Acima de tudo, as condições sob as quais este sistema primitivo de inscrições tornou-se um sistema de escrita completo são as mesmas que eventualmente deram origem às escolas.

As crianças são agentes ativos no processo educacional, porque elaboram internamente a atividade pedagógica e esta pode, ou não, ter muita relação com os contextos no plano pedagógico. Justamente por isso, hoje em dia discute-se tanto a necessidade de contextualização do currículo.

Segundo Moll (2002), a diferença crucial entre Vygotsky e outros pesquisadores, como Piaget, é que estes enfatizam a maturidade biológica como uma condição inevitável para a aprendizagem, já Vygotsky, sustentava o oposto: o processo evolutivo é delimitado pelo processo de aprendizagem, e qualquer pedagogia que não respeite esse fato é estéril. Ainda segundo ele, a pedagogia cria processos de aprendizagem que conduzem ao desenvolvimento, e essa seqüência de ações resulta em zonas ou áreas de desenvolvimento proximal, que são a distância entre o nível real de desenvolvimento e o nível potencial de desenvolvimento.

Em seu livro, *A formação social da mente*, Vygotsky aponta 3 níveis de desenvolvimento, pelo qual passam os indivíduos, são eles:

Nível de desenvolvimento efetivo ou real – é o estado alcançado pelo desenvolvimento (produto da aprendizagem), isto é, o estado das funções que já amadureceram. São as funções mentais que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados.

Nível de desenvolvimento Potencial – se refere ao nível de desenvolvimento que a criança pode alcançar em sua aprendizagem, com o auxílio do professor e de outras pessoas. O nível de desenvolvimento potencial das crianças varia uma das outras, não sendo a idade, um ponto de referência ou partida.

Nível de desenvolvimento Proximal - é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de adulto ou em colaboração com os companheiros mais capazes. Este nível compreende as funções mentais ou operações mentais em amadurecimento, mas que existem em estado embrionário.

O processo evolutivo não coincide com a aprendizagem, em vez disso, ele segue a aprendizagem. A relação entre os dois processos toma forma na zona de desenvolvimento proximal, a diferença entre o nível das tarefas que podem ser desempenhadas com auxílio de adultos e o nível de tarefas que podem ser resolvidas com a atividade independente é que define a zona de desenvolvimento proximal da criança.

As Zonas de Desenvolvimento representam uma importante referência ao campo educativo, pois fornecem os subsídios necessários para o rompimento com a *educação Bancária*⁵, que concebe o aluno como um receptor passivo de conteúdos prontos e determinados, colocando-o como centro do processo de aquisição da aprendizagem, pois, concebe o indivíduo como um ser que traz conhecimentos prévios – o que o aluno sabe – e que apresenta potencial para ampliá-lo – o que ele pode vir a saber.

Vygotsky, portanto, identifica exatamente o ponto onde a atenção do professor é fundamental – Zona de Desenvolvimento Proximal – quando o aluno está no processo de aquisição da nova etapa do conhecimento.

A educação deve partir daquilo que o aluno já sabe, para então selecionar conteúdos, metodologias e estratégias para a zona seguinte da aprendizagem. O professor de Educação Infantil, ao ter compreensão desses processos, poderá atuar de forma muito mais eficaz nesta fase em que as janelas de oportunidades do desenvolvimento humano estão em crescente ampliação.

4.3 - Movimento e Aprendizagem – Educação Física

Ao longo da história da humanidade, essa sofreu diversas e profundas transformações, que foram fruto de processos adaptativos estabelecidos na relação dialética do homem com a natureza – onde ao mesmo tempo em que transformou, foi transformado por ela. Uma das transformações mais relevantes à espécie foi à mudança da postura corporal de quadrúpede à bípede. Essa condição abriu novas possibilidades à espécie, pois ampliou seu repertório corporal na relação com o mundo. Seu campo visual foi ampliado, permitindo uma maior codificação de dados e uma maior percepção do mundo. As suas mãos, ao deixarem de ter como principal função à locomoção, passaram a servir como instrumento / ferramenta de contato e transformação do meio. Essas conquistas foram apropriadas e incorporadas ao comportamento humano, transformando-se em seu acervo gestual.

“Assim o homem, simultaneamente ao movimento histórico da construção de sua corporeidade, foi criando outras atividades, outros instrumentos e através do trabalho foi

⁵ Adoto o conceito de educação bancária apresentado por Paulo Freire em seu livro *Pedagogia do Oprimido*. - “(...) a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos...sendo dimensão da “cultura do silêncio” a educação bancária mantém e estimula a contradição”.

transformando a natureza, construindo a cultura e se construindo” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.39).

Essa troca interativa do homem com o meio é a essência da existência humana e esta, é incondicionalmente mediada por seu corpo. O corpo é fundamentalmente matéria e movimento, pois é o movimento que possibilita sua relação com o meio, ele é a ferramenta propulsora desta relação.

“Na perspectiva exposta o processo evolutivo da motricidade humana não é reduzido ao aspecto biológico. A motricidade apresenta características que necessitam ser explicadas à luz de uma análise social e cultural, pois se constitui como historicamente construída” (PÉREZ GALLARDO, 2000, p. 88). O que faz da motricidade humana uma forma concreta de manifestar-se enquanto sujeitos na relação com o mundo.

O corpo e o movimento são as bases de toda aprendizagem humana, pois o conhecimento se dá através da ação. O corpo *vê* – instiga e aguça a curiosidade -, *sente* – odores, temperaturas e texturas -, *ouve* – barulhos, comandos e chamados – e *se locomove* – vai ao encontro e traz para si. No processo de aprendizagem, o indivíduo atua como um ser total e, muito desta totalidade é favorecida pelos sentidos que o corpo fornece, pois não há na vida uma dicotomia entre corpo e mente, o indivíduo é um todo integrado. Portanto, ao falar de aprendizagem, o corpo é o grande mediador deste processo de aquisição de conhecimentos. A Educação Física, ao ter como objeto de estudo a cultura corporal, proporciona o desenvolvimento de um trabalho educativo, sobretudo para a faixa etária na qual se concentra este estudo, que favorece um olhar mais consciente para as possibilidades de relacionar-se com o mundo e aprender.

Sendo assim, podemos dizer que a Educação Física enquanto disciplina escolar, deve se fundamentar como uma prática que tematiza a esfera da cultura corporal e movimento humano. Esse movimento que é dotado de sentido e que se constitui a partir de um contexto sócio cultural, onde são aprendidos, transmitidos e valorizados através das gerações, que perpetuaram os saberes acumulados, frutos das relações e manifestações culturais, constituídas a partir das formulações de leis, regras, do estabelecimento de mitos, religiões, cultos, danças, jogos, brincadeiras, da criação de técnicas de cultivo que asseguraram alimentação farta, dentre outros. O que garantiu a perpetuação da espécie e constituiu uma cultura corporal resultante desses conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados, precisam ser transmitidos aos indivíduos,

também no ambiente escolar, pois este favorece a vivência e a reflexão deste conteúdo, de forma sistematizada e intencional.

“É fundamental para essa perspectiva da prática pedagógica da Educação Física o desenvolvimento da noção de historicidade da cultura corporal. É preciso que se entenda que o homem não nasceu pulando, saltando, arremessando, balançando, jogando, etc. Todas essas atividades corporais foram construídas em determinadas épocas, como respostas a determinados estímulos, desafios ou necessidades humanas” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.39).



4.3.1 Educação Física no contexto escolar

Desde que se constituiu como área de conhecimento no currículo da educação formal, a Educação Física assumiu diversos modelos teóricos mais vinculados a ideologias políticas do que propriamente comprometidos com a formação humana. Contudo, no final da década de 80, as áreas de Humanas: Antropologia, Psicologia, Filosofia, Sociologia e História começaram a destacar em seus estudos, que o meio físico e social exerce grande influência sobre o desenvolvimento humano, fornecendo também à Educação Física um novo paradigma, a medida em que ela integrou em seu campo de conhecimentos esses conceitos.

Formula-se a concepção sociocultural que se consolida como nova base teórica, e que conforme destaca Pérez Gallardo (2000), compreende o homem como um ser integrado no meio físico e social, sendo constantemente modificado por ele e, ao mesmo tempo, transformando-o.

Essa nova perspectiva caracteriza-se por estudar estímulos e sua influência numa população de indivíduos. O conhecimento passa a ser concebido desde sua origem, favorecendo uma visão mais ampla, que considera os indivíduos enquanto sujeitos históricos, capazes de atuarem individual e socialmente, dando sentido a suas ações.

“O homem se apropria da cultura corporal dispondo sua intencionalidade para o lúdico, o artístico, o agonístico, o estético ou outros, que são representações, idéias, conceitos produzidos pela consciência social e que chamaremos de “significações objetivas”. Em face delas, ele desenvolve um “sentido pessoal” que exprime sua subjetividade e relaciona as significações objetivas com a realidade da sua própria vida, do seu mundo e das suas motivações” (COLETIVO DE AUTORES,1992, p.62).

Estabelece-se, portanto, uma perspectiva reflexiva sobre a cultura corporal, que nada mais é do que a admissão de que o corpo / movimento é também uma forma de linguagem. A Educação Física enquanto componente curricular, deve ter compreendido em seu conteúdo, os conhecimentos e saberes pertencentes à cultura motora. A cultura motora, conforme cita Pérez Gallardo (2000), é composta por jogos - populares e esportivos -, ginástica, danças – clássicas, folclóricas e populares – e as lutas.

Sendo assim, a abordagem sociocultural na Educação Física, tem como princípio, facilitar e promover a apropriação dos elementos da cultura motora dos diversos grupos sociais. No contexto escolar, ela deve acontecer do mais próximo ao mais distante, ou seja, do local para o global, pois conforme destaca Pérez Gallardo (2000), a cultura acontece de forma espiralada.



Figura 6: Conhecimento: do local para o global

“A utilização da abordagem sociocultural em Educação Física parece indicar a necessidade de facilitar a apropriação dos elementos da cultura motora por parte de todos os integrantes de uma determinada sociedade” (PÉREZ GALLARDO, 2000, p. 25).

Ela ainda, se constitui como forma privilegiada de oferecer ao aluno a oportunidade de vivenciar as diferentes formas de organização, criação, ação e expressão corporal enquanto linguagem, enquanto saber e enquanto conhecimento, propiciando uma consciência maior do seu corpo como elemento integrante e constituinte de seu ser. Tal abordagem favorece sua emancipação, pois traz para o nível consciente toda essa relação, oportunizando o desenvolvimento da capacidade crítica de situar-se no mundo, superando e negando a dominação e a submissão do homem pelo homem, oferecendo, conforme destaca o Coletivo de Autores (1992), a possibilidade pedagógica de desenvolver uma reflexão sobre os valores presentes na ação educativa, tais como a solidariedade opondo-se ao individualismo, a cooperação à disputa, a distribuição à apropriação, e valorizando sobretudo, a liberdade de expressão de movimentos.



“O ensino da Educação Física tem também um sentido lúdico que busca investigar a criatividade humana à adoção de uma postura produtiva e criadora de cultura, tanto no mundo do trabalho como no do lazer.”(COLETIVO DE AUTORES,1992, p.40).

Ou seja, a Educação Física pode e deve contribuir para uma construção pessoal consciente e também para o acervo pessoal e coletivo de: cultura, comunicação e de lazer, o que oferece assim, subsídios para a melhora na qualidade de vida das pessoas.

Considerando os conceitos expostos acima, é de extrema relevância abordar-se a Educação Infantil – que compreende a faixa etária do 0 aos 6 anos – a partir da abordagem sócio-cultural, pois esta destaca a importância dos elementos da cultura corporal. Sobretudo, se considerarmos a ação educativa que se dá em uma cidade como São Paulo, onde a violência cresce, os espaços diminuem e o tempo de convívio familiar é cada vez mais escasso, o que faz com que as crianças das diferentes camadas sociais, fiquem mais e mais confinadas, fazendo da escola, o locus privilegiado do aprendizado, da expansão e da otimização das possibilidades físicas.

Sendo assim, a Educação Física possui um repertório de conhecimentos teóricos e práticos, que oferece diversas possibilidades de construção e sistematização do aprendizado corporal, sobretudo no que se refere à cultura patrimonial, que é o senso de pertencimento, que engloba como referencial individual todos os elementos da cultura na qual se está inserido, sejam os elementos familiares, de bairro, de alimentação, de pátria, de língua, dentre outros, que irão compor a estrutura da personalidade, ajudando na constituição da individualidade. O que nesta faixa etária – de 0 à 6 anos - pode em muito colaborar para a formação social e humana do indivíduo, já que esta é uma etapa inicial e essencial da vida.

4.3.2 - Educação Física no contexto da Educação Infantil:

A fase inicial da vida do homem se caracteriza por concentrar as aquisições elementares, para o restante de seu desenvolvimento. O ser humano, da gestação à velhice, estabelece um contínuo processo de interação e trocas com o mundo. Portanto, em todo seu processo de crescimento, desenvolvimento, socialização, aprendizagem, apropriação cultural e desenvolvimento cognitivo, estes processos de interação e trocas, serão mediados pela efetiva ação do corpo e do movimento, onde o indivíduo passa a estabelecer inúmeras gamas de signos e

significados, que possibilitarão incorporar para si os conhecimentos derivados da interação com seu meio.

Ou seja, existe um processo dialético entre o desenvolvimento e a aprendizagem, onde o sujeito que aprende está envolvido em constantes transformações, que se modificam a cada nova interação e nesse processo, o sujeito e o meio, não existem enquanto instâncias isoladas, eles definem-se a partir de suas interações, que continuamente ocasionam novas configurações, tanto no sujeito, quanto no meio.

Nesse sentido, as condições socioculturais e as interações sociais estão extrinsecamente ligadas ao desenvolvimento humano, pois elas são o “cenário” no qual acontecem o desenvolvimento e a aprendizagem. Só que não é um cenário estático, é um cenário também interativo, que fornece muitas das bases da interação humana com o conhecimento.



Segundo Paul Schilder (2000), são nas interações sociais, que também são a relação entre dois corpos, que o indivíduo descobre seu próprio corpo, inicialmente como uma unidade independente da mãe – até então para a criança, ela e a mãe constituem um corpo único – e gradativamente vai se percebendo como uma pessoa. Inicia-se a seguir um processo de descoberta de que pessoa ela é, como ela é, ou seja, ela estabelece uma busca por sua identidade / personalidade. Nesta construção há um teste constante para determinar o que pode ser incorporado a seu corpo, o que se dá através da observação dos corpos das outras pessoas, sendo o movimento o principal mediador nesta construção. O modelo postural do corpo, portanto, não é estático, ele é construído, desmanchado e reconstruído segundo as circunstâncias da vida, através de processos de identificação, personificação, e projeção.

Neste processo, a criança vai tomando consciência de si enquanto ser, estabelecendo uma imagem corporal e, portanto, uma identidade.

É através da exploração do corpo e do espaço, que os indivíduos se evoluem para que este desenvolvimento seja integral, é necessário o estabelecimento da interação entre as ações motoras, visuais, táteis e auditivas sobre os objetos do seu meio. Portanto, apesar das crianças serem dotadas de uma necessidade natural de correr, pular, trepar, dependurar-se, o ideal é que tenham liberdade para explorar as suas habilidades motoras, pois o seu desenvolvimento harmonioso, tanto físico como mental, depende de toda a movimentação que executa espontaneamente. Sendo assim, durante seu processo de desenvolvimento, o sujeito construirá conhecimentos e também uma linguagem corporal e ou gestual, e estas construções não dependem apenas das suas capacidades biológicas e psicológicas, mas também, conforme destaca Freire,1989, das condições do meio ambiente no qual ele vive.



Sendo assim, é na infância, conforme destaca Vygotsky, que se estabelecem as principais e fundamentais relações que ativam os processos superiores da mente. Justamente por isso que a Educação Infantil escolar, deve ter a clareza de que o conhecimento deve ser experienciado como algo atraente e necessário à vida e à cidadania. E para se construir conhecimentos significativos é necessário que a aprendizagem se dê na experiência e na interação com o meio. E é somente considerando e estimulando o espaço das diferenças entre as crianças e entre as crianças e os adultos, que se pode construir a capacidade de criticar, de argumentar, de transformar e inventar.



Dançando na Festa Junina



Explorando as tintas

O desenvolvimento em todas as áreas e níveis tem influência decisiva para o resto da vida,...poderíamos afirmar que este período é o mais importante da vida do ser humano, pois no espaço de um ano a criança passa da total dependência do adulto para uma independência parcial, sobretudo no que se refere ao desenvolvimento motor.” (PÉREZ GALLARDO, 1998, p. 59)

Assim, as atividades lúdicas são fundamentais ao processo de desenvolvimento, pois o “brincar” é o estímulo que a criança recebe e que favorece que ela, espontaneamente coloque em ação seus movimentos, podendo assim, explorar intensamente seu potencial motriz, elaborando e descobrindo novas formas de movimentos que consegue executar.

Nessa perspectiva, “(...) a estimulação motora deve seguir o conceito de “Estimulação Horizontal”, que visa a obtenção de diversas experiências motoras no nível de domínio de uma determinada habilidade. A sua preocupação não está no domínio de futuras habilidades, senão na obtenção de uma base sólida e diversificada de experiências dentro das habilidades que o educando domina. Seu objetivo é permitir ao educando uma série de experiências, em situações diversas, para que ele possa ter uma base que lhe permita responder de forma adequada aos

diferentes requerimentos da vida em comunidade(...)" (PÉREZ GALLARDO in PICCOLO; p.131, 1993).

Segundo Pérez Gallardo (2002), ao se pensar no contexto escolar e em uma intervenção educativa que facilite e potencialize o desenvolvimento infantil, devemos ter dois grandes objetivos educacionais:

1º- *Formação Humana* – que são as normas, regras e regulamentos que servem de base para a organização de um grupo social;

2º- *Capacitação* – que são os conhecimentos que se acreditam úteis para viver dentro dessa organização social.

Um Currículo de Educação Infantil, portanto, deve integrar os elementos da cultura patrimonial, familiar, popular e folclórica com as áreas de conhecimento. Esses conteúdos devem ser trabalhados de forma integrada e não separadamente, dando oportunidade à criança de se apropriar e de produzir cultura.



Quanto mais ricas forem as experiências que as crianças vivenciam, mais possibilidades terão de desenvolver a curiosidade, a imaginação e a criatividade como elementos integrantes da gênese de seus conhecimentos. O que possibilita a criança a pensar sobre sua ação, sobre o seu mundo e sobre ela mesmo. Um processo crescente de pensar sobre o pensar, de agir com

intencionalidade de agir, de antecipar e por fim, possuir uma ação intencional e transformadora, constituindo-se como indivíduo autônomo intelectual, corporal e socialmente.

“O objetivo principal na fase Pré-Escolar, é que as crianças adquiram autonomia estimulada por atividades que potencializem o seu desenvolvimento, desencadeadas por ações motoras” (PÉREZ GALLARDO, 2002).



Aluno não portador de necessidades especiais, experienciando andar de muletas

Ou seja, o homem está em um constante processo de descoberta e construção de si mesmo, não adiantando acumular conhecimentos que em nada contribuam para sua constituição e descoberta enquanto indivíduos únicos, capazes de atuar consciente e criticamente em condições de transformar o mundo.

4.4 - Concepção de conhecimento – Rumo a autonomia



Brincando de jogar capoeira

“(…) a condição humana não é apenas a ausência do ser na criança que nasce, é também o ingresso em um mundo onde o humano existe sob a forma de outros homens e de tudo o que a espécie humana construiu anteriormente. A educação é essa apropriação, sempre parcial, de uma essência excêntrica do homem” (CHARLOT, 2000, p:52)

Todo ser humano aprende, se não aprendesse não se tornaria humano. Para Charlot (2000), nascer é estar submetido à obrigação de aprender. E é justamente desta intrínseca condição humana, que algumas questões-chaves se fazem necessárias, para quem faz da Educação seu objeto de estudo: como o homem aprende? Qual a base epistemológica do aprendizado humano? Que processos envolvem o conhecimento humano?

Para se aprofundar nesta discussão, ninguém melhor que Paulo Freire, em seu livro: *Pedagogia da autonomia* (2001), no qual destaca as condições de inacabamento/ inconclusão e de curiosidade como elementos fundantes da aprendizagem.

A partir do momento que o homem se percebeu enquanto sujeito inacabado, instalou-se um crescente e permanente processo social de busca, onde a curiosidade, ultrapassando os limites das peculiaridades vitais, se configurou como agente propulsor para a produção de conhecimentos, favorecendo a criação de seu repertório de conhecimentos sociais, culturais, científicos e intelectuais.

“O exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser

(...) Quanto mais faço estas operações com maior rigor metódico tanto mais me aproximo da maior exatidão dos achados de minha curiosidade”. (FREIRE, 2001, p.98)

Sendo assim, o ato de ensinar e aprender não aparece socialmente, como uma forma de transmitir e assimilar conhecimentos, mas sim como a criação de possibilidades para a sua produção ou construção, de modo a atender as condições de curiosidade e inacabamento.

“Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade”. (FREIRE, 2001, p.64)

Foi histórica e socialmente aprendendo, que os homens também perceberam a importância de ensinar, inicialmente vendo que era possível e posteriormente percebendo que era necessário se estabelecer maneiras, caminhos e métodos para ensinar às novas gerações o acervo de aprendizagens até então acumulados, o que torna a relação entre o ensinar e aprender simbiótica, pois uma não existe sem a outra e uma está intrinsecamente ligada a outra

“(…) em outras palavras, ensinar se diluí na experiência realmente fundante de aprender”. (FREIRE, 2001, p.26)

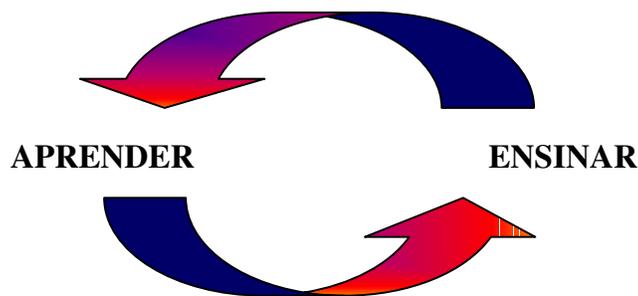


Figura 7: Ensino / aprendizagem – relação simbiótica

Com o tempo e com o crescente desenvolvimento social, as relações com o aprender foram se tornando cada vez mais complexas. A maioria das sociedades contemporâneas apresentam alto índice de desenvolvimento urbano, tecnológico e industrial, onde as grandes marcas são a velocidade e a facilidade em se obter e processar informações e em se comunicar. Assim sendo, estamos em plena era das tecnologias, sejam elas da informação ou da

comunicação, o que traz consigo, profundas transformações nos campos sociais e cognitivos. A educação formal - que surgiu quando a transmissão oral passou a não conseguir mais garantir a passagem dos saberes historicamente constituídos - passou a ter a função de perpetuar e transcender de forma sistemática estes saberes. E atualmente, mais do que nunca, a educação formal, tem que refletir, qual o seu verdadeiro papel e com que tipo de conhecimento pretende se comprometer.

Existe o conhecimento utilitário – de utilização futura e com objetivos – e o conhecimento relativo ao patrimônio cultural – que fornece a identidade e o olhar para o passado - ambos são importantes, mas o último é fundamental, pois está ligado a raiz de nossa existência no mundo.

O objetivo da Educação Infantil é criar seres autônomos e conscientes de sua posição como seres que pertencem a um lugar específico em seu grupo social, e a partir desta ótica apropriar-se do conhecimento. Por isso a cultura patrimonial é a base dos conhecimentos educacionais neste segmento escolar.

Ainda tomando Freire (2001) como referencia conceitual, precisamos compreender o processo de aprender, como uma forma de deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que favorecerá mais e mais da capacidade de criar, de exercer criticamente sua capacidade de aprender e de exercitar sua curiosidade epistemológica, o que torna possível o conhecimento cabal dos objetos. Tendo a ação criadora como base do processo de aprendizagem, automaticamente, estaremos exercitando as capacidades de comparar, repetir, constatar e duvidar, fundamentais para a ação do sujeito que aprende.



Aprendendo a fazer bolinha de sabão



O conhecimento, portanto, deve ser tratado pelas instituições educativas, como algo dinâmico e não estático, tendo-se claro, que o conhecimento de hoje não é o mesmo de ontem e não será o mesmo de amanhã e que sempre haverão novos elementos que se farão presentes. Ou seja, um conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho, e que se dispõe a ser ultrapassado por outro amanhã, por isso é fundamental estar apto e aberto à produção do conhecimento ainda não existente. Sendo assim, temos um conhecimento socialmente produzido, que já está estabelecido, ou seja, pronto, só que este também está pronto a ser superado por um conhecimento ainda não existente.

O professor deve ser antes de tudo, um problematizador, fazendo do ato cognoscente uma praxis investigativa, dialética e crítica, proporcionando assim aos educando, “(...) as condições em que se dê a superação do conhecimento no nível da *doxa* pelo verdadeiro conhecimento, o que se dá no nível do *logos*”. (FREIRE, 2002, p.70)

Portanto, formar um aluno crítico, transformador e autônomo intelectualmente, é dotá-lo das ferramentas necessárias para ser produtor de novos conhecimentos, e isto se faz, a partir das concepções de inacabamento, de curiosidade e investigação. E para que isso se dê de fato na prática educativa, também é necessário que o educador se reconheça como ser inacabado, estabelecendo e estimulando uma relação investigativa, criativa, inquieta, curiosa, humilde e persistente com seus educandos, favorecendo assim, que eles aos poucos se transformem, conforme destaca Freire (2001), em autores na construção e reconstrução de seu saber, estando ao seu lado e sendo igualmente autor nesse processo, onde seu papel não se resume à transmissão de conhecimentos e sim, no ensinar a pensar certo⁶

Sendo assim, uma ação coerente por parte do educador, que estimula o “pensar certo” do aluno, está invariavelmente comprometida com a compreensão do que vem sendo comunicado. É necessário que o aluno estabeleça relação de inteligibilidade entre o que ele já sabia, o que descobriu e o que ele poderá descobrir, sendo capaz de articular e relacionar esses conhecimentos com os acontecimentos do mundo e com seu cotidiano.

E em todo esse processo, educando e educadores se formam, pois embora diferentes entre si, um ajuda e completa a formação do outro.

⁶ “Pensar certo, do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e estímulo à capacidade criadora do educando”. (FREIRE, 2001, p:32)

“(…) quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado”. (FREIRE, 2001, p.25)

Portanto, como bem define Freire (2001), a prática de ensinar e aprender é uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica⁷, pedagógica, estética e ética, que deve ser vivida com afetividade e alegria, contudo, sem prescindir da formação científica séria e da clareza política dos educadores, ou seja, é uma prática que engloba: afetividade, capacidade científica e domínio técnico a serviço da mudança.

Portanto, a educação deve ter consciência de sua inconclusão “(…) aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um quefazer permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade” (FREIRE, 2002, p.73)

Essa concepção de prática educativa requer por parte dos educadores, uma sólida formação acadêmica e científica, a assunção de que não sabem tudo, que o seu domínio docente não é algo estático e acabado, e que na interação e troca com os educandos, muitas vezes se perceberão sem respostas e estes lhe suscitarão pontos que até então não tinham cogitado e pensado. E para poderem continuar estabelecendo trocas com seus alunos, terão que assumir de fato um papel de pesquisador, ao mesmo tempo, que provocam e instigam seus alunos a também romperem com o senso comum, desequilibrando-os para que percebam que há muito mais que se pode descobrir sobre um assunto ou conceito, ensinando-os a transitar nesse mundo de comunicação e informação de modo que tenham claro que não sabem tudo, mas saibam onde buscar. Hoje é fundamental que os alunos aprendam a buscar conhecimentos.

Tais preceitos, sobretudo na Educação Infantil, são extremamente importantes, pois ao estudarmos esta faixa etária percebemos que ela está biológica, corporal e cognitivamente voltada para conhecer e se apropriar do mundo de modo autônomo. Busca a autonomia no andar, no falar,

⁷ Rubrica: filosofia.

teoria geral do conhecimento humano, voltada para uma reflexão em torno da origem, natureza e limites do ato cognitivo, freq. apontando suas distorções e condicionamentos subjetivos, em um ponto de vista tendente ao idealismo, ou sua precisão e veracidade objetivas, em uma perspectiva realista; gnoseologia, teoria do conhecimento – Dicionário Houaiss

na articulação de seus conhecimentos, na procura e contato com os objetos, o que muitas vezes, por falta de compreensão do que é pesquisar, inovar, da importância do desequilíbrio criativo, é inibido pelos adultos. Portanto, cabe ao educador que compreende esse processo, favorecer o que é fundamental para o aprendizado desta faixa etária.

4.4.1 - Prática Educativa no mundo contemporâneo



Escalando o morro do Parque

“Por que me impões o que saber se eu quero aprender o desconhecido e ser parte de minha própria descoberta?”. (MATURANA, 1989)

A prática educativa contemporânea, na visão de Paulo Freire, deverá, além de assumir como base filosófica os conceitos de conhecimento citados acima, também contextualizar-se histórica e politicamente.

No contexto brasileiro isso quer dizer, compreender que temos uma raiz histórica onde a diversidade cultural se fez fortemente presente, através das influências colonizadoras e imigrantes de portugueses, espanhóis, ingleses, italianos, japoneses, dentre outros, ou seja, europeus e asiáticos no geral. Isso sem falar no povo indígena, primeiros habitantes de nosso país e, dos africanos, trazidos em massa para compor a mão de obra escrava, principal força de trabalho de nosso país por muitos séculos.

Esse encontro, que mais podemos chamar de confronto ou choque cultural, teve como principal característica o etnocentrismo cultural europeu, pois houve uma prevalência oficial de

sua cultura sobre as outras. As demais culturas, sempre foram marginalizadas e desvalorizadas, contudo, não deixaram de se fazer fortemente presente em nossas relações sociais, portanto, somos frutos de uma identidade mestiça, onde a unidade lingüística, os hábitos, os costumes, a moral e a forma de se relacionar e valorizar socialmente, também advém dessa identidade miscigenada.

“Apesar de nosso etnocentrismo cultural europeu transplantado, nós nos constituímos numa identidade híbrida: índios, brancos e negros”. (GADOTTI, 2000, p.22)

Também é importante que se tenha claro, que esse etnocentrismo cultural não foi superado, ao contrário, deixou de ser essencialmente europeu para se tornar principalmente norte americano, o que é reflexo da forte influência exercida por sua hegemonia econômica.

A Educação enquanto ciência e prática educativa, não pode negar o seu forte cunho político. O surgimento desta prática se funde com as formas de organização social, onde as relações de poder sempre estiveram implícitas, ou seja, está em sua gênese.

Gadotti (2000), em seu livro: “Pedagogia da Terra”, apresenta conceitos que traduzem os movimentos mundiais na busca de uma educação libertadora, que esteja a serviço da humanidade e não da hegemonia política e econômica dominante. Frisa a importância de se pensar em uma “educação do futuro”, que considere a existência das categorias: da contradição, determinação, reprodução, mudança e práxis⁸, como categorias constituintes do fenômeno educativo, ajudando-nos na leitura do mundo atual e na reflexão e na compreensão dos caminhos para a elaboração de uma “pedagogia da práxis”.

“O processo da globalização está mudando a política, a economia, a cultura, a história e, portanto, a educação. É uma categoria que deve ser enfocada sob vários prismas. O global e o local se fundem numa nova realidade: o “*glocal*”. Para se pensar a educação do futuro, precisamos refletir sobre o processo de globalização da economia, da cultura e das comunicações”. (GADOTTI, 2000, p. 36).

Precisamos compreender que a atual forma de organização social está pautada na ordem econômica e esta por sua vez, impõe e promove a desigualdade social, a propriedade privada, o extrativismo predatório e a concentração de lucro, o que por sua vez, leva a condição de miséria

⁸ **Práxis** (cs). [Do gr. *prâxis*, 'ação']. **S. f. 2 n.** 1. Atividade prática; ação, exercício, uso. 2. Filos. No marxismo, o conjunto das atividades humanas tendentes a criar as condições indispensáveis à existência da sociedade e, particularmente, à atividade material, à produção; prática. [Cf. *praxes*, pl. de *praxe*.] - Dicionário Aurélio

da maioria da população e o desequilíbrio planetário. Contudo, essa maneira de viver é vendida e valorizada pelos meios de comunicação de massa, como sendo um modelo onde todos possuem a mesma chance de êxito e como um modelo social democrático e igualitário, valores esses, que também são inculcados na escola. A escola, por muito tempo, foi o principal veículo dessa ideologia, através dos conteúdos por ela selecionados em seus currículos, pelos livros didáticos adotados e pela forma com a qual ela tratou a transmissão desses conhecimentos.

A Educação Infantil pode ser o período educacional privilegiado na quebra deste paradigma, já que é quando se elabora a auto – imagem e seu senso de pertencimento social, assimilando seus valores, sua moral e sua lógica de funcionamento.



Para que a educação não continue a se prestar a esse papel, é necessário que assuma seu cunho político e social de modo consciente e intencional, adotando os princípios de *sustentabilidade*⁹ e *transdisciplinaridade*¹⁰. E a partir deste prisma, valorize a totalidade ao invés das partes, reveja seus currículos e programas, adeqüe seus sistemas educacionais, invista na formação profissional de seus professores e adote uma metodologia educacional que parta dos preceitos do inacabamento e da curiosidade, que são preceitos fundantes da teoria do conhecimento, por este trabalho adotada.

Na Educação Infantil, tratar o conhecimento como um todo - tal qual é tratado pelo conceito da transdisciplinaridade - é respeitar a criança em seu período de apropriação do mundo, onde ela vive e aprende no e dentro o todo. Compartimentalizar o conhecimento é inadequado, pois nega os processos inerentes da aprendizagem dos seres humanos, ainda que a educação deve equacionar ao longo da vida estudantil, formas de aprofundamentos que não fragmentem o saber.



“Piaget nos ensinou que os currículos devem contemplar o que é significativo para o aluno. Sabemos que isto é correto, mas incompleto. Os conteúdos curriculares têm de ser

⁹ “O tema da sustentabilidade originou-se na economia (desenvolvimento sustentável) e na ecologia, e segundo GADOTTI, 2000, o termo é mais, do qualificativo do desenvolvimento, vai além da preservação dos recursos naturais e da viabilidade de um desenvolvimento sem agressão ao meio ambiente, ele implica um equilíbrio do ser humano consigo mesmo e com o planeta. A sustentabilidade refere-se ao próprio sentido do que somos, de onde viemos e para onde vamos, como seres do sentido e doadores de sentido de tudo o que nos cerca. Na educação, ele aparece através do lema: “educação sustentável”, que resume um compromisso ético com o ambiente, a política, a educação, o currículo escolar, etc.

¹⁰ “A transdisciplinaridade engloba e transcende as disciplinas, sem anulá-las, mantendo a complexidade do real, em que: a) nunca há pontos de partida absolutamente certos, nem problemas definitivamente resolvidos, b) o pensamento nunca avança em linha reta, pois toda verdade parcial só assume sua verdadeira significação por seu lugar no conjunto, da mesma forma que o conjunto só pode ser conhecido pelo progresso no conhecimento das verdades parciais; e c) a marcha do conhecimento aparece como uma perpétua oscilação entre as partes e o todo, que se devem esclarecer mutuamente” (GOLDMANN, in GADOTTI, 2000, p. 38).

significativos para ele se esses conteúdos forem significativos também para a saúde do planeta, para o contexto mais amplo. Como buscar significado para o conhecimento fora de um contexto? Para compreender o que conhecemos não podemos isolar os objetos do conhecimento (...) todo ser vivo só pode ser conhecido na sua relação com o meio que o cerca (...)” (GADOTTI, 2000, p. 92).

Gadotti (2000), destaca ainda, que neste atual panorama social, onde o conhecimento é o grande mote da nova era, a pedagogia enquanto ciência, traz importantes contribuições, já que seu principal foco de estudo, é a promoção da aprendizagem, tendo na ética e na filosofia suas principais bases na relação entre o ensino e a aprendizagem, questionando como devemos ser para aprender e o que precisamos saber para aprender e ensinar.

Toda essa discussão conceitual sobre o papel da educação não pode deixar de englobar também, a necessidade de se pensar em um novo papel para o sistema de ensino, o professor e o aluno.

O sistema de ensino deve pautar-se na democratização do conhecimento, promovendo, como destaca Gadotti (2000), uma escola cidadã, que gesta o conhecimento e não seja meramente lecionadora, estabelecendo como seu verdadeiro eixo, um projeto, mas não qualquer projeto, um projeto norteador de sentido, ou seja, um projeto ecopedagógico. Ecopedagógico por considerar a inter-relação entre o sujeito e o meio, por considerar a verdadeira relação de interdependência e troca entre os seres e o planeta. Este é o verdadeiro compromisso ético, político e filosófico de uma escola inovadora, construtora de sentido e plugada no mundo, que de fato possuam autonomia de gestão e de construção de seus Projetos Político Pedagógicos.

“Não se trata de mais uma reforma, mas de uma verdadeira transformação estrutural no modo de pensar, planejar, implementar e gerir a educação básica”. (GADOTTI, 2000, p. 47).

O professor, dentro deste paradigma, abandona o papel de “solista”, de detentor de saber, e adota a postura de acompanhante, de mediador, no sentido daquele que ajuda seus alunos a encontrar, organizar e relacionar o saber.

“... novo professor, mediador do conhecimento, sensível e crítico, aprendiz permanente e organizador do trabalho na escola, um orientador, um cooperador, curioso e, sobretudo, um construtor de sentido”. (GADOTTI, 2000, p.45)

Já o aluno, deverá assumir-se dentro do processo de ensino-aprendizagem, como sujeito de sua própria formação, autônomo, motivado, disciplinado, organizado e sobretudo, curioso¹¹, sedento por compreender como e porque as coisas acontecem e se relacionam e como isto o afeta e afeta os outros e o mundo, tornando-se como define Gadotti, 2000, um verdadeiro *cidadão do mundo*.



Conhecimento lógico- matemático: jogo de percurso



Construção com sucata

A ação pedagógica, assim concebida e tratada, estimula e favorece a inteligência, pois como destaca Santomé (1998), esta é uma estrutura que se modifica e constrói através da reestruturação dos conhecimentos, tendo como elemento desencadeante os conflitos sócio-cognitivos. Sendo assim, formar pessoas reflexivas e críticas implica invariavelmente à prática das capacidades superiores, e isso ocorre quando damos sentido a novas informações ou conceitos. Tais preceitos desmontam muito dos argumentos educativos, que atribuem o fracasso escolar à baixa bagagem intelectual dos alunos, sobretudo os alunos oriundos das camadas populares de baixa renda e moradores de bairros periféricos da cidade. A esses alunos, a dificuldade em aprender é atribuída a problemas em seu processo de aprendizagem ou a

¹¹ “A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fizemos” (FREIRE in GADOTTI, 2000, p: 46)

patologias, o que confere à pobreza e a falta de oportunidades culturais – dentre outras - a responsabilidade pelo não aprender, quando na verdade, isso quase sempre está atrelado a uma prática educativa desarticulada, conteudista e fragmentada. O que claramente aponta, a necessidade e a importância da educação enquanto ciência se comprometer com o “pensar certo”.

Desta forma, aponto neste trabalho a seguinte relação e abordagem com o conhecimento, na perspectiva escolar:

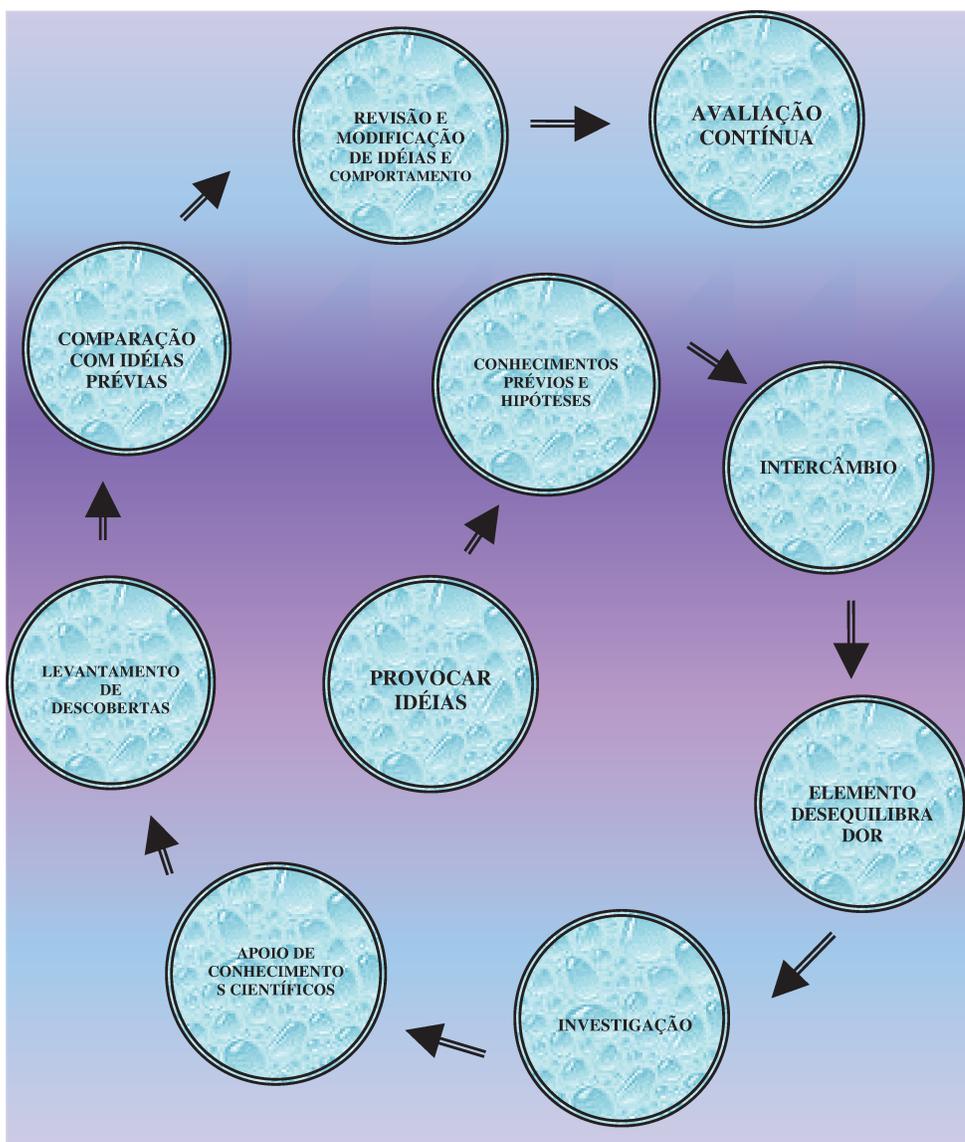


Figura 8: Abordagem do conhecimento no contexto escolar

No contexto da educação infantil, essa abordagem do conhecimento, se torna ainda mais necessária, já que a criança neste período está se constituindo enquanto ser social. A forma dela se relacionar com o mundo é através do contato que ela estabelece com os objetos e pessoas que a cercam e é justamente por esta inerente forma de se relacionar, que aqui adoto os conceitos do campo da Educação Física, já que estes, somados com os conceitos da área da Educação podem contribuir significativamente no entendimento e na proposição de alternativas no trabalho institucional com a criança pequena.

Conforme já foi destacado e detalhado anteriormente neste trabalho, sabemos que o corpo e o movimento mediam a aprendizagem nesse processo constituinte e contínuo do ser, sendo assim, um trabalho corporal bem realizado nos primeiros anos de vida, ajuda à criança a se conhecer e a se perceber em relação aos objetos e o mundo, potencializando e equipando-a no estabelecimento de relações significativas e conscientes com a aprendizagem. Neste processo, ela passa a ser um ser total e não apenas uma mente que pensa e não sente e, portanto, não incorpora para si o aprendido. Um educador que pretenda atuar com esta faixa etária precisa compreender que estes processos são fundamentais na sua assunção enquanto facilitador na aquisição da aprendizagem.

CAPÍTULO V – FINALMENTE DANDO INÍCIO A TRANSIÇÃO

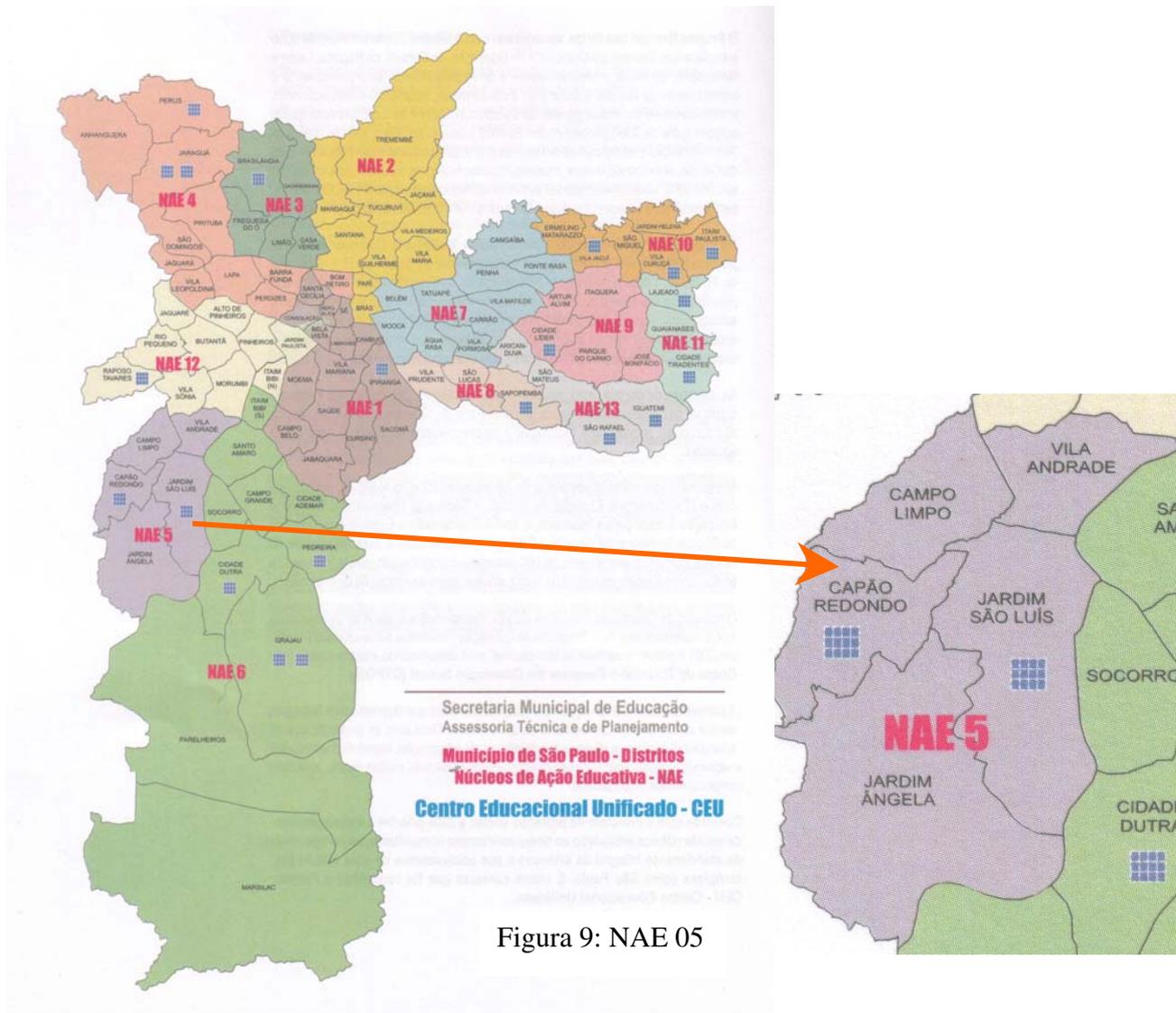


“Os CEIs sempre atenderam a faixa etária da Educação Infantil – 0 a 6 anos- . Nosso atendimento é mais abrangente, pois nossas educadoras entendem a Educação Infantil desde o nascimento. Temos muito a acrescentar!”.

5.1 Caracterizando a região

5.1.1 Histórico

A região de Campo Limpo, tem 98,8 km², seu limite norte é a região do Butantã, a oeste os municípios de Taboão da Serra, Embu e Itapeverica da Serra, ao sul e leste, as regiões da Capela do Socorro, Santo Amaro, a Represa do Guarapiranga e o Rio Pinheiros. Toda esta região é dividida administrativamente em cinco distritos: Campo Limpo, Jardim São Luís, Capão Redondo, Vila Andrade e Jardim Ângela.



O bairro de Campo Limpo tem sua origem no caminho entre a cidade de São Paulo e as cidades de Itapecerica da Serra e Embu Guaçú. Concomitantemente à fundação de São Paulo, os jesuítas começaram, em Itapecerica da Serra, um trabalho junto às populações indígenas – Tibiriçá e Caiubi. Até a primeira metade do século vinte, esta área foi quase que esquecida. Somente com a industrialização, por volta de 1960, é que São Paulo, vindo de Pinheiros e Santo Amaro, se estende até Campo Limpo. A construção da marginal Pinheiros e da via férrea São Paulo / Santos é que dão o impulso para sua explosão como núcleo habitacional.

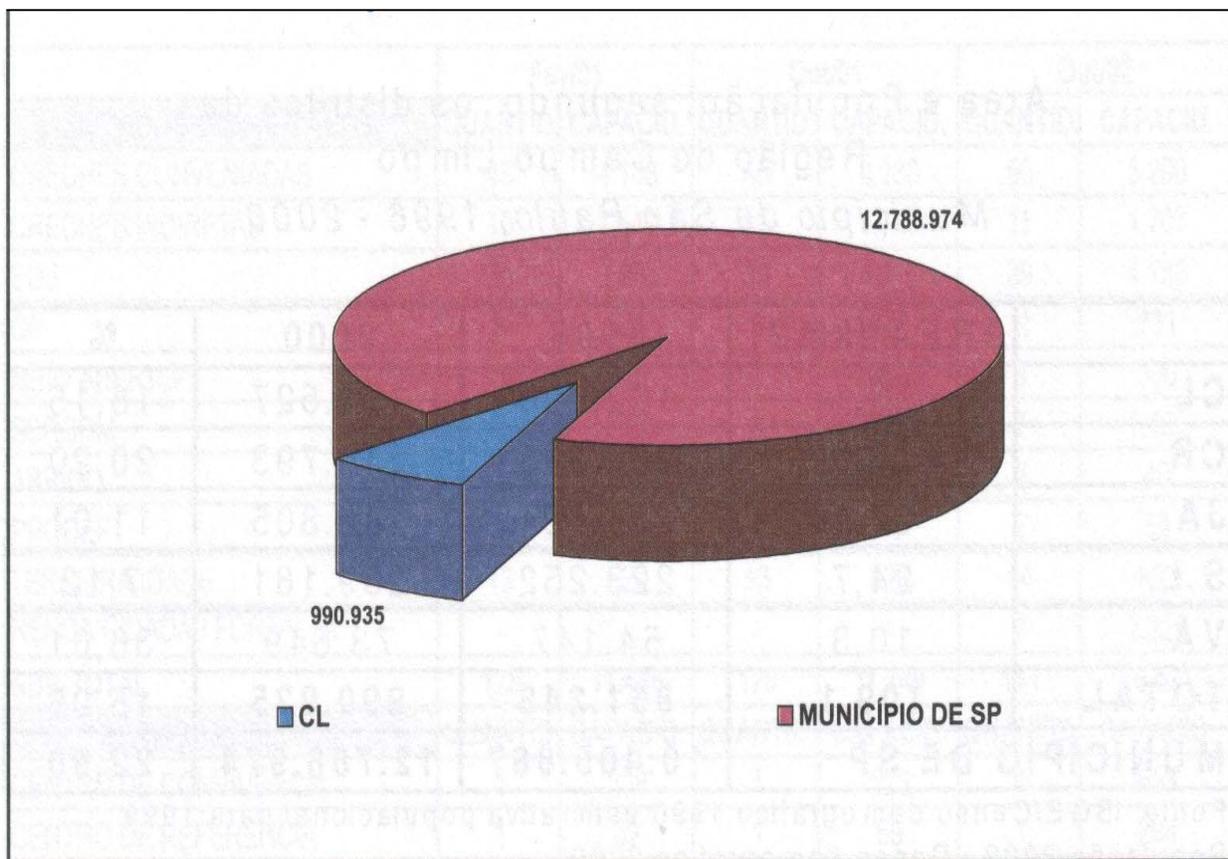
O que até metade do século passado, eram sítios e chácaras que compunham a região de Santo Amaro, com o avanço do processo de urbanização, foram sendo, aos poucos, loteados. Estes loteamentos com a distância do centro de São Paulo, se tornaram uma opção para migrantes (principalmente nordestinos e mineiros) e imigrantes (destacando-se os alemães), que buscavam lotes baratos para construir suas casas. Devido a esta origem, muitos destes núcleos, hoje bairros, foram denominados como “vilas”, “parques” e “chácaras”.

No início do século, com a Construção da Represa do Guarapiranga (1907), a eletrificação da linha de bonde São Paulo – Santo Amaro (1913), a construção das vias: auto-estrada Washington Luís (1929) e auto-estrada de Santo Amaro (1950), e a anexação da Vila Santo Amaro à capital de São Paulo pelo interventor Armando Sales, temos na região, um período de crescimento e dinamização.

Até a década de 70, o Campo Limpo era basicamente, uma “área de ligação” entre o subcentro de Santo Amaro e os municípios limítrofes de Itapecerica da Serra e Embu-Guaçu - através de duas estradas de penetração: Itapecerica da Serra e M’Boi Mirim - os municípios de Taboão da Serra e Embu – através da Rodovia Régis Bittencourt.

No período de 1972 à 1980 acentuou-se a ocupação tanto por loteamentos populares como por clandestinos, dando origem, a um processo de urbanização desordenado na região, e com isso, houve significativo crescimento na incidência de favelas e moradias precárias. Estas, ocupando predominantemente as áreas municipais livres – loteamentos destinados a áreas verdes, ou futuros equipamentos públicos -, geralmente situados em encostas, com propensão à erosão ou fundos de vale. Também existe ocupação de terrenos particulares, mas em número bem menor, geralmente em decorrência do crescimento de uma favela que passa a invadir as

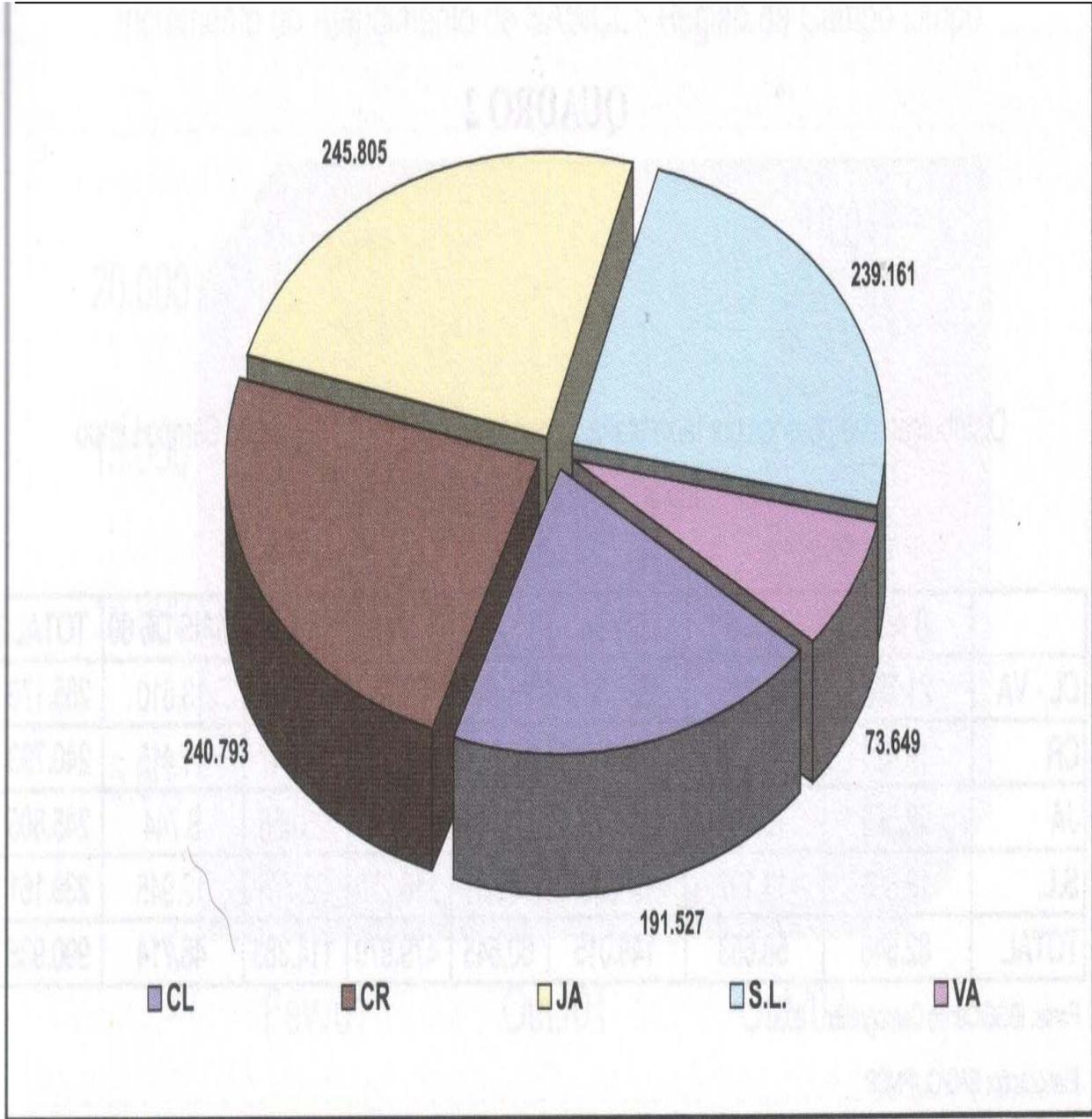
áreas vizinhas ao terreno original. Todo esse processo, teve conseqüências destrutivas ao ambiente, pois áreas de preservação, como as de mananciais, próximas a represa do Guarapiranga (responsável por 30% do abastecimento de água da cidade de São Paulo), também foram ocupadas. Como conseqüência disto, a região se caracteriza pela falta de estrutura urbana: o saneamento é precário, o acesso é difícil, existem poucos hospitais e postos de saúde, e até 2002 toda a região, com uma população de 990.935 habitantes, era atendida por uma única Administração Regional, localizada no extremo noroeste da região, junto a divisa do Taboão da Serra, portanto, de difícil acesso para grande maioria da população.



Fonte: IBGE/Censo Demográfico 2000

Elaboração: SAS/CL/PMSP

Figura 10: População da Região do Campo Limpo/SP



Fonte: IBGE/Censo Demográfico 2000

Elaboração: SAS/CL/PMSP

Figura11: População de Campo Limpo por Distrito

5.1.2 Mapa da Vulnerabilidade Social

Destaque-se que é a mesma legenda para os mapas a seguir.

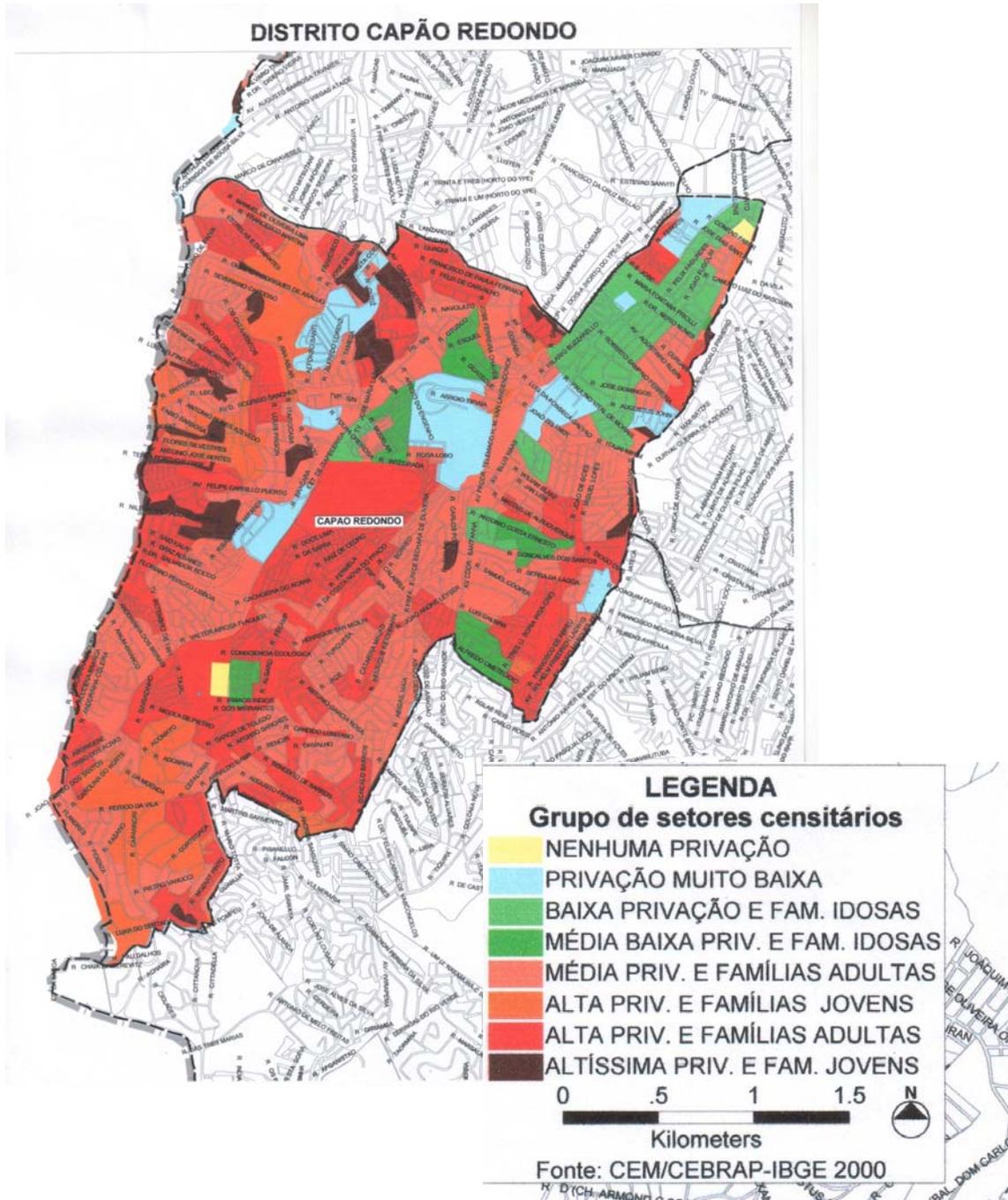


Figura 12: Mapa da Vulnerabilidade – Distrito do Capão Redondo

Fonte: Mapa da Vulnerabilidade Social/ SAS

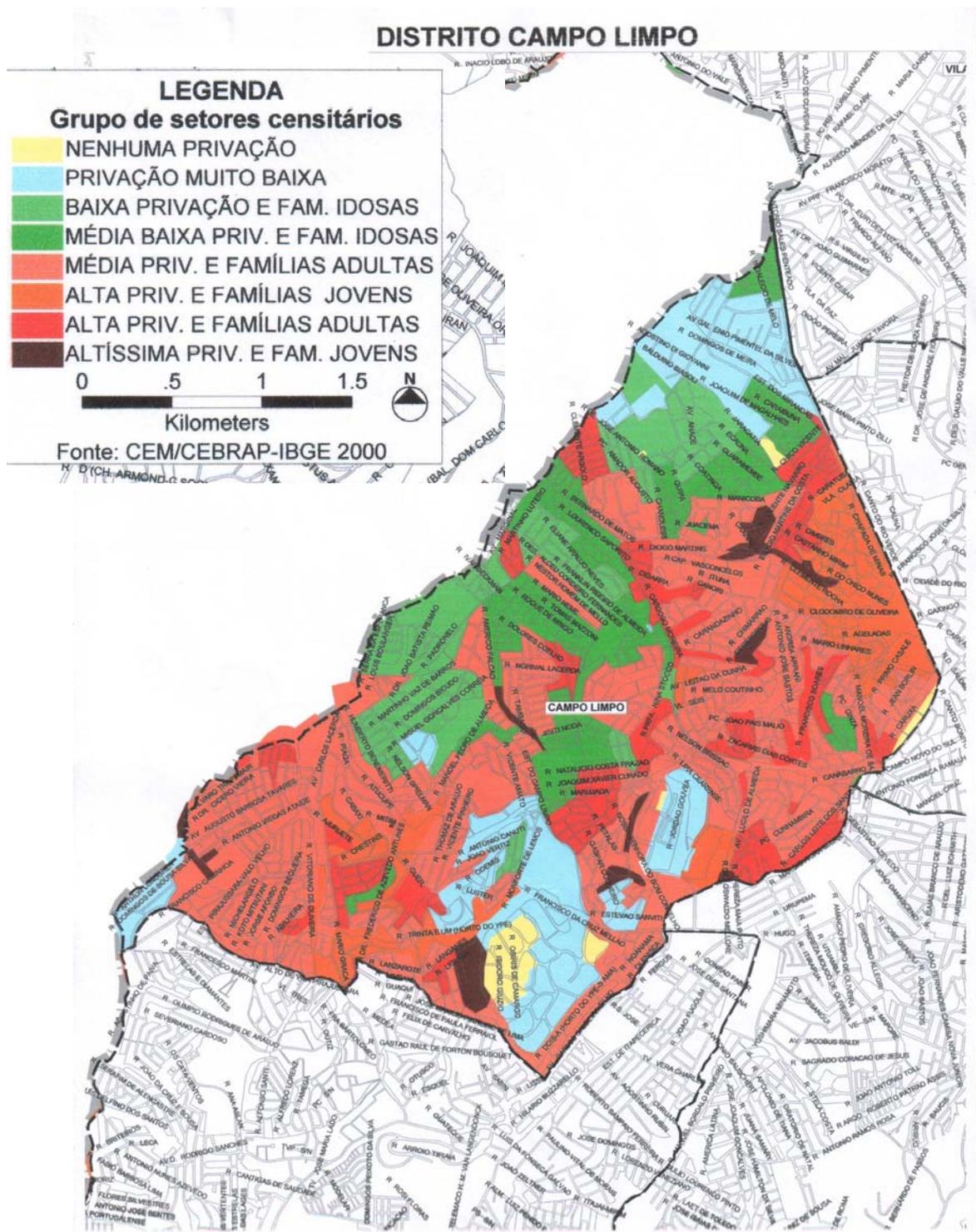


Figura 13: Mapa da Vulnerabilidade – Distrito do Campo Limpo

Fonte: Mapa da Vulnerabilidade Social/ SAS

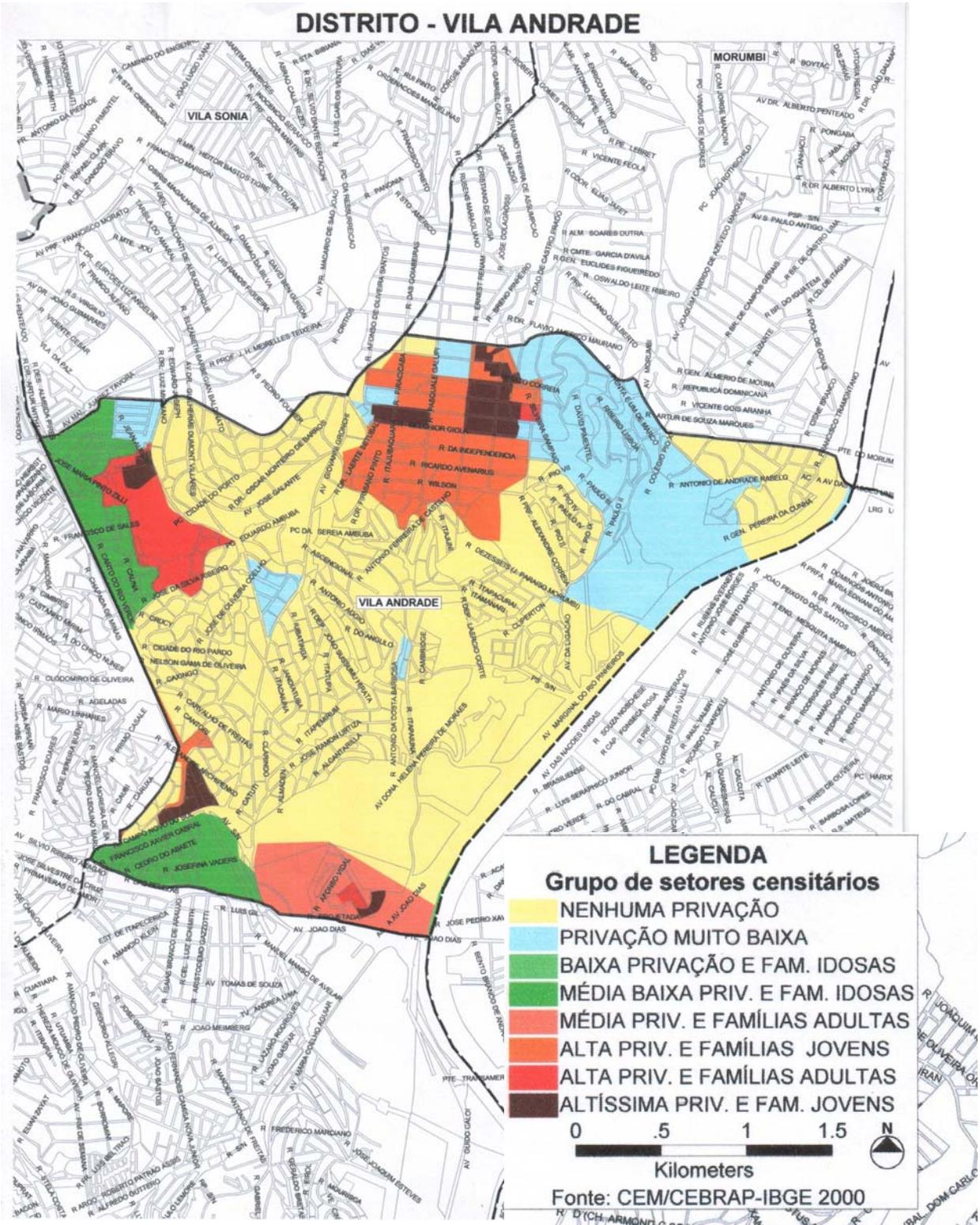


Figura 14: Mapa da Vulnerabilidade – Distrito da Vila Andrade

Fonte: Mapa da Vulnerabilidade Social/ SAS

DISTRITO - JARDIM SÃO LUÍS

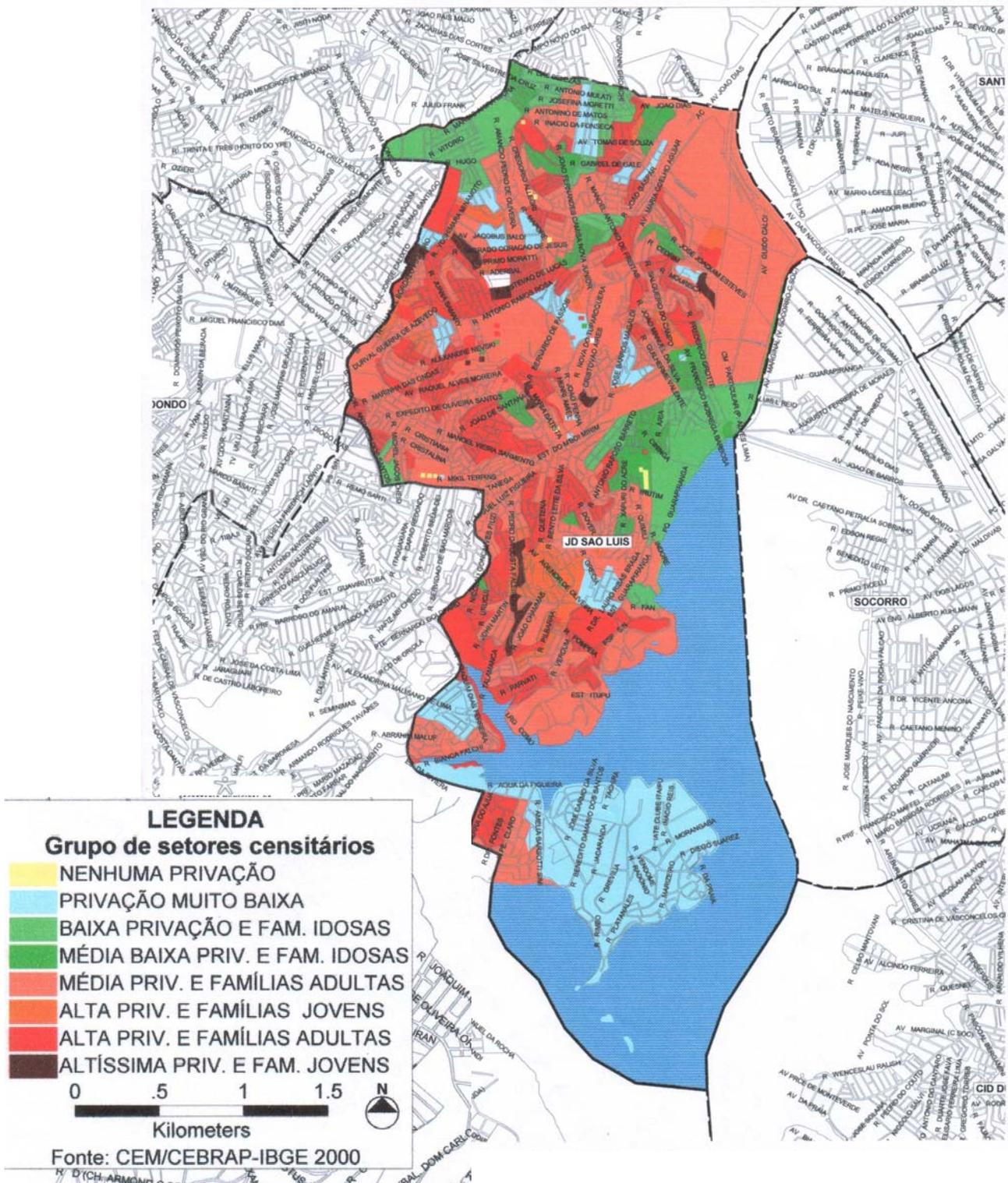


Figura 15: Mapa da Vulnerabilidade – Distrito do Jd. São Luís

Fonte: Mapa da Vulnerabilidade Social/ SAS

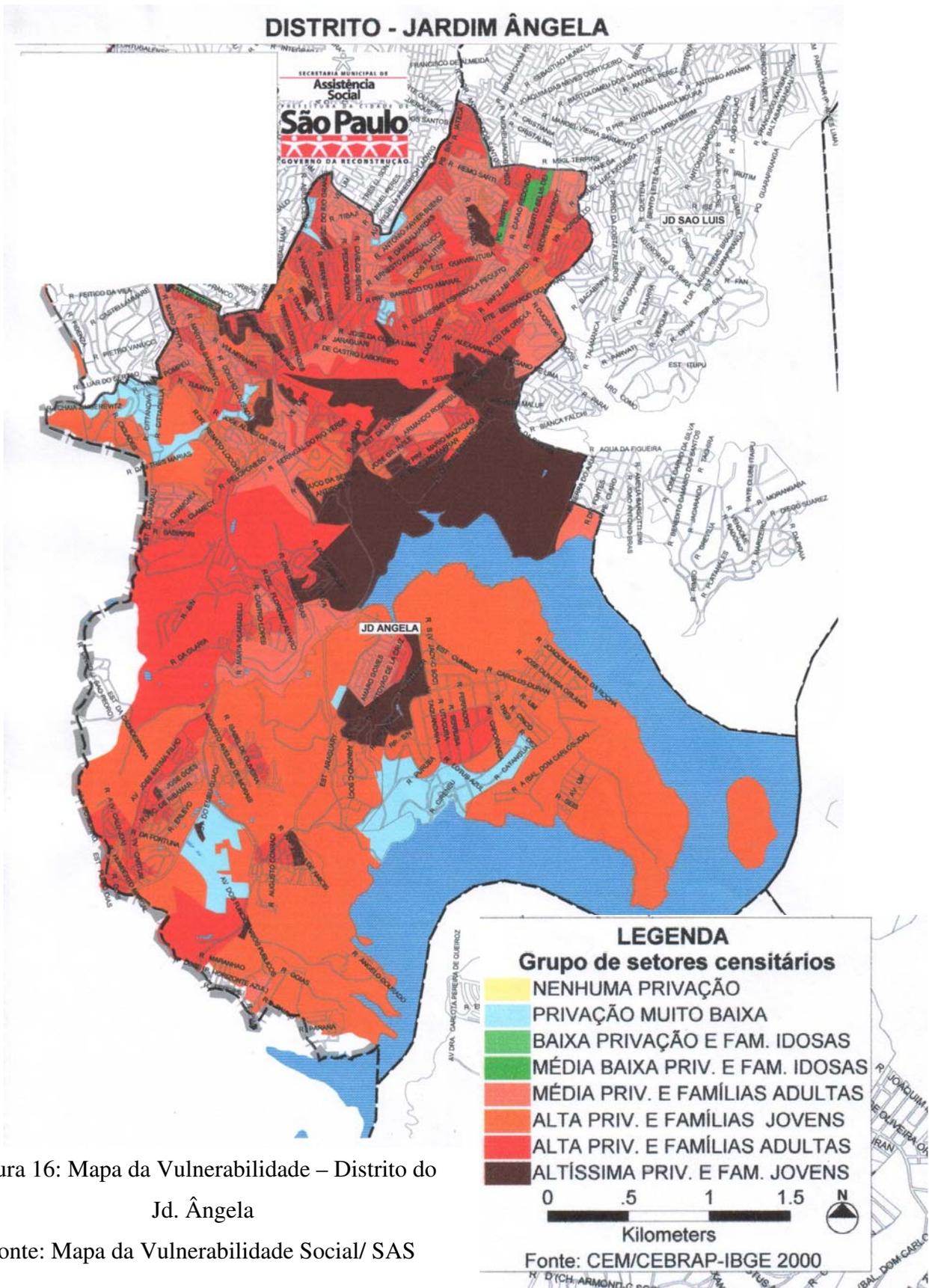


Figura 16: Mapa da Vulnerabilidade – Distrito do Jd. Ângela

Fonte: Mapa da Vulnerabilidade Social/ SAS



Figura 17: Favelas do Campo Limpo e M'Boi Mirim
 Fonte: Mapa da Vulnerabilidade Social / SAS

Quadro 1 - População moradora de favelas

DISTRITO	POPULAÇÃO	MORADORES EM FAV.	%
CAMPO LIMPO	191.527	22.133	11,55
CAPÃO REDONDO	240.793	37.357	15,51
JARDIM ÂNGELA	245.805	34.875	14,18
JARDIM SÃO LUIZ	239.161	46.905	19,61
VILA ANDRADE	73.649	24.742	33,59
AR. CAMPO LIMPO (total)	990.935>	166.742	33,59

FONTE: Governo Eletrônico in Plano do NAE 05/ 2003

Quadro 2 – Renda

DISTRITO	S/REND A	ATÉ 1 S.M	DE 1 A 3 S.M	DE 3 A 10 S.M	DE 10 A 20 S.M	MAIS DE 20
CAMPO LIM PO	12 %	6,81 %	28,2 %	40,62 %	8,67 %	3,66 %
CAPÃO REDONDO	15,48 %	6,83 %	32 %	39,30 %	5,04 %	1,34 %
JARDIM ÂNGELA	19,83 %	7,26 %	35 %	35,20 %	2,26 %	0,42 %
JARDIM SÃO LUÍS	14,26 %	6,89 %	70,37 %	40,10 %	6,39 %	1,97 %
VILA ANDRADE	16,42 %	3,20%	25,73 %	20,76 %	8,39 %	25,48%

FONTE: Governo Eletrônico in Plano do NAE 05/ 2003

Quadro 3 - Equipamentos de Saúde

<p>1 Centro de Convivência : Cecco Guarapiranga</p> <p>1 Ambulatório de Especialidades: AE Jd. Ibirapuera</p> <p>1 Hospital Geral: HM Dr. Fernando M. P. Rocha (Autarquia)</p> <p>1 CAPS Álcool e Drogas: Jd Ângela (Credenciado)</p> <p>1 Hospital Psiquiátrico: N. S. do Caminho (Conveniado)</p>

Dados Obtidos na SubPrefeitura de M´Boi Mirim

5.2 Organização da Secretaria Municipal de Educação

A Rede Municipal de Ensino da cidade de São Paulo, dos últimos anos até 2002, esteve organizada em 13 regiões.

De 1993 à 2000 cada região era de responsabilidade de uma Delegacia Regional de Ensino Municipal - DREM. A partir de 2001 a divisão continuou sendo a mesma contudo, as DREMs passaram a ser denominadas Núcleos de Ação Educativa – NAE.

Dentro desta estrutura organizacional da Secretaria da Educação este estudo inicia sua pesquisa na região do Campo Limpo – NAE 05

No decorrer da “Gestão da Prefeita Marta Suplicy” (governo municipal de 2001 à 2004), houve uma grande reorganização no modo de gerir a administração da cidade de São Paulo, a qual foi dividida em 31 Subprefeituras a partir de agosto de 2002. Esta iniciativa, teve como principal objetivo, descentralizar o governo e torná-lo mais próximo das necessidades locais e populacionais. Com isso, os Núcleos de Ação Educativa – denominados a partir de então, Coordenadorias de Educação -, passaram a compor a estrutura das Subprefeituras. Portanto, de 13 NAEs, o sistema passou a apresentar 31 Coordenadorias de Educação.

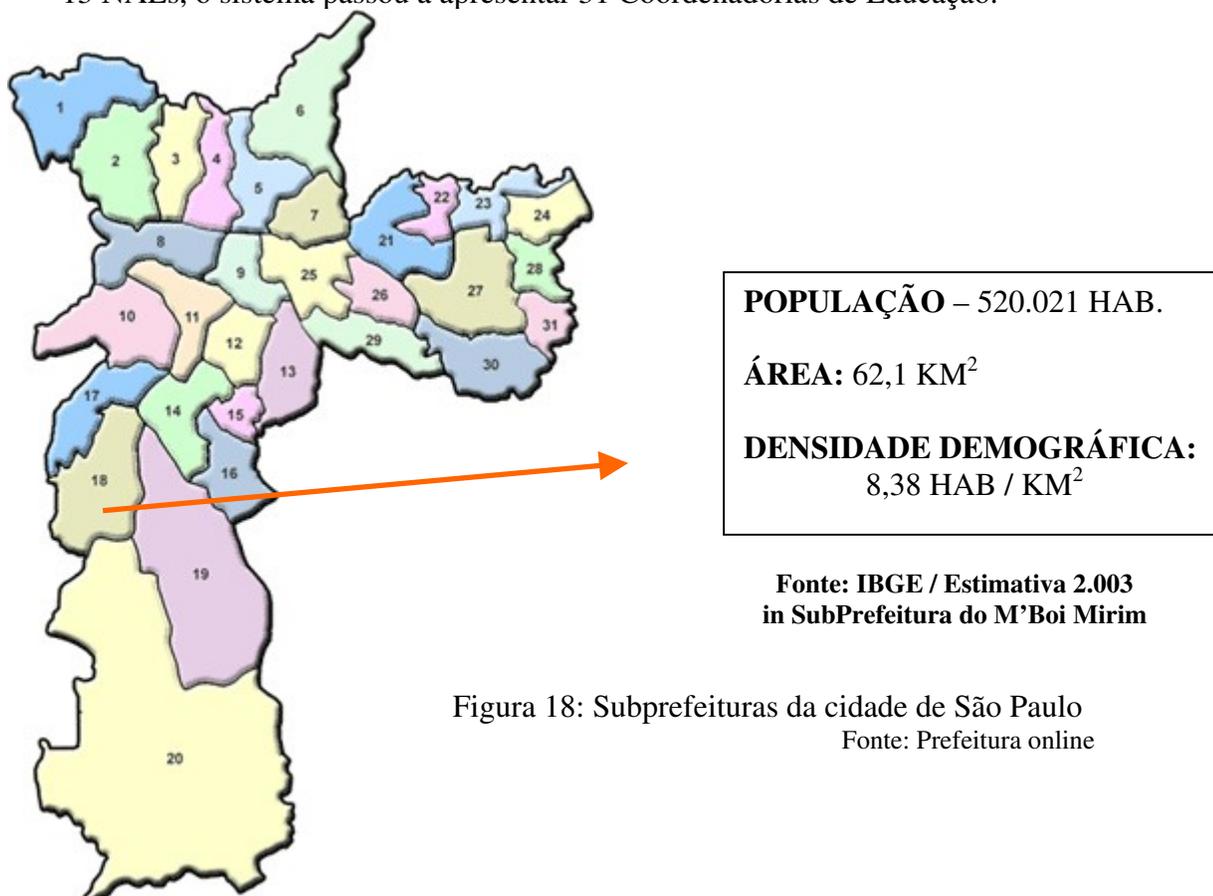


Figura 18: Subprefeituras da cidade de São Paulo
Fonte: Prefeitura online

O NAE 05 foi dividido em duas Coordenadorias: 1) Coordenadoria do Campo Limpo - sendo composta pelos Distritos do Campo Limpo, Vila Andrade e Capão Redondo, 2) Coordenadoria do M'Boi Mirim – sendo composta pelos Distritos do Jardim Ângela e São Luis.

A partir deste novo quadro estrutural, este estudo focou sua pesquisa na Coordenadoria do M'Boi Mirim. Esta escolha foi pautada na possibilidade de um melhor acompanhamento das discussões do processo de Transição, por ser o local de minha atuação profissional.

Cada Coordenadoria de Educação foi organizada em oito departamentos, a partir da base filosófica do:

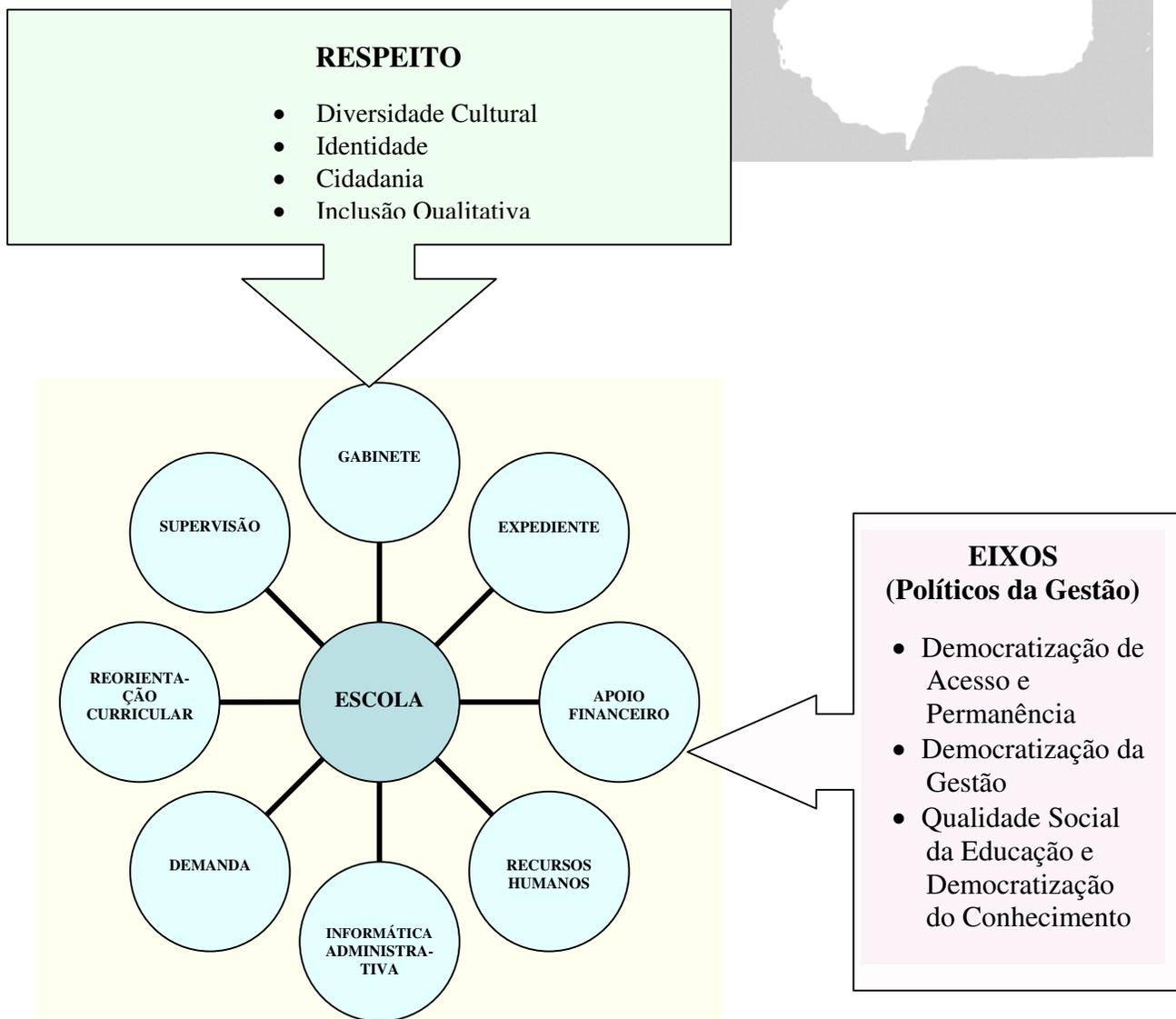


Figura 19: Organização das Coordenadorias de Educação
Adaptação da figura contida no Projeto Político Pedagógico do NAE 05

GABINETE - Coordenador de Educação e Assessores

SUPERVISÃO - Acompanhamento Administrativo e Pedagógico das Escolas

REORIENTAÇÃO CURRICULAR - Com frentes de Trabalho para Ed.Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II (com especialistas por áreas de Educação) e Educação Especial.

DEMANDA - responsável pela compatibilização entre procura e oferta de vagas

INFORMÁTICA ADMINISTRATIVA- responsável pela orientação das escolas nos programas de uso da secretaria (sistemas criados pela PRODAM)

RECURSOS HUMANOS - responsável pela vida funcional (evoluções, promoções aposentadorias, posse e exoneração) dos servidores desta Coordenadoria

APOIO FINANCEIRO – responsável pelo encaminhamento de processos de verbas destinadas ou oriundas das unidades escolares;

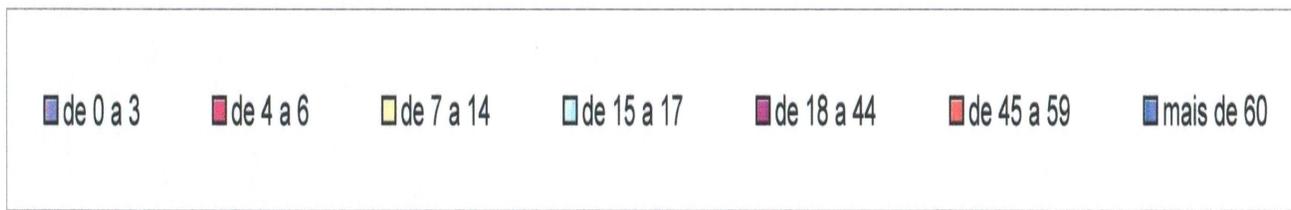
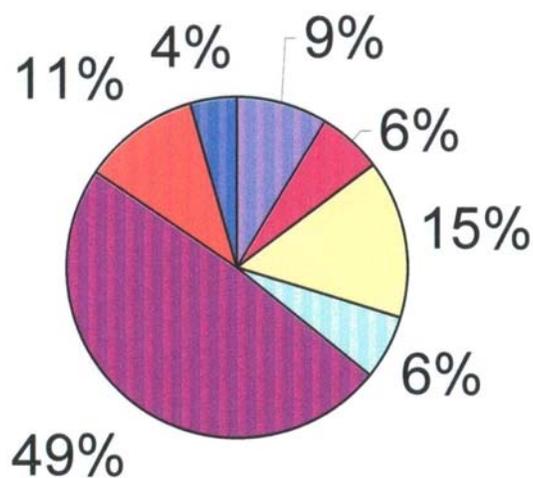
EXPEDIENTE – responsável pela tramitação de documentos escola/ Coordenadoria e Coordenadoria/ Escola através de sistema de protocolo

5.2.1 Caracterizando a Subprefeitura de M'Boi Mirim



Quadro 4 -População por faixa etária - Subprefeitura do M`Boi Mirim

DISTRITO	ÁREA (KM ²)	POPULAÇÃO TOTAL	Faixa etária						
			De 0 a 3	De 4 a 6	De 7 a 14	De 15 a 17	De 18 a 44	De 45 a 59	Mais de 60
JD. ÂNGELA	37,4	245.805	22.556	16.143	38.871	15.434	118.599	25.458	8.744
JD. SÃO LUIS	24,7	239.161	18.883	13.197	34.500	14.591	116.270	28.775	12.945
TOTAL	62,1	484.966	41.439	29.340	73.371	30.025	234.869	54.233	21.689



Fonte: IBGE/Censo Demográfico - 2000

Elaboração: SAS/CL/CRIC/STDI

Figura 20: População por faixa etária - Subprefeitura do M`Boi Mirim

Quadro 5 - Número de Escolas

	nº Unidades	Total Unidades	Atendimento
CEIs Diretos	21+ 1 CEU CEI	22	3.907
EMEI	18 + 1 CEU EMEI	19	11.881
EMEF	20 + 1 CEU EMEF	21	35.420
Total de Unidades:		62	Total : 51.208
CEIs Conveniados	42	42	4.373

Fonte: SubPrefeitura M'Boi Mirim

5.2.2 Caracterizando as Creches/ CEIs e EMEIs

Denominações

A Rede de Creches apresenta uma estrutura de funcionamento específica. A primeira especificidade refere-se ao vínculo de creches com o poder público e suas devidas nomenclaturas: Creches Diretas, Creches Indiretas e Creches Conveniadas.

Creches Diretas – Total responsabilidade da prefeitura: prédio, equipamentos, funcionários, merenda e manutenção.

Creches Indiretas – Prédio (por propriedade ou aluguel), alimentação e repasse de verba da Prefeitura, as demais responsabilidades, como contratação de funcionários, ficam por conta de organizações privadas sem fins lucrativos.

Creches Conveniadas – Repasse de verba e alimentação por conta da Prefeitura, as demais responsabilidades, como prédio, funcionários e manutenção ficam por conta de organizações privadas sem fins lucrativos.

CEIs Conveniadas

Quadro 6 - Quadro Funcional de Creches (da Rede Direta) – até 2002

01 Diretor de Equipamento Social
01 Pedagogo
03 Vigias
01 Zelador
01 Cozinheira
02 Auxiliares de cozinha
03 Serventes
01 Oficial de Administração Geral (equivalente ao cargo de escriturário)
02 Auxiliar de Enfermagem (auxiliar de enfermagem)
04 Auxiliares de Desenvolvimento Infantil – ADI – Volantes (para auxiliar nas diversas salas)
-- ADIs (nº variável de acordo com o nº de salas e atendimento ao berçário – faixa etária)

Quadro 7 - Quadro Funcional de CEIs (da rede Direta) – após 2002

01 Diretor de Escola
01 Coordenador Pedagógico
03 Vigias
01 Zelador
08 Agentes de Apoio (equivalente a serventes)
01 Auxiliar Técnico de Educação – ATE (equivalente ao cargo de escriturário)
04 Professoras de Desenvolvimento Infantil (PDIs) Volantes (para auxiliar nas diversas salas)
-- PDIs (nº variável acordo com o nº de salas e atendimento ao berçário – faixa etária)

Obs: Ainda não tem uma Portaria fixando o número de funcionários do quadro de Agente de Apoio – que engloba as antigas cozinheiras, auxiliares de cozinha e serventes.

Quadro 8 - Quadro Funcional das EMEIs

01 Diretor de Escola
01 Assistente de Direção
01 Coordenador Pedagógico
03 Vigias
06 Agentes escolares (pode ter um quadro maior dependendo do nº de salas e alunos da escola)
01 Auxiliar Técnico de Educação – ATE (equivalente ao cargo de escriturário)
01 Inspetor de Alunos
06 Professores Eventuais (02 por período)
-- Professores (nº variável de acordo com o nº de salas)

É importante ressaltar que apesar dos quadros de CEIs e EMEIs serem compostos por essa variedade e nº de servidores, isso não quer dizer necessariamente que todas as unidades estejam com seus quadros completos. Pelo contrário, as unidades de CEIs quando vieram para a Educação, apresentavam uma situação crítica de falta de funcionários (por licenças médicas, aposentadorias, readaptações e número insuficiente de funcionários na rede). As EMEIs, apesar de apresentarem uma situação melhor, também sofrem com a falta de funcionários, pelos mesmos motivos. No caso da SubPrefeitura do M'Boi Mirim acresce ainda, a rotatividade, por ser um local distante e de alta vulnerabilidade social, os funcionários só escolhem a região, ou quando são moradores, ou quando não têm outra opção. Sendo assim, na primeira oportunidade pedem sua transferência¹² (a rede de Creches enquanto subordinadas a Secretaria da Assistência Social, não contava com essa possibilidade)

Atualmente os Centros de Educação Infantil - CEIs – no que se refere ao quadro funcional, têm servidores do antigo quadro - que se efetivaram (por concurso ou estabilidade) – e servidores do atual quadro, que se efetivaram por concursos recentes, muitas vezes com novas exigências, novos benefícios e outro padrão de vencimentos inicial (remuneração). Ou seja,

¹² Ao final de todo ano os funcionários efetivos da Secretaria Municipal de Educação podem optar por mudança em sua unidade de lotação (mudança de escola e de Coordenadoria de Educação). Este processo é chamado de Concurso de Remoção. Os funcionários interessados se inscrevem e por ordem de classificação (pontuação de tempo de carreira, títulos, tempo cargo e na unidade de lotação), podendo ser indicado por ordem de preferência o número de escolas que o servidor quiser. Estes podem ou não ser atendidos de acordo com a disponibilidade.

cargos diferentes (por nomenclatura), destinados à mesma função, com remuneração e direitos diferentes.

Alguns exemplos:

Quadro 9 – Quadro Funcional, suas nomenclaturas e formação mínima

FUNÇÃO	ATÉ 2002	DEPOIS DE 2002
Educador	ADI (formação mínima em Ensino Fundamental I)	PDI (formação mínima em Magistério)
Servente (limpeza / cozinha)	Cozinheira, Auxiliares de cozinha e Serventes	Agente de Apoio
Coordenador Pedagógico	Pedagogo (Formado em Pedagogia)	Coordenador Pedagógico (Pedagogo com habilitação em Coordenação ou Supervisão Escolar)
Diretor	Diretor de Equipamento Social (formação como Assistente Social ou Pedagogo)	Diretor de Escola (Pedagogo com habilitação em Administração Escolar ou Mestrado / Doutorado em Educação)

Outro aspecto interessante de se observar, é como as legislações decorrentes do processo de Integração, previram o transito dos cargos entre as Unidades Educativas de CEIs / EMEIs.

O Pedagogo de CEI pode compor o quadro da EMEI contanto que ele tenha as novas exigências do cargo, preconizadas pela Educação – Habilitação em Coordenação ou Supervisão Escolar. Já o Coordenador Pedagógico da EMEI pode escolher compor o quadro de CEI, sem nenhuma exigência adicional, já que o cargo não necessita de nenhuma adequação.

O Diretor de CEI pode compor o quadro da EMEI contanto que ele atenda as novas exigências do cargo – Pedagogia com habilitação em Administração Escolar. Já o Diretor de EMEI pode escolher compor o quadro de CEI, sem nenhuma exigência adicional, já que o cargo está atrelado a atual exigência.

O Cargo de Professor de Desenvolvimento Infantil – PDI - é exclusivo de CEIs. Mesmo possuindo a habilitação em magistério como exigência, estes não podem compor o quadro das EMEIs.

Este tipo de organização dos quadros funcionais, não é exclusividade da Secretaria da Educação, nem uma prática exclusiva da “Gestão da Prefeita Marta Suplicy”, na verdade, é uma solução até que freqüente na prefeitura. Outros governos, nas mais diversas secretarias, também já se valeram deste tipo de arranjo, contudo, o que não se considera, é o impacto que isso ocasiona nas relações entre os servidores e no funcionamento administrativo destes departamentos / unidades escolares.

Quase sempre, entre os funcionários que ocupam o mesmo cargo, com remuneração e benefícios diferentes, estabelece-se uma grande rivalidade. O funcionário que ganha menos acha que o que ganha mais deve trabalhar mais para fazer jus ao benefício. O funcionário que ganha mais, acha que não tem culpa pela desigualdade e que todos devem trabalhar da mesma forma. A hostilidade, assim como os desentendimentos entre ambos, também são freqüentes. Ao Chefe do departamento/ Diretor, este tipo de situação traz também diferenças administrativas, tanto no tipo de encaminhamento de processos (evolução funcional, gratificações, dentre outros) como na realização do *apontamento* (nas unidades escolares é o diretor que faz o apontamento dos dias trabalhados, faltas, licenças médicas e férias de funcionários para o pagamento do salário).

Ou seja, é o tipo de situação que traz inúmeros transtornos e desgastes nas relações funcionais e na operacionalização dos departamentos e unidades escolares.

5.3 Passos iniciais do processo histórico de Transição

O processo de transferência das Creches de uma secretaria – Secretaria da Assistência Social / SAS - para outra – Secretaria Municipal de Educação / SME, na Prefeitura da cidade de São Paulo, foi efetivado a partir uma fase chamada transição e posteriormente Integração.

Transição - “passagem de um ponto para outro, período intermediário, mudança de um estado para outro”. (LUFT, 1999, p.647)

Integração –“fazer parte de um todo, associar-se, incorporar-se”. (LUFT, 1999, p.395)

Ou seja, foi estabelecido um processo para a passagem do sistema de creches, da Secretaria da Assistência social, para o Sistema Municipal de Educação. E este processo de Transição / Integração, foi encaminhado por um dado percurso legislativo que determinou ações concretas de viabilização desta nova situação¹³.

Gestão do Prefeito Sr. Celso Pitta

O Decreto nº 38.869 de 20 de Dezembro de 1999, estabelece o Plano de Integração das Creches ao Sistema Municipal de Ensino e este, define em termos legais algumas competências administrativas como, idade dos alunos de creches e EMEIs e a quem compete a responsabilidade de supervisionar as Creches. Criou-se também um grupo composto por funcionários de SAS e SME com o objetivo de discutir os aspectos iniciais da Transição / Integração.

Segundo parte da entrevista da Sr^a Elisa Maria Grossi Manfredini – Assessora Técnica Educacional do Departamento de Orientação Técnica (DOT) - este governo fez muito pouco pela integração:

“As políticas públicas que deveriam encaminhar o processo de integração deveriam ter começado em 1997, mas só tiveram início em 1998. O governo do Prefeito Celso Pitta, “fingiu” que estava fazendo a transição, mas não estava. Constituiu uma Comissão de discussão, mas esta não tinha esclarecido quais eram as suas atribuições. Constituiu posteriormente um Grupo de Transição, mas não ficou definido qualquer cronograma de trabalho e nem as atribuições. Este grupo não encaminhou nada concretamente, nós não tivemos acesso a nenhuma documentação”.

No ano de 2000, em Campo Limpo, a SAS regional em conjunto com a DREM 05 (Coordenadoria de Educação do Campo Limpo e M’Boi Mirim) iniciou o processo de Transição realizando reuniões periódicas com as equipes escolares e de creches, com o objetivo inicial de apresentar as creches e suas especificidades administrativas e pedagógicas ao grupo de Professores, Diretores, Assistentes de Direção e Coordenadores Pedagógicos, assim como,

¹³ Anexo A – Quadro14: “Principais normatizações do processo histórico da Transição / Integração das Creches para S.M.E”.

iniciar um primeiro contato e o estabelecimento de vínculos entre esses dois grupos. Essas reuniões quase sempre eram realizadas pela equipe de Supervisão de SAS /Campo Limpo. Entre os principais pontos discutidos, houve uma grande preocupação em frisar o caráter educativo das creches, uma construção histórica relevante, onde a grande conquista para faixa etária por ela atendida (de 0 a 4 anos), foi o conceito de complementariedade entre **cuidar e educar**.

Gestão da Prefeita Sr^a Marta Suplicy

No início desta nova gestão, a equipe da Secretaria da Assistência Social – SAS -, procurou passar aos responsáveis da Secretaria Municipal de Educação – SME -, os encaminhamentos feitos por eles, no antigo governo. Conforme mostra parte do relato da Sr^a Aracelis Garagnani – Coordenadora de Planejamento/SAS/BT:

“No âmbito de SAS, houve uma grande mobilização de todos os envolvidos, no sentido de levantar nossos procedimentos em relação ao trabalho em creche. Queríamos mostrar não só a qualidade do trabalho desenvolvido, ainda que com todas as falhas e limites, mas sobretudo facilitar para a Educação a absorção de um trabalho do qual não tinham nenhuma experiência. Levantou-se documentos, procedimentos, organizou-se dossiês explicativos. Queríamos entregar nossa crianças, com todas as honras”.

Contudo, segundo a nova equipe da Secretaria Municipal de Educação, encontraram pouca documentação e registro dos encaminhamentos de Transição feitos pelo antigo governo. Conforme mostra, parte do relato da Sr^a Elisa Maria Grossi Manfredini – Assessora Técnica Educacional do Departamento de Orientação Técnica (DOT):

“Tivemos que começar em 2001 do zero, até porque todas as pessoas que faziam parte desses grupos foram embora¹⁴. Constituímos um grupo de trabalho e fomos até SAS. Tivemos uma longa discussão para definir um grupo de trabalho – com cronograma e atribuições. Formou-se a Comissão Especial Intersecretarial, as Comissões Regionais, as Comissões Ampliadas e as Comissões Distritais.”

¹⁴ Com mudança de governo as pessoas que ocupavam cargos políticos saíram e entraram pessoas de confiança do novo governo – Prefeita Sr^a Marta Suplicy .

No ano de 2001, com a Portaria Intersecretarial nº 3 – SME/ SAS criou-se uma Comissão Especial Intersecretarial, composta por três profissionais da Secretaria Municipal de Educação e três funcionários da Secretaria Municipal de Assistência Social, com o objetivo de planejar e operacionalizar a integração das creches ao Sistema de Ensino Municipal, propor política de Educação Infantil e propor normas de funcionamento dos equipamentos que atendem crianças de 0 a 6 anos. Esta Portaria teve os seguintes desdobramentos:

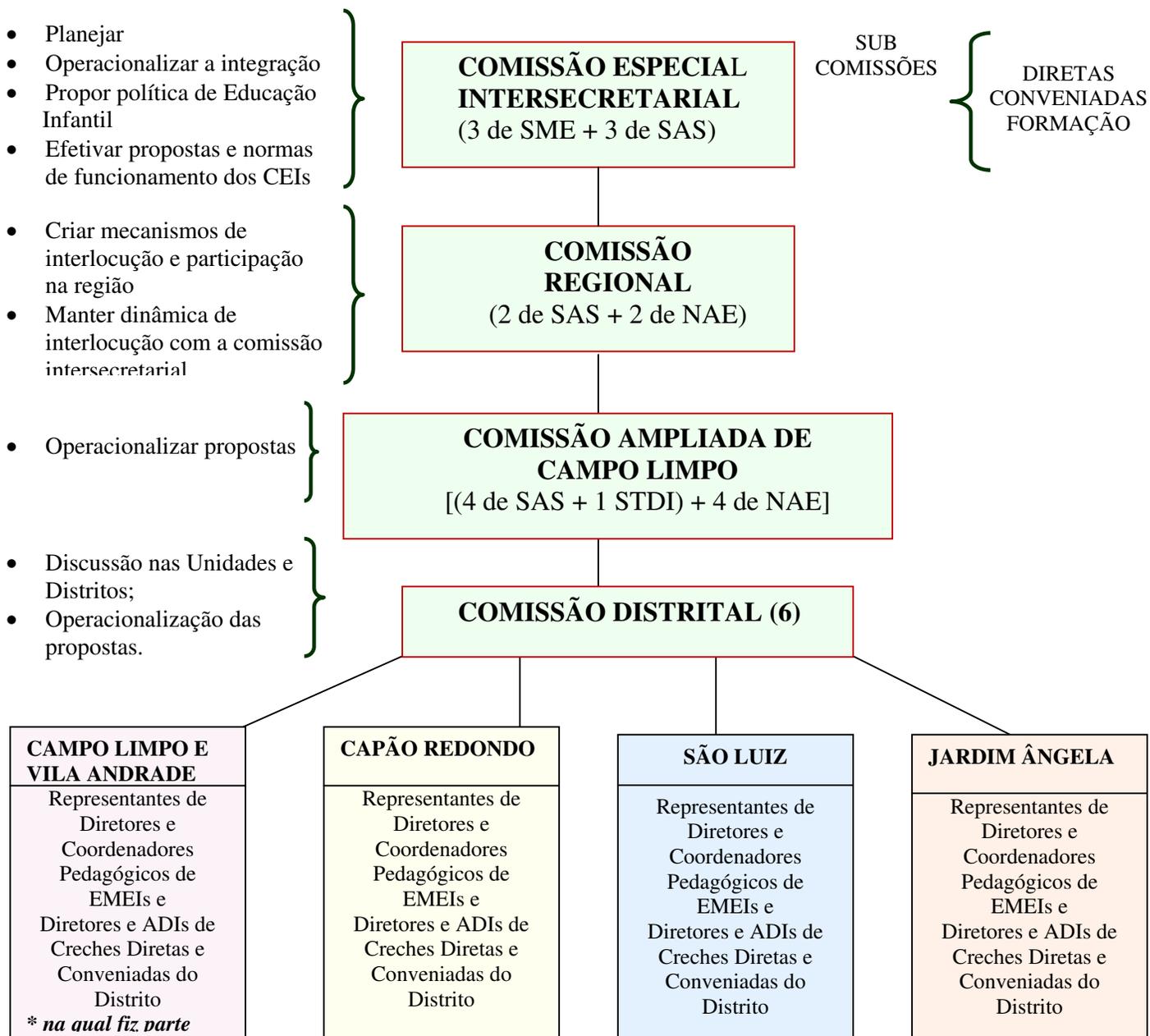


Figura 21 – Comissões Distritais

Baseado em material oferecido aos participantes da primeira reunião da Comissão Distrital

Na primeira reunião da Comissão Distrital do NAE 05, foram tirados os representantes de cada Distrito e de cada seguimento envolvido – EMEI e Creches Diretas, Indiretas e Conveniadas. Foram entregues também, a síntese histórica do processo de Integração até 2000, os princípios da Integração e as Diretrizes para a transição.

PRINCÍPIOS DA INTEGRAÇÃO

- Defesa do atendimento direto com qualidade;
- Inclusão dos atores da creche no processo de transição (pais, funcionários, equipe técnica, sociedade civil, conselhos e entidades);
- Indissociabilidade do cuidar / educar;
- Universalização do direito da criança;
- Flexibilização do período do atendimento;
- Construção da carreira de educador infantil;
- Responsabilização do município pela habilitação das ADIs e formação continuada em serviço;
- Condução da transição respeitando a história de SAS e SME;
- Política de convênios que atenda adequadamente as necessidades das crianças (relativo ao contrato das creches conveniadas);
- Democratização da gestão (criança, família e comunidade)
- Inclusão das crianças portadoras de necessidades especiais;
- Ampliação das verbas destinadas a Educação Infantil
- Respeito a natureza da criança na construção da proposta do CEI

DIRETRIZES PARA A TRANSIÇÃO

I – QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO

- A Educação Infantil cumprindo duas indissociáveis funções: CUIDAR / EDUCAR;
- Creches e EMEIs como equipamentos sociais;
- Construção de uma proposta pedagógica

- Levar em conta o bem estar da criança e seu grau de desenvolvimento
- Diversidade cultural
- Conhecimentos a serem universalizados
- Regime de atendimento (integral e parcial)
- Discussão sobre as concepções de criança, papel do profissional e papel da instituição;
- Prever: nº de alunos por adulto, e formas de agrupamento das crianças; organização e utilização do espaço, equipamento e material pedagógico e participação da família e da comunidade.
- Formação Inicial e Permanente:
 - Promoção e valorização dos profissionais de creches e EMEIs no que diz respeito a formação
 - Plano de carreira e remuneração condigna
- Elaboração das diretrizes para os Planos de Trabalho exigidos no processo de conveniamento e criação de uma nova política de convênios, no caso das creches.
- Elaboração de orientações que subsidiem o trabalho de supervisão, acompanhamento e avaliação da rede de educação infantil
- Criação de um plano de carreira
- Criação de Cargos e módulo de funcionários

II- DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO

- Discussão da política de atendimento baseada na prioridade de atendimento às famílias de baixa renda

III – DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO E PERMANÊNCIA

- Levantamento do número de prédios existentes e suas condições de funcionamento para: previsão de reformas e atendimento da capacidade total de funcionamento;
- Levantamento dos materiais necessários para funcionamento de creches – pedagógicos, consumo e bens permanentes;
- Articular atuação entre educação, saúde e assistência, buscando recursos do município, Estado e parcerias;
- Discussão sobre a ampliação do atendimento em período integral;
- Estudar o impacto financeiro da transição.

Os princípios da Integração, assim como as diretrizes para a Transição, apontam para a preocupação e o cuidado do governo, em estabelecer e manter a coerência com pressupostos teóricos para embasar a construção da Educação Infantil na cidade de São Paulo: autonomia, patrimônio cultural da criança, respeito às etapas de desenvolvimento da criança, o educador como mediador do conhecimento, dentre outros, estiveram permeando as discussões, tanto dos profissionais da educação, quanto dos profissionais de creche.

Em seus encontros periódicos, os representantes dos Distritos inicialmente se organizaram por proximidade – quais as creches próximas a cada EMEI, em seguida começaram o levantamento dos pontos relevantes a serem considerados no processo de Transição. Os representantes das Creches levantaram a forte preocupação com a transição de suas carreiras, como ficaria a situação funcional dos servidores de creches. Outro ponto bastante presente nas reuniões, foi a questão do atendimento à demanda de crianças. As creches também teriam que funcionar lotadas (40 crianças por sala) como as EMEIs? – como ficaria a faixa etária do berçário? – seria respeitada a portaria já existente de proporcionalidade adulto/ crianças?¹⁵. Esta era uma preocupação muito relevante, já que a região tem um histórico de grande demanda e a solução que o NAE 05 vem adotando é fechar as salas de leitura e brinquedotecas das EMEIs para atender as crianças sem matrícula e orientar os diretores a funcionar com a capacidade máxima das salas.

Dentre os representantes dos distritos estudados havia uma grande preocupação por parte de todos os envolvidos - a maioria funcionário de carreira, que já tinham participado de mais de uma gestão político - administrativa da prefeitura, de que esse processo de Transição e Integração, fosse uma sobreposição de sistemas. Sobretudo que as creches, entrassem “pelas portas dos fundos” no sistema educacional, como se todo seu acervo de conhecimentos e práticas educativas fossem menos do que o já construído pela educação. O receio era que se criassem dois sistemas paralelos dentro de um mesmo sistema, mais ou menos como acontece entre EMEIs e

¹⁵ A Portaria de matrícula de creches fixava: 1) berçário menor (0 à 11 meses) – 7 crianças por adulto – Máximo de 21 crianças por sala, 2) berçário maior (1 ano à 1 ano e 11 meses) – 9 crianças por adulto – Máximo de 27 crianças por sala, 3) Mini Grupo (2 anos à 2 anos e 11 meses) – 12 crianças por adulto – Máximo de 36 crianças por sala, 4) Grupo I (3 anos a 3 anos e 11 meses) 18 crianças por adulto – Máximo de 36 crianças por sala, 5) Grupo II (4 anos à 4 anos e 11 meses) 25 crianças por adulto – Máximo de 25 crianças (apenas 1 adulto), 6) Grupo III (5 anos à 5 anos e 11 meses) 25 crianças por adultos - Máximo de 25 crianças (apenas 1 adulto) e 7) Grupo IV (6 anos à 6 anos e 11 meses) – 25 crianças por adulto - Máximo de 25 crianças (apenas 1 adulto). Esta proporcionalidade foi mantida após a transição e até a presente data.

Escolas Municipais de Ensino Fundamental - EMEFs. Ambos compõem a Educação básica, mas funcionam de forma diferente e têm carreiras diferenciadas por concurso (Professor de Educação Infantil e Professor de Ensino Fundamental I). Na prefeitura é muito comum as administrações optarem por soluções como esta.

Visando estas e outras questões, um documento foi elaborado como síntese das discussões e trabalhos realizados pelas Comissões Distritais:

Quadro 10 - Produção das Comissões Distritais

PRINCIPAIS PONTOS LEVANTADOS NA SÍNTESE DOS TRABALHOS DAS COMISSÕES DISTRITAIS
<ul style="list-style-type: none">• Construção de prédios – oferta de mais vagas• Manutenção e reformas dos prédios com qualidade• Adequação dos prédios para portadores de necessidades especiais – remodelar – prever o entorno e acesso ao prédio• Construção de salas no 1º andar (informática, leitura, etc) para facilitar acesso aos portadores de necessidades especiais• Ter o quadro de recursos humanos completo (equipe técnica¹⁶, agentes, ADIs, professores e etc)• Plano de carreira• Concursos• Salas com máximo de 30 alunos (EMEIs) - Revisão adulto /criança – Educação Infantil• Revisão no período de atendimento• Regionalização do atendimento (demanda – rede física)• Portaria única de matrícula para creches, EMEIs e EMEFs• Atendimento com qualidade• Garantia das salas ambientes e de projetos (brinquedoteca, leitura, informática)

¹⁶ A Equipe Técnica é composta pelo Diretor, Assistente de Direção e Coordenador Pedagógico

- Repensar a rotina de creche e EMEI – integrar o cuidar e o educar, construção do pensar
- Possibilitar os momentos de trocas entre os profissionais
- Capacitação e formação para todos os profissionais de Educação Infantil em serviço
- Convênio com as Universidades
- Calendário escolar único entre creches e EMEIs – questão das férias e reuniões pedagógicas.
- Discussão de ações comuns na Educação Infantil – Diretrizes / Regimento
- Compra de materiais – pedagógicos, de consumo e permanente
- Disponibilização de verbas para Educação Infantil – autonomia

Ao ler parte da entrevista com a Sr^a Elisa M. G. Manfredini - Assessora Técnica Educacional do Departamento de Orientação Técnica (DOT) e a Sr^a Aracelis Garagnani - Coordenadora de Planejamento/SAS/BT, evidencia-se o distanciamento entre o trabalho e a visão da base educativa da SME e da SAS, com os níveis hierárquicos superiores, encarregados dessa transição.

(Sr^aElisa)“Nós trabalhávamos com a seguinte lógica: as comissões regionais deveriam trazer propostas para a comissão especial, já que ela se reunia semanalmente para discutir e acompanhar o desenvolvimento das discussões regionais. No início foi muito difícil, porque o que as pessoas traziam não eram propostas, mas sim, reivindicações, apenas reivindicações. Até porque as pessoas não acreditavam muito que fossemos considerar suas propostas. Quando íamos as regiões as cobranças começavam, queriam respostas e nós dizíamos que as respostas viriam deles.

A relação existente entre creches e as SAS Regionais era muito tutelada e paternalista. A supervisão feita por SAS era muito diferente da nossa. A Nossa é muito legalista, já a de SAS era muito paternalista e muito idealizada (Ex: não entregou hoje, tudo bem, entrega amanhã). Muitas ações burocráticas e administrativas não eram feitas pelos diretores de creches, quem fazia era SAS Regional.

O que queríamos é que tivesse uma miscigenação, que este pessoal assim que viesse abandonassem algumas práticas, que aprendessem a olhar o trabalho com a criança pequena de um jeito diferente. Inicialmente, essa idéia ocasionou muita briga com o pessoal de SAS, que temiam que as creches fosse “escolarizadas”. Por outro lado, tínhamos a visão de que os profissionais de creches eram “espontaneístas” e que nada sabiam de educação. Essas brigas foram muito boas, pois possibilitaram que as duas secretarias se conhecessem.

A rede de creches tinha um déficit imenso de ADIs, na época necessitávamos de sete mil e poucas ADIs e a rede contava quatro mil, sendo que muitas delas estavam readaptadas¹⁷ - cerca de duas mil, sendo a maioria por motivo de problemas na coluna.

Acho que SAS não tinha uma estrutura de supervisão Regional que desse conta de diversas questões, inclusive no que se refere ao número de atendimento de crianças. A Educação já tinha nos NAEs o setor de Demanda, que acompanhava passo a passo as vagas escolares. Existe um sistema on-line que permite acompanhar a situação da oferta de vagas de cada escola, quando sai uma criança, outra deve ser colocada no lugar. Questionei muito a capacidade de atendimento da creches, percebíamos apesar de ter capacidade para atender um maior número de alunos, muitas creches atendiam bem menos crianças, a justificativa era a falta de ADIs, a falta de bens e serviços.”

(Sr^a Aracelis) “Foi necessário muita insistência de nossa parte para que os supervisores das delegacias de ensino fossem visitar nossas creches e observar como era desenvolvido o trabalho, com suas características próprias. Qualquer dificuldade era o suficiente para que as visitas fossem adiadas ou não acontecessem. Todos ou quase todos os dossiês de rotinas e procedimentos específicos foram ignorados com a afirmação que não eram necessários, já que a educação iria desenvolver seus próprios procedimentos de acordo com suas normatizações específicas. As reuniões setoriais , nas quais os técnicos de Sas, estiveram envolvidos, foram registradas em atas e ou cadernos individuais. Não houve interesse institucional de documentar formalmente essas reuniões. Todos esse material, que foi considerado desnecessário, bem como o acompanhamento de anos, realizado creche por

¹⁷ A readaptação é quando uma junta médica da Prefeitura considera o servidor inapto por motivo de saúde a realizar a função prevista em seu cargo. Com isso, o funcionário passa a exercer outras funções em suas unidades de trabalho que não firam o motivo da readaptação e com isso não colocuem em risco a saúde do funcionário.

creche, por nossos técnicos com registro das propostas pedagógicas desenvolvidas, dos problemas cotidianos resolvidos ou a resolver, dificuldades sócio-educacionais de cada criança, reuniões de pais, concursos, enfim a história das creches, estão nas várias salas dos distritos que compõem a SAS atual, encaixotados esperando que algum órgão se interesse por eles. Enquanto as pessoas que estiveram envolvidas diretamente com as creches ainda estiverem por aí trabalhando, ainda serão guardados, até quando, não se sabe. A Educação não se interessou por nenhum item de todo esse material, tanto no que diz respeito as dificuldades e procedimentos de transição, de ambas as partes, quanto da história desse trabalho.”

Muitas ações foram iniciadas e deixadas de lado ao longo do governo. Nem sempre as diretrizes educativas que nortearam o processo de integração ficaram claras aos envolvidos, parte disto, pode ter sido consequência da dificuldade que este governo teve em manter um Secretário Municipal de Educação, o que é indicado pelo número de titulares que passaram pela pasta ao longo desta gestão.

2001 – Sr Fernando José de Almeida

2002 – * Sr Nélio Bizo (3 dias)

* Sr^a Eni Maia

2003 à 2004 – Sr^a Maria Aparecida Pérez

As reuniões das Comissões Distritais, foram algumas das ações que deixaram de acontecer ao final do ano de 2001. Elas não chegaram a ser extintas, apenas as reuniões não aconteceram mais. Não houve uma devolutiva oficial por parte do NAE 05 sobre os assuntos discutidos e os apontamento feitos.

5.3.1 Discutindo o processo inicial da Transição

Este processo inicial de transição foi marcado por contradições. De um lado, temos SAS que efetivamente tentou dar início ao processo de transição e foi muito presente nas reuniões que aconteceram ao longo do ano de 2000 com as equipes de EMEIs e Creches. Mais de uma vez, a DREM 05 deixou totalmente ao encargo das supervisoras de SAS a condução das reuniões. Os que participaram desse processo presenciaram o empenho destas equipes e a preocupação muito presente na pautas de suas reuniões, de pontuar o percurso educativo de creches. Tentaram romper com a visão pré-concebida que muitos profissionais da educação tinham em relação à rede de creches, de que esta é um espaço puramente assistencial, que envolve apenas práticas de cuidar. Contudo, esse cuidar também envolve uma prática e um olhar educativo, sobretudo quando se refere a faixa etária (0 a 3 anos). A construção do cuidar e educar como prática educativa é um conceito que a equipe de SAS procurou compartilhar com a equipe da Educação. Outro ponto bem marcante, foi a conquista que a rede de creches teve ao longo de sua história, no que se refere aos critérios de matrícula das crianças. Este, por muito tempo esteve atrelado a um direito das mães trabalhadoras. Foi uma conquista para a rede, quando a matrícula passou a ser um direito da criança e não mais da mãe. A equipe de SAS fez questão de pontuar a importância deste aspecto no cotidiano e na filosofia de atendimento das creches.

Porém, as mudanças de gestões políticas quase sempre vêm acompanhadas de rivalidades e descaso pelo trabalho anteriormente desenvolvido. Além de vir acompanhada por muitas alterações nos quadros funcionais não efetivos – estes geralmente ocupam os cargos de decisão e gestão. Ou seja, os primeiros meses de um novo governo, quase sempre são acompanhados de uma certa “paralisação”. As pessoas que antes ocupavam determinadas funções entregam seus cargos e novas pessoas, de confiança do novo governo, passam a ocupar esses cargos. Destaque-se neste processo, que na maioria das vezes, não existe um critério ou legislação, que indique a responsabilidade das pessoas que ocupam estes cargos, pelas ações realizadas e pela passagem das informações necessárias ao novo governo. O governo que entra, também não costuma demonstrar interesse em saber o que já foi feito, pois quer “imprimir sua marca” e considera que o antigo governo não desenvolveu ações satisfatórias. É um eterno recomeçar, e que pesem as

críticas, quem acaba sendo responsável pela manutenção da memória e acervo dos trabalhos desenvolvidos, são os funcionários de carreira, ou seja, os servidores efetivos. Estes, não estão ligados a vínculos políticos. Na maioria das vezes estão ligados a vínculos afetivos com suas repartições, comunidades e com o trabalho que estão desenvolvendo.

O governo que efetivou esta transição: Creches / EMEIs, não foi exceção, dispôs das pessoas da antiga administração sem preocupar-se em conhecer os trabalhos desenvolvidos, beneficiar-se de seus andamentos e garantir sua memória. Também adotaram uma postura de pré-conceitos com os funcionários efetivos, desconsiderando os esforços e os trabalhos já realizados. Mesmo que a equipe da administração anterior da SME, não tivesse deixado os registros dos encaminhamentos feitos no que se refere ao processo de Integração, a nova equipe da SME não manifestou real interesse em receber o acervo de documentos e registros, disponibilizados pela equipe da SAS, conforme apontam as entrevistas das Sr^{as} Elisa M. G. Manfredini e Aracelis Garagnani.

Por outro lado, os encaminhamentos iniciais para a Transição, realizados pela administração municipal de 2001 à 2004, foram muito importantes e democráticos. A abertura das Comissões Distritais para discussões, foi uma iniciativa que veio ao encontro dos anseios dos servidores, que estão acostumados com administrações que adotam medidas sem considerar a visão e experiência dos envolvidos, o que algumas vezes, traz resultados insatisfatórios e problemáticos.

Sendo assim, no NAE 05, a Comissão Distrital iniciou as discussões sobre o processo de Integração, bem animada, certa que finalmente os profissionais diretamente envolvidos e que detêm o real conhecimento sobre o assunto, seriam pelo menos ouvidos. O sentimento era de que a visão técnica seria considerada e poderia fazer a diferença e ajudar na construção de um processo tão relevante para a Educação: a construção de uma concepção e uma rede de Educação Infantil. Por conhecer os meandros de funcionamento da Prefeitura, era grande a preocupação com o desvirtuamento do processo. Por isso procurou-se pontuar as questões de número de alunos por sala e proporcionalidade adulto criança, pois sabia-se que no sistema educacional existe uma “cultura de atendimento a demanda”¹⁸. Outra preocupação foi a questão das carreiras.

¹⁸ O importante é se tirar a criança da rua, por isso a escola deve matricular o máximo de alunos possível – geralmente 40 crianças por sala. Geralmente é levado em conta a capacidade física da sala de aula. A

Como seria feita a transição das carreiras da SAS para SME? Queria-se garantir que não fossem adotados critérios que favorecessem apenas um segmento de funcionários.

No decorrer dos encontros, foi apresentado o conceito dos Centros de Educação Infantil – CEIs, como os novos espaços educativos a serem construídos. Espaços para as crianças de 0 a 6 anos, ou seja, as novas unidades educacionais da Rede. Qual não foi a surpresa, quando, a partir de junho de 2001, essa nomenclatura foi utilizada como substituição do nome ***Creche***, sem significar a criação de uma rede integrada de atendimento.

Essa mudança de nomenclatura parece indicar uma visão de que a Creche está contaminada por uma ação assistencialista. Conforme indica parte da entrevista da Sr^a Diva A. Scarpin – Professora de Educação Infantil da EMEI Mario Ary Pires:

“O que mudou no processo de integração foi a visão de creche para CEI – agora todos são educadores da infância de 0 a 6 anos”.

O descarte de SME em manter essa nomenclatura, mostra a recusa em acolher a evolução histórica que esta instituição percorreu, até chegar ao conceito de que toda a criança humaniza-se através da educação e que a mesma acontece, desde o momento do nascimento, ponto de partida dos atendimentos da creche.

Indica também, que ao alterar apenas o nome das creches, o conceito de que o sujeito de mudança é a creche e não as EMEIs. Não há portanto, uma indicação de criar-se um sistema integrado de Educação Infantil. Conforme aponta parte da entrevista da Sr^a Dulce Aguiar Cassanho – Diretora do CEI Parque Novo Santo Amaro:

“Acreditei que com a Transição/ Integração das creches a Secretaria da Educação, haveria uma troca de experiências, pois os CEIs, com sua bagagem rica, poderia contribuir e muito com o sistema já existente e também aprenderia com as EMEIs. Isso é integração! Não entendi infeliz escolha do nome CEI. Existem as Escolas Municipais de Ensino Fundamental – EMEF, as Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEIs. Porque não CEMEIs, ou outro nome?”.

proporcionalidade adulto / criança não costuma ser considerada. Portarias fixando o número de alunos por Estágios (por exemplo: 1º Estágio / 4 anos: 30 alunos por sala) são publicadas, contudo, a redação sempre frisa: contanto que não ocasione prejuízo ao atendimento da demanda

Outro ponto importante nas discussões das Comissões Distritais, foi pensar a Educação Infantil como uma etapa, com condições e características próprias. Seu percurso histórico teve como modelo a educação preparatória e assistencialista. Operacionalmente ela vem seguindo a estrutura de funcionamento do Ensino Fundamental. Isto se reflete, dentre outras coisas, em um calendário inadequado às suas necessidades. Por exemplo: no calendário escolar, a Reunião de Pais é feita em dia letivo, portanto, com aluno. No Ensino Fundamental, como as crianças são maiores, podem ficar no pátio ou em outros espaços escolares. Contudo, no caso da criança pequena, não existe esta possibilidade, portanto, a reunião deve acontecer junto com os alunos - 40 pais e 40 crianças entre 4 à 6 anos de idade – na sala de aula.

A administração municipal, teve dificuldade em conduzir esses trabalhos de discussão. Sua “escuta” veio com idéias pré-concebidas sobre o comprometimento e capacitação do funcionalismo públicos e infelizmente considerou os apontamentos feitos pelas Comissões Distritais como mero discursos reivindicatórios. O objetivo dos que participaram das Comissões Distritais, era que suas indicações técnicas fossem levadas em conta e não que fossem consideradas como reivindicações.

Este processo, encaminhado inicialmente de modo tão democrático, por uma leitura equivocada e por falta de interesse político, foi encerrado por este governo. Com isso, mais uma vez ficou a sensação de desperdício com os recursos públicos, pois profissionais saíram de suas unidades, se reuniram, discutiram e se empenharam, em horário de trabalho – e ao final de um ano, o produto desta produção foi descartado.

Durante o ano de 2003, outro encaminhamento por parte do governo municipal, foi foco de tensão. Visando atender emergencialmente a falta de funcionários nos CEIs, a administração municipal, optou em abrir a escolha de vagas de CEIs, para as Professoras Adjuntas de Educação Infantil¹⁹. Contudo, estes professores, tem uma estrutura de carreira que prevê jornadas de trabalho diferenciadas e Projetos (JEI- PEA)²⁰. A estrutura de carreira das ADIs é diferente, muitos CEIs ainda não tinham Coordenadores Pedagógicos e os diretores não sabiam – pois isso não fazia parte do “universo” dos CEIs – como encaminhar o andamento destas questões, conforme destaca em parte de seu relato, a Professora Adjunta Maria Geralda da Silva Rocha:

¹⁹ Na Prefeitura de São Paulo, Professor Adjunto é um cargo efetivo (concurado), que atua como um professor substituto.

²⁰ Ver Glossário

“Quando trabalhei na Creche e depois vim para EMEI, percebi que eram dois mundos completamente diferentes um do outro”.

Também a Professora Adjunta Damiana S. Monteiro, destaca em parte de seu relato, tais diferenças:

“Existia uma total falta de assistência, nós professoras, não tínhamos nenhum material para trabalhar com as crianças, além de não ter auxílio nenhum por parte da administração do CEI”.

Também houve um começo de rivalidade entre as ADIs e as professoras, pois as primeiras, não queriam se sentir subordinadas às segundas e, estas por sua vez, algumas vezes, agiam como se as ADIs fossem suas auxiliares (diminuindo-as e não reconhecendo-as como educadoras). Conforme podemos perceber no relato Sr^a Diva Alves Scarpin – Professora da EMEI Mario Ary Oires:

“O processo de transição se deu com muitos conflitos e resistências por parte dos profissionais de CEIs, em aceitar os profissionais da EMEI trabalhando com elas. Não se falou abertamente, mas ficou oculto”.

O resultado foi: muitas reclamações de todas as partes – supervisores de ensino, professores e dos profissionais dos CEIs – e após os inúmeros problemas enfrentados, a Secretaria da Educação, em 2004, deixou de disponibilizar as Professoras Adjuntas, as vagas existentes nos CEIs. Estas vagas, até início de 2005, só podem ser preenchidas por ADIs / PDIs

5.4 O real investimento na Integração

Com o final das Reuniões Distritais, o processo de transição e integração das creches a Educação passou ser abordado através das seguintes vertentes (algumas iniciadas desde o 1º ano de governo da Gestão da prefeita Sr^a Marta Suplicy): a) Assessorias, b) Reuniões de Pólo, c) Formação da Equipe Técnica, d) Formação da equipe docente, e) Acervo Bibliográfico, f) Formação em Serviço – Programa de Educação Continuada – PEC - e ADI Magistério.

a) Assessorias:

Desde o 1º ano da administração (2001 à 2004), o NAE 05 disponibilizou às unidades escolares uma verba para contratação de Palestrantes. A idéia era atender as necessidades locais de cada unidade escolar.

Quadro 11 - Verbas disponibilizadas

2001	2002	2003	2004
R\$ 2.000,00	R\$ 2.000,00	R\$ 2.000,00	R\$ 1.000,00

Para a contratação de palestrantes a direção e coordenação escolar deveriam promover uma discussão com sua equipe docente e Conselho de Escola, levantando as necessidades pedagógicas.

As escolas tinham ainda a possibilidade de se agruparem por afinidade pedagógica, compondo uma assessoria conjunta e somando uma verba maior.

Ex: No Distrito do Campo Limpo e Vila Andrade, no ano de 2001, formou-se um grupo de 17 escolas - EMEI, com um montante disponível de R\$ 34.000,00. Contratou-se palestrantes por áreas: Linguagem, Matemática, Ciências Naturais e Sociais, Artes, Movimento, Música e Contador de Histórias. O objetivo era enriquecer as práticas escolares investindo nas áreas do Currículo de Educação Infantil.

Esta iniciativa inédita do governo, possibilitou às unidades escolares pensarem em suas necessidades e investirem diretamente nela, abreviando burocracias e trazendo maiores e melhores resultados para os Projetos Político Pedagógicos – P.P.P – de cada unidade escolar.

A partir do ano de 2002, os CEIs também passaram a ter acesso a esta verba, podendo realizar suas contratações. Contudo, muitas unidades não utilizaram essa verba, por não saberem como montar o processo formal de solicitação. Durante os anos de 2003 e 2004, gradativamente um maior número de unidades passaram a solicitar esta verba.

Porém, um detalhe administrativo / pedagógico causou algumas dificuldades. A realização da Assessoria não poderia ocasionar prejuízo dos dias letivos. A orientação recebida pelas escolas era que estas fossem realizadas, ou utilizando as Reuniões Pedagógicas, ou utilizando os horários coletivos de estudo dos professores – JEI / PEA.

O problema de se utilizar estes espaços, é que as EMEIs só contam com quatro reuniões por ano, sendo 2 a cada semestre. Se estas fossem utilizadas, não haveria espaço coletivo para se discutir e elaborar: planejamentos, ações pedagógicas, festas e eventos – um importante instrumento pedagógico para esta faixa etária. Quanto aos horários coletivos, estes não contam com a presença de todos os professores, portanto, seria necessário contratar o palestrante mais de uma vez no mesmo dia para discutir a mesma coisa, para assim atender toda equipe docente. Este arranjo, em termos de verba disponível, seria pouco produtivo, pois a assessoria ficaria com pouca disponibilidade de aprofundamento. Para solucionar esta questão, as escolas precisaram negociar com suas equipes, algumas vezes recorrendo a acordos internos e soluções extra-oficiais.

A disponibilização desta verba foi muito importante às unidades educativas, pois possibilitou a busca de identidade e favoreceu a autonomia das escolas. Para se desenvolver tais princípios tão relevantes à formação dos alunos, as unidades educacionais, também devem ter a oportunidade de experienciar essa vivência, de poder escolher a formação necessária à sua realidade. Essa reflexão e busca sobre as necessidades educativas das unidades escolares, favorecem também, o senso de cidadania, pois os profissionais se envolvem, comprometem e escolhem, são agentes de construção e não meros receptores passivos²¹. O adulto educador, também deve ser agente de sua formação se quisermos que estes conceitos sejam desenvolvidos com seus alunos: a autonomia, capacidade de escolha e respeito ao outro, são melhor compreendidos, quando efetivamente vivenciados. Neste processo, as escolas foram aprendendo a utilizar de modo apropriado e coerente essas verbas.

Esta iniciativa por parte do governo municipal, demonstra coerência com os princípios político-educacionais de Democratização da Gestão, Qualidade Social da Educação e Democratização do Conhecimento.

²¹ Segundo a concepção de educação bancária de Paulo Freire detalhada no livro *Pedagogia do Oprimido*, 2002).



Assessoria com Sr^a Virginia Balau



Apresentação de Relato de prática – COPEDI 2003

b) Reuniões de Pólo

Inicialmente no NAE 05 essas reuniões foram feitas por distritos. Com as Subprefeituras elas passaram a ser feitas pelas respectivas Coordenadorias de Educação.

Estas eram reuniões previstas em Calendário Escolar – EMEIs, EMEFs (desde 2001) e CEIs (a partir de 2002) - com dispensa de aula, cuja proposta era compor a formação do educador. As datas eram determinadas pela Secretaria de Educação. Todos os funcionários das escolas (EMEIs e EMEFs) e CEIs deveriam participar : professores, ADIs, diretores, coordenadores pedagógicos, agentes escolares, assistentes de direção, inspetor de alunos e os auxiliares técnicos administrativos.

Quadro 12 –Temas desenvolvidos nas Reuniões de Pólo

TRABALHOS DESENVOLVIDOS	
2001	<p>1º Semestre - Apresentação do Secretário de Educação - Sr Fernando José de Almeida – Vídeo</p> <p>Apresentação do caderno: EducAção 1</p> <p>Servidores divididos em grupos para responder questões do final do caderno EducAção1²² (página11)</p> <p>2º Semestre - Palestra tendo como tema principal a Construção do Currículo.</p>
2002	<p>1º Semestre – 1ª Reunião: Apresentação do P.P.P do NAE 05 e apresentação dos P.P.P das unidades escolares (as escolas se reuniram, discutiram e preparam a apresentação durante a reunião)</p> <p style="text-align: center;">2ª Reunião: Palestra com o Instituto Paulo Freire (abertura) e oficinas (elaboradas por técnicos do NAE 05 - a partir das necessidades do P.P.P., levantadas na Reunião de Pólo anterior)</p> <p>2º Semestre – Mostra de trabalhos no espaço Criança Esperança – Jd Ângela (elaboradas por algumas unidades escolares – fruto dos trabalhos desenvolvidos nas escolas)</p>
2003	<p>1º Semestre – Palestra de abertura sobre Gestão Curricular (por Eleni Mitrulis, Elba de Sá Barreto e Cecília Hannaumati) Oficinas e Mostra de Trabalhos (elaborados por algumas unidades escolares – fruto dos trabalhos desenvolvidos nas escolas)</p> <p>2º Semestre – Mostra de Trabalhos e Apresentações Culturais no Parque do Guarapiranga</p>
2004	<p>1º Semestre – Oficinas e mostras de trabalhos (elaboradas por algumas unidades escolares – fruto dos trabalhos desenvolvidos nas escolas e por Técnicos da Coordenadoria).</p> <p>2º Semestre – Palestra (sobre a concepção dos CÉUS), oficinas, mesas redondas temáticas (Inclusão) e mostra de trabalhos (elaboradas por algumas unidades escolares – fruto dos trabalhos desenvolvidos nas escolas e por Técnicos da Coordenadoria).</p>

²² AnexoB – Questões para discussão do Caderno EducAção1

As Reuniões de Pólo tiveram a proposta de promover a troca de experiências entre as escolas e CEIs da rede, contudo, ao longo de quatro anos, esses encontros se restringiram a apenas isso. Ficou faltando uma discussão sobre as práticas existentes para que as equipes pudessem refletir e ampliar suas ações. Da forma como foram realizadas, os profissionais não tiveram uma devolutiva sobre suas práticas, o que não permitiu a discussão, o aprofundamento e o desenvolvimento para o próximo passo. Também aqui pode-se aplicar, o conceito de zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky, quando os educadores estariam prontos para avanços conceituais e técnicos, se tivesse havido a intervenção adequada naquele momento. A Reunião de Pólo poderia até não estar se propondo à este papel, mas perdeu-se a riqueza pedagógica do momento.

c) Formação da Equipe Técnica:

Quadro 13 – Formação oferecida à Equipe Técnica de 2001 à 2004

	EMEIs	CEIs
2001	Formação das Coordenadoras Pedagógicas com o do <u>Espaço Pedagógico</u> , visando discutir as reais atribuições e fazer do Coordenador nas unidades educacionais.	As Creches ainda não faziam parte oficialmente do Sistema Educacional, portanto não foram incluídas nessa formação.
2002	A administração resolve investir na formação da Equipe Técnica das escolas. Neste primeiro momento, <i>investe na formação de cada segmento</i> (Diretor, Coordenador Pedagógico e Assistente de Direção) <i>em separado</i> , discutindo seus fazeres e atribuições educativas e administrativos, contratando, para tanto, o <u>Espaço Pedagógico</u> .	A administração considera que a rede de CEIs apresenta necessidades específicas, por isso, neste primeiro momento, opta por uma formação com a <u>Lenira Haddad</u> , buscando favorecer <i>o fazer e o olhar Pedagógico</i> dos profissionais dos CEIs

2003	A formação continua focando o papel e o fazer da Equipe técnica nas Unidades escolares e nos CEIs. Neste momento, contrata a <i><u>Sr^a Deize Delovo</u></i> , para fazer a <i>formação da equipe como um todo (Diretores, Coordenadores Pedagógicos e Assistentes de Direção, construindo sua prática conjunta – delimitando funções e afazeres no cotidiano escolar).</i>
2004	A formação continua focando o papel e o fazer da Equipe técnica nas Unidades escolares e nos CEIs. Neste momento, contrata o <i><u>Espaço Pedagógico</u></i> , para trabalhar o <i>fortalecimento da Equipe Técnica.</i>

Apesar da proposta de formação da Equipe Técnica ser pertinente às necessidades específicas deste grupo do NAE 05 e posterior Subprefeitura do M'Boi Mirim, esta teve um grande dificultador: a ausência dos servidores. Ao longo do ano as reuniões foram se esvaziando e as justificativas eram:

- ◆ Dificuldade em se ausentar da escola – por atribuições pedagógicos e burocráticos;
- ◆ Falta de confiança nas pessoas da Coordenadoria que acompanhavam as discussões – algumas colocações feitas durante as reuniões que diziam respeito ao momento discutido, foram comentadas fora das reuniões, expondo nominalmente as pessoas;
- ◆ No decorrer dos encontros, muitos profissionais foram se desmotivando com a forma com a qual os trabalhos eram conduzidos: não gostaram dos temas e da metodologia utilizada. Foi feito um arremedo informal junto às equipes técnicas, de levantamento de interesse, o que viu-se, não correspondeu à realidade e expectativas do grupo.

Assim, a proposta de formação da equipe técnica, de um modo geral, não conseguiu atingir plenamente seus objetivos, que eram o de definir papéis, instrumentalizar -técnica e pedagogicamente - os profissionais e fortalecer as relações de grupo.

Cabe ressaltar, o fato da administração do M'Boi Mirim, optar em um primeiro momento, por fazer uma formação diferenciada com os profissionais de nível universitário dos CEIs. Esta estratégia, apontou para uma concepção de que estes profissionais não possuíam a condição

necessária para acompanhar os profissionais da Educação em sua formação. Conforme indica parte da entrevista da Sr^a Elisa Maria Grossi Manfredini – Assessora Técnica Educacional do Departamento de Orientação Técnica (DOT):

“Os problemas enfrentados hoje, na EMEI, não são os mesmo de antes e são diferentes dos do CEI. Você coloca as pessoas para um trabalho de formação ou de discussão, onde você quer trabalhar os problemas enfrentados, propor mudanças e ações, e isso acaba não acontecendo, pois é difícil eleger problemas comuns. Eu acho que a tática foi separar para poder trabalhar, para que esse “lôcus” superasse os problemas iniciais e para num outro momento juntar. Porque esse processo é recente, são duas redes construídas, com cinquenta anos cada uma, as quais são colocadas de uma hora para outra juntas.”

Também em parte do relato da Sr^a Dulce Aguiar Cassanho – Diretora de CEI, pode-se evidenciar tal contexto:

“Houve várias reuniões, porém a integração só se deu de um lado: a EMEF/ EMEI, falando, e nós do CEI, ouvindo”.

De fato, a Rede de CEIs apresentava especificidades que precisavam ser trabalhadas, mas não necessariamente nesses momentos. Poderia ter-se feito a opção por criar outro espaço para atender essas especificidades, dando a oportunidade para as equipes técnicas de CEIs e EMEIs se conhecerem, trocarem experiências e estabelecerem vínculos. Essas trocas são importantes e constitutivas da aprendizagem. Assim, um segmento entraria em contato com a cultura e os elementos profissionais do outro segmento. Teriam oportunidade de adquirirem novos conhecimentos, que para serem significativos precisam acontecer na prática, na contextualização, na oportunidade de experienciar, testar, trocar e finalmente, incorporar.

Tal qual destaca parte do relato da Sr^a Dulce Aguiar Cassanho – Diretora do CEI Parque Novo Santo Amaro:

“Os CEIs sempre atenderam a faixa etária da Educação Infantil – 0 a 6 anos- . Nosso atendimento é mais abrangente, pois nossas educadoras entendem a Educação Infantil desde o nascimento. Temos muito a acrescentar!”.

Um diretor de creche e um diretor e ou Coordenador Pedagógico de EMEI, teriam muito o que compartilhar mutuamente, tanto no que diz respeito ao conhecimento do funcionamento

burocrático, quanto do pedagógico. O espaço para a troca informal, favoreceria os vínculos positivos e a quebra de pré-conceitos.

Porém, o tratamento inicialmente diferenciado, distanciou ainda mais estes profissionais que pouco se conheciam e, faziam muitos julgamentos pré-conceituosos, uns dos outros. Julgamentos estes, que se mantiveram. Como pode-se observar nos seguintes relatos:

1º) Suely de O. S. Siqueira - Professora da EMEI Mario Ary Pires – *“Os CEIs, em sua maioria, se preocupam com a estética do prédio e esquecem dos recursos e materiais pedagógicos. Já as EMEIs tem excesso de alunos e uma política de inclusão de alunos com necessidades especiais, sem que seus profissionais recebam orientação”*

2º) Maria dos Anjos g. Amorim - Professora de Desenvolvimento Infantil - PDI – *“Não temos a mesma valorização profissional, não recebemos a mesma qualidade de material, as crianças não tem uniformes e nem recebem material pedagógico”.*

3º) Luciana Nascimento de Camargo – Professora de Desenvolvimento Infantil - PDI – *“Não há ainda um comprometimento por parte dos educadores”. E diria mais, isso pode ser encarado como discriminação por parte das EMEIs com relação aos CEIs, no que se refere a questão profissional”.*

d) Formação da Equipe docente:

Um grande ganho dos profissionais da educação, foram os inúmeros cursos de formação para professoras e ADIs, oferecidos ao longo destes quatro anos (2001 à 2004). Na maioria das vezes, houve o cuidado em oferecer cursos específicos visando atender as necessidades de cada um destes segmentos educativos.

Investiu-se tanto nas teorias como nas práticas educativas, embora esta última tenha sido o principal alvo destes cursos. Foram abordados temas como: construção do Projeto Político Pedagógico, Currículo da Educação Infantil, diversidade cultural, letramento, diversidade de gênero, sexualidade, educação inclusiva (visando dar subsídios às práticas educativas no atendimento de crianças portadoras de necessidades especiais), cidadania, educação física escolar, oficinas por áreas, dentre outros.

Tanto as bibliografias como os conteúdos que subsidiaram estes cursos, foram os mais atuais e mais aceitos no mundo acadêmico educacional atual. Paulo Freire, Maria Malta Campo, César Coll, Terezinha Azeredo Rios, Madalena Freire, Telma Weisz, Gisela Wajskop, Sônia Kramer e Vygotsky, foram alguns dos teóricos que deram embasamento a formação destes profissionais.

Vários dos teóricos apontados acima, têm como base, os estudos desenvolvidos pelos pensadores que embasaram o corpo teórico deste trabalho. Fica destacado, que o caminho percorrido para a formação docente, nesta administração, na M'Boi Mirim, adotou a seguinte construção:

- ◆ Discutindo a importância do brincar como forma das crianças utilizarem seus movimentos, explorando o meio, elaborando e descobrindo novas formas de se relacionar com o mundo, tendo, portanto, o corpo como mediador do conhecimento.
- ◆ A concepção de que o ato de ensinar e aprender não é uma forma de transmitir e assimilar conhecimentos, mas sim, a criação de possibilidades para sua produção ou construção, de modo a atender as condições de curiosidade e inacabamento. O educador dentro deste processo, é o mediador, no sentido de ajudar seus alunos a encontrar, organizar e relacionar o saber;
- ◆ Nas oportunidades de experiências, nas trocas, nas inter-relações sociais – o conceito de produção de si por si mesmo, pressuposto de que a criança nasce inacabada e se constrói enquanto ser humano, social e singular;
- ◆ No conceito de que o homem é produto e produz cultura, sendo portanto, a aprendizagem e desenvolvimento um processo sociogenético, constantemente modificado por ele, ao mesmo tempo, transformando-o;
- ◆ Partindo da cultura patrimonial dos alunos, que é o senso de pertencimento, que engloba como referencial os elementos da cultura na qual se está inserido, sejam os elementos familiares, de bairro, alimentação, de pátria, de língua, dentre outros;

De fato houve um forte investimento na formação do educador e da Educação Infantil enquanto etapa do desenvolvimento humano, contudo, esse investimento não pode trazer um resultado mais efetivo para o cotidiano escolar, pois nem todos os servidores puderam participar dos cursos oferecidos.

Quando se fala em curso de formação para professores municipais, algumas especificidades devem ser consideradas:

- ◆ Muitos professores acumulam cargos – Na Coordenadoria do M’Boi Mirim, a grande maioria – e com isso não tem disponibilidade de realizar cursos fora do horário de trabalho e,
- ◆ Alguns profissionais da educação, estão desmotivados com a carreira e demonstram pouco interesse em abandonar práticas “cristalizadas” e buscar novos conhecimentos;

Sendo assim, o grande obstáculo para um pleno aproveitamento destes cursos, foi o fato da Secretaria ter optado pela participação por representatividade. Ou seja, em cada curso, um, dois, ou três professores de cada unidade escolar, mais o Coordenador Pedagógico eram beneficiados com dispensa de ponto para sua participação. Apostou-se que estes profissionais seriam “socializadores” do conhecimento adquirido, em suas unidades escolares. Esta escolha se deu porque era preciso garantir o dia letivo dos alunos – calendário escolar com 200 dias letivos – se houvesse dispensa de todos os professores para a participação nos cursos, estes dias não seriam cumpridos e haveria prejuízo ao aluno. Contudo, a rotina escolar, com seus professores correndo de uma escola para outra e horários desencontrados de hora atividade e as poucas Reuniões Pedagógicas possibilitadas pelo calendário escolar, não propiciam a socialização de conhecimentos e com isso, esses cursos tão bons e tão importantes nesse momento de construção da Educação Infantil, não tiveram o pleno aproveitamento e resultado que poderiam ter tido.

e) Acervo Bibliográfico:

Durante os anos de 2001 e 2004 as unidades escolares e também os CEIs receberam uma grande variedade e quantidade de títulos de literatura educativa de altíssima qualidade teórica: Jiron Matui, Moacir Gadotti, Paulo Freire, Ivani Fazenda, Demerval Saviani, Vygotsky, Françoise Dolto, Fernando Fernandez, Ricardo Baquero, Maria Teresa Gonzáles Cuberes, , Susanna Mantovani, Telma Weisz, José Carlos Libâneo, Monique Deheinzelin, Antonio R. Damásio, Humberto Maturana, Gisela Wajskop, Jurjo Torres Santomé, Terezinha Azerêdo Rios, J. Gimeno Sacristán, Zilma M.R. de Oliveira, Luis C. Moll, Pilar Aznar Minguet, Sônia Kramer,

Fanny Abramovich, Bernard Charlot, dentre muitos outros. Cada título em média, chegou nas unidades com 4 ou 5 exemplares.

Este acervo, de valor educativo inestimável, vem complementar toda uma ação adotada pelo governo municipal deste período, para a formação dos profissionais da Educação. Disponibilizando às escolas e CEIs este material, conseqüentemente, possibilitou aos educadores retirá-los para leitura e utilizá-los nos horários de estudo, oferecendo um acervo teórico sólido para subsidiar o seu fazer pedagógico.

Muito destes autores inclusive, foram adotados neste estudo para subsidiar a concepção de homem, de educação, de infância e de Educação Infantil.

f) Formação em Serviço :

PEC

O Programa de Educação Continuada – PEC – surge em atendimento a exigência legal – LDB 9394/96 - de que os municípios ofereçam a seus educadores a formação em nível superior.

Inicialmente foi um programa adotado pelo Estado de São Paulo – em 2002 formou mais ou menos 6.300 professores de Educação Básica I (PEB I) . A partir do sucesso do programa, a Prefeitura Municipal da cidade de São Paulo contratou uma nova edição do programa, só que ao invés de formação nas séries iniciais, solicitou também a formação para a Educação Infantil. O Estado disponibilizou os recursos e instalações, anteriormente por ele empregado no PEC. A prefeitura contratou para apoiar o projeto e desenvolver o programa, a Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE, a PUC/SP e USP. O objetivo era oferecer aos docentes com Nível Médio (Magistério) que atuam na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, um programa especial de Licenciatura Plena com duração de vinte e quatro meses. A primeira turma iniciou em fevereiro de 2003 e a segunda turma em fevereiro de 2004.

O Programa do Curso, no que se refere a Educação Infantil, procura estabelecer a concepção de criança de 0 a 6 anos, integrando os conhecimentos de creche : cuidar e Educar e a

discussão das EMEIs sobre os Currículos e a construção do Projeto Político Pedagógico. São discutidos temas, tais como:

- ◆ A criança pequena na sociedade da informação e do conhecimento;
- ◆ O papel da escola;
- ◆ Concepção de infância;
- ◆ Legislações educativas – percurso histórico;
- ◆ Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil - MEC
- ◆ Importância do brincar;
- ◆ As diferentes linguagens da criança;
- ◆ História da Educação Infantil;
- ◆ Vygotsky;
- ◆ Piaget;
- ◆ Concepção e procedimento de Avaliação na Educação Infantil;
- ◆ Registro;
- ◆ Sexualidade;
- ◆ Rotina;
- ◆ Planejamento;
- ◆ A construção matemática – jogos;
- ◆ Ciências na Educação Infantil;
- ◆ Organização do Espaço e tempo na Educação Infantil;
- ◆ Um olhar sobre Arte e;
- ◆ Corpo e Movimento.

Esses temas são abordados a partir dos seguintes autores:

- ◆ Heloysa Dantas;
- ◆ Maria Malta Campos;
- ◆ Philippe Arries;
- ◆ César Coll;
- ◆ Sônia Kramer;

- ◆ Constance Kammi;
- ◆ Madalena Freire;
- ◆ Edda Bomtempo;
- ◆ Jussara Hoffmann;
- ◆ Rheta DeVries;
- ◆ Miguel Zabalza;
- ◆ Marieta Lucia machado Nicolau;
- ◆ Ana Angélica Albano Moreira;
- ◆ Mirian Celeste;
- ◆ Marcos Garcia Neira;
- ◆ João Batista Freire;
- ◆ Carmem Lucia Soares, dentre outros.

ADI - Magistério.

O Programa Especial de Formação Inicial em Serviço, em Nível Médio - Modalidade Normal -, para Auxiliares de Desenvolvimento Infantil – Programa ADI Magistério – surge em atendimento a exigência legal – LDB 9394/96 - de que educadores tenham a formação mínima em Magistério. O Município de São Paulo visando qualificar as profissionais de creche (onde a exigência mínima para o cargo de ADI era Ensino Fundamental I) para o trabalho com crianças de 0 a 6 anos em um espaço educativo, para desenvolver programa para formação de professores, com duração de vinte e quatro meses, contrata a Fundação Carlos Alberto Vanzolini.

A primeira turma iniciou em fevereiro de 2003 e a segunda turma em fevereiro de 2004.

O Programa do Curso procura estabelecer a concepção de criança de 0 a 6 anos através de discussões teóricas e práticas. Utiliza uma linguagem simples e textos teóricos reflexivos, que buscam fazer ligação com o cotidiano das creches, procurando estabelecer um diálogo com as ADIs, suas práticas e a utilização dos novos conhecimentos.

São discutidos temas, tais como:

- ◆ Educação Especial;
- ◆ Currículo (papel do professor, o que é educação, integração entre cuidar e educar);
- ◆ Importância do brincar;
- ◆ Infância e Cultura;
- ◆ Planejamento (organização do espaço, organização do tempo, criação de ambientes)
- ◆ Gestão educativa (cotidianos do Cei / Rotina);
- ◆ Linguagem Oral;
- ◆ O simbólico e a criança (o faz de conta);
- ◆ Educar Cuidando;
- ◆ A criança e o desenho;
- ◆ História da Educação;
- ◆ A criança e seu desenvolvimento (Como a criança aprende e Criança como ser Social);
- ◆ Aprendizagem segundo Piaget, Vygotsky e Wallon;
- ◆ Políticas Públicas (Percurso legal da Educação) e;
- ◆ Políticas Públicas (Percurso legal da Educação na Prefeitura Municipal de São Paulo)

Esses temas são abordados a partir dos seguintes autores:

- ◆ Mara Olímpia de Campos Siauly;
- ◆ Ângela Maria Costa de Souza;
- ◆ Romeu Kazumi Sassaki;
- ◆ Philippe Arries
- ◆ Paulo Ghirardelli Jr.;
- ◆ Sônia Kramer;
- ◆ Maria Malta Campos;
- ◆ Adriana Friedmann;
- ◆ Constance Kammi;
- ◆ Tisuko M. kishimoto;
- ◆ Zilma Ramos de Oliveira;

- ◆ Nancy Balaban;
- ◆ Mary Del Priore;
- ◆ Elisabete Franco Cruz;
- ◆ Gisela Wajskop e Anete Abramowicz;
- ◆ César Coll;
- ◆ Juan Delval, dentre outros.

Os textos de ambas as formações: PEC e ADI-Magistério, adotaram uma linguagem acessível, sem contudo perder a complexidade dos temas abordados e procuraram remeter ao cotidiano escolar de EMEIs e CEIs. Procuraram estabelecer um diálogo entre a prática cotidiana e a teoria estudada. As discussões trazidas pelos temas adotados, atendem o fazer pedagógico da Educação Infantil, pois discutem como a criança é vista, tratada, dá subsídios teóricos e práticos para o fazer na escola e remetem a uma concepção de Infância que engloba:

- Integração da faixa etária do 0 a 6 anos;
- Criança como protagonista de seu pensar, fazer, ser e sentir;
- Criança como ser Social / produtor e produto de cultura;
- Cuidar e Educar como tarefas educativas;
- Diversidade Cultural.
- O brincar como forma de aprender da criança.

São pontos que nos remetem a discussão teórica feita no início deste trabalho, onde é destacado a importância da criança ter oportunidade de buscar, experienciar, construir, desconstruir, voltar a construir, falar, andar, cair, enfim, ser agente de sua própria aprendizagem, apropriando-se do mundo cultural no qual ela é inserida ao nascer. Utilizando seu potencial biológico, associado ao acervo cultural de sua condição humana, poder interagir com o mundo e se construir enquanto ser *único*. Único, por ser qualificado pelo seu modo individual de decodificar, assimilar e incorporar essa “teia” de relações e conhecimentos humanos. Experiência essa, alavancada pelas inúmeras possibilidades corporais de que o ser humano é dotado, ou seja,

o potencial sensorial, motriz e cultural do corpo, como diferencial qualitativo entre outras espécies. Corpo e inteligência ligados simbioticamente na construção da aprendizagem.

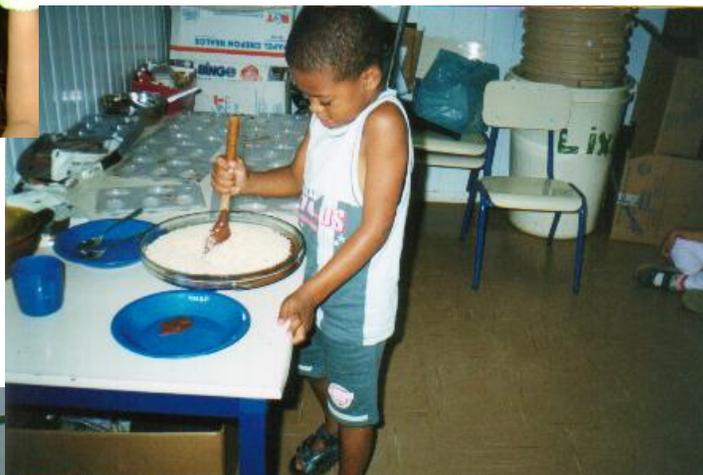
Percebe-se que a concepção educativa derivada ou mediadora deste processo de Transição e Integração, engloba todas estas questões teóricas discutidas. Os cursos de formação, foram ricos no oferecimento destas discussões, reflexões e embasamentos, contudo, ainda não se nota nas unidades educacionais uma mudança significativa nas práticas e posturas educativas, sobretudo, no que se refere as EMEIs observadas neste estudo.

Nota-se principalmente nos horários de estudo (JEI – PEA), que vários professores que participam da formação do PEC não trazem para as discussões em grupo, nenhum dos conceitos e conteúdos apresentados pelo curso. Quando se procura estabelecer ações- no planejamento escolar - pautadas por estas concepções teóricas, adotam uma postura de desconhecimento e surpresa. Isto pode estar associado ao fato de precisarem de um tempo maior para a assimilação e acomodação destes conceitos. Outra possibilidade, pode ser a adoção de metodologias inadequadas durante o curso, ou mesmo, um conteúdo muito extenso e complexo para ser discutido em apenas dois anos.

O fato, é que infelizmente, houve um investimento muito grande nessa formação, foi adotada uma concepção de infância relevante à construção da Educação Infantil, os educadores frequentaram esta formação, o currículo e o material adotado eram de boa qualidade e coerente com a proposta, mas o “eco” nas escolas ainda é muito pequeno.

Nos CEIs, talvez pelo curso ADI-Magistério estar mais voltado para a prática das educadoras, os resultados e o enriquecimento das ações educativas, foram um pouco melhores. Outro fator diferencial, pode ter sido, que para as ADIs, ao contrário das professoras, que em boa parte foram apenas completar sua formação, o curso era mais que uma exigência de qualificação. Muitas delas o viram como uma valorização pessoal e profissional significativa e por isso seu aproveitamento foi melhor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



**A criança é um ser social,
produto e produtora de
cultura**



Na Prefeitura Municipal de São Paulo – PMSP -, o processo de Transição das Creches para a Secretaria Municipal de Educação, envolveu dois governos: 1º) do Sr Celso Pitta , que deu o tímido e efetivo início, a partir do ano de 2000, através da criação de um grupo Intersecretarial de discussão, envolvendo a Secretaria da Assistência Social (SAS) e Secretaria Municipal de Educação (SME) – e, 2º) Srª Marta Suplicy que no ano de 2001, desconsiderou, em grande parte os encaminhamentos realizados, iniciando-se novamente, praticamente do “zero” o processo de Transição.

A partir daí, houve uma tentativa de abertura democrática, onde os profissionais envolvidos foram chamados a dialogar com o governo municipal e colaborar na efetivação do processo. Contudo, essa iniciativa não se manteve, desenvolvendo-se um processo conturbado, onde, mais de uma vez, se redirecionou propostas. O fato é que, os funcionários envolvidos foram pouco ouvidos, adotou-se um olhar preconceituoso, de que suas colocações tinham cunho reivindicatório e, abandonou-se o diálogo.

A condução de um processo democrático, de fato é árdua, nem sempre corresponde às expectativas de seus proponentes, contudo, é preciso apoiar-se em um saber técnico para superar os obstáculos iniciais e “conduzir” os trabalhos, ao caminho desejado.

Foram criados Princípios e Diretrizes para a Transição, porém, muitos deles ou não se cumpriram ou precisam ser revistos, com relação à:

√ **a indissociabilidade entre o cuidar e educar** - parece ser um conceito ainda não interiorizado pela maioria das professoras da Rede Municipal. Elas ainda consideram que não faz parte de sua responsabilidade e de seus afazeres educativos, o atendimento da criança - de 4 a 6 anos – quando esta tem algum “acidente” – xixi, cocô ou vômito –. Elas chamam as agentes escolares para darem conta desta tarefa. Amparadas pelo discurso pouco convincente de que precisam atender as demais 39 crianças da sala, logo delegam a “ingrata” função para alguém que ocupa um cargo “menor” (geralmente estas funcionárias têm uma escolaridade menor);

√ **a flexibilização do período de atendimento** - muitas creches que atendiam às crianças com uma jornada de doze horas, deixaram de funcionar em doze horas e passaram funcionar em seis horas (apenas com a faixa etária de 5 a 6 anos). Este procedimento vai ao encontro de uma necessidade da Rede, que precisa atender a demanda e, não necessariamente a

necessidade destas crianças, que quando não estão na escola, nem sempre ficam sob a responsabilidade de um adulto;

√ **as formas de agrupamento e a proporcionalidade do número de alunos por adulto** - tal princípio de atendimento priorizou a demanda, sendo assim, ao invés de se estabelecer uma proporcionalidade adulto / criança adequada às faixas etárias de cada atendimento, onde seriam preconizados de fato o cuidar e educar, o atendimento foi pautado na capacidade físicas das salas de aula – um metro quadrado por aluno – de abrigar o maior número de crianças possível. Este aspecto não seria tão preocupante, se estas salas lotadas contassem ou com mais de um professor ou com uma ou mais auxiliares educacionais. Onde se teve os princípios de proporcionalidade adulto / criança melhor atendidos, foram nos CEIs, talvez por estes receberem crianças menores, onde a super lotação pode ser sinônimo de risco de vida. De todo modo, nem a criança, nem as suas necessidades pedagógicas, parecem ter sido a prioridade no que se refere ao atendimento nas unidades educacionais;

√ **a construção de uma carreira para os profissionais da educação infantil** - esta, não chegou nem perto de ser construída, ao contrário encaminhou-se uma carreira paralela para os educadores dos CEIs. Criou-se na Educação Infantil, o equivalente ao existente hoje na Educação Básica: Professoras de EMEI e Professoras de Ensino Fundamental I, ambas compõem o quadro educativo, contudo, ingressam na carreira em cargos diferentes, formando carreiras paralelas. Se essa opção funcional é um atendimento às especificidades dos CEIs, comprova-se que este de fato não foi integrado, pois se tivesse sido, não haveria especificidade de CEI, haveria especificidade da Educação Infantil: CEIs e EMEIs;

√ **as possibilidades de intercâmbio de conhecimentos entre EMEIs e CEIs** - foram reduzidas, houve uma opção de se trabalhar a formação destes dois segmentos em separado, o que resultou em poucas possibilidades reais de encontros e trocas, manutenção de idéias pré-concebidas, preconceitos de ambas as partes – conforme constata-se no conteúdo das entrevistas - e enfraquecimento dos profissionais da Educação Infantil, pois estes não conseguiram se constituir enquanto quadros de um mesmo Sistema Educacional. Como seus profissionais não estabeleceram vínculos, também não tiveram força para se mobilizar enquanto uma categoria única e “brigar”pela criação do mesmo;

√ **respeito à história de SAS no processo de Transição** - não houve este respeito. O que houve foi à rede de creches – CEIs- passando a fazer parte da Educação e tendo que se adaptar as normas e funcionamento da mesma, integralmente. Não se evidencia nenhuma mudança nas EMEIs, que tenham sido pautadas nas experiências das Creches.

√ **a ampliação das verbas destinadas às escolas de Educação Infantil – CEIs e EMEIs** – esta ampliação aconteceu parcialmente, pois de fato, se investiu neste segmento com políticas de entrega de material escolar para o aluno, transporte escolar, uniforme e cursos de formação oferecidos pela Rede. Quanto ao recebimento de verbas mensais para o atendimento das necessidades pedagógicas de cada unidade escolar, onde as próprias pudessem gerenciar autonomamente seus gastos, esta aconteceu de modo tímido, através da disponibilização de uma pequena verba para a formação do educador, assessorias pensadas e contratadas pelas próprias escolas. As necessidades de materiais pedagógicas costumam ser administradas pela própria prefeitura, que muitas vezes, não costuma atendê-las plenamente, pois ou os materiais não chegam ou demoram a chegar, atrapalhando o encaminhamento pedagógico do ano letivo;

√ **a visão dos CEIs e EMEIs como equipamentos sociais** - esta visão foi estabelecida através de uma percepção de “atendimento” à criança. Ou seja, tirar as crianças de situações de risco ou das ruas. O atendimento às necessidades pedagógicas – olhar a criança, respeitar ritmos individuais, atende-la individualmente as crianças, dentre outros - foi colocado em segundo plano, o que pode ser demonstrado com os inúmeros programas sociais vinculados à escola: merenda escolar, Leve Leite, transporte escolar, material escolar e uniforme. Optou-se por uma cultura assistencialista, onde a escola não é associada a qualidade de ensino, mas sim, ao recebimento de benefícios dados por programas dos governos. Pode-se evidenciar claramente esta cultura cristalizada nos pais de alunos. Estes, fazem a matrícula de seus filhos e depois disto, muitas vezes não comparecem às Reuniões Pedagógicas promovidas pela escola. Contudo, se for para receber o benefício de algum programa, os pais ligam cotidianamente para a escola para se informar e comparecem pessoalmente à secretaria para assinar e recebê-los;

√ **a construção da Proposta Pedagógica para a Educação Infantil** - esta ficou relegada a um segundo plano. Inicialmente foi encaminhada através de diretrizes políticas – democratização do acesso e permanência, democratização da gestão e assim por diante – Desta

forma, estas construções se deram através de interpretações individuais das unidades escolares através dos Projetos Político Pedagógicos. Porém, como não se estabeleceu uma diretriz educacional, as unidades escolares construíram seus Projetos Político Pedagógicas com as bases que interpretaram ser pertinentes. Algumas utilizaram como base, as bibliografias indicadas nos concursos de supervisores, diretores, professores e PDIs, pois consideraram que esta deveria ser a base teórica indicada pelo governo municipal. Outras adotaram as bases teóricas que acharam pertinentes e outras nem isso fizeram. Essa indefinição promoveu a manutenção da grande disparidade pedagógica existente na Rede. De um lado temos EMEIs trabalhando conteúdos preparatórios para a EMEF – propondo-se a alfabetizar – de outro lado, temos algumas EMEIs entendendo a educação infantil como uma formação global, preconizando um trabalho de letramento, que pressupõe a leitura de mundo e, temos aquelas EMEIs que preconizam o “Laissez – Faire” e o espontaneísmo. Temos CEIs que atuam apenas no cuidar e temos CEIs que desenvolvem plenamente o atendimento entre cuidar e educar. De um modo geral, temos as EMEIs com grande dificuldade em assumir seu papel de cuidar.

Somente em dezembro de 2004, foi publicada uma Normativa para a construção do Regimento Escolar da Educação Infantil, que estabelece diretrizes e as bases conceituais / teóricas – inclusive discutindo as concepções de criança, de educação, de educador e de educação infantil -deste segmento educativo. Sendo assim, estas bases começam a ser estudadas pelos educadores da Rede no ano de 2005, portanto, é uma construção a médio e longo prazo, que está por se fazer e, necessitará acompanhamento e orientação também por parte das Coordenadorias de Educação.

No processo de Transição das Creches, o que a Secretaria Municipal de Educação conseguiu de fato realizar foi : a passagem da responsabilidade legal, concreta das Creches para a Educação, ampliar a nomeação de professoras de Educação Infantil e professoras de desenvolvimento infantil – PDI – o que supriu em grande parte a falta de funcionários nas EMEIs e CEIs. Tais medidas possibilitaram um melhor e maior atendimento das crianças e, investir qualitativamente na formação dos educadores. Os professores e professores de desenvolvimento infantil, além de receberem inúmeros cursos de formação permanente, também receberam uma formação em serviço – PEC e ADI- Magistério. Porém, como já foi discutido no capítulo cinco, mesmo tendo-se feito um grande investimento na formação do educador, seria necessário que

alguns destes momentos fossem repensados, para que pudessem ser melhor aproveitados, tendo uma maior repercussão no cotidiano dos alunos.

O ano de 2005, inicia com um novo desafio, o de transpor a etapa já cumprida da Transição e dar início, de fato, ao processo de Integração dos CEIs com as EMEIs, ou seja, da Educação Infantil, enquanto importante segmento educativo. Um novo governo municipal também está iniciando neste ano, o do Sr José Serra e cabe a ele dar início a este processo.

No final de janeiro de 2005, o Secretário Municipal da Educação, o Sr Aristodemo Pinotti, em teleconferência com as Equipes Técnicas das unidades educativas, destacou as seguintes prioridades político educacionais deste governo:

- *Atendimento a demanda dos CEIs* – falta de cobertura na Educação Infantil;
- *Melhora da qualidade do ensino* – Ensino Fundamental tem tido resultados insatisfatórios;
- *Saúde na escola* através da parceria da Secretaria da Saúde com a Secretaria da Educação – foco: obesidade infantil e desnutrição;
- *Projeto Comunidade Pedagógica, São Paulo é uma escola* – atendimento da criança após o horário de aula, a escola como espaço de lazer, cultura e reforço escolar.

Destacou ainda, o regate do papel das Equipes Técnicas das unidades educativas, enquanto gestoras e enquanto formadoras na relação com suas equipes docentes.

Também informou que devido a total falta de recursos financeiros da Prefeitura, iriam encerrar-se os convênios com as Universidades, investindo-se na ação do Coordenador Pedagógico enquanto formador.

CONCLUINDO

Nota-se uma tendência a abandonar o investimento maciço feito na formação do educador, seja através das assessorias, da formação permanente ou dos cursos em serviço, o que, se for efetivado, é uma grande perda não só aos profissionais da educação, como por consequência, às crianças por eles atendidas.

Em que pese as inúmeras dificuldades hoje encontradas pela Educação, seja administrativa ou pedagógica, é preciso se investir na construção de um Sistema de Educação Infantil, com uma diretriz sólida, coerente e integradora, que conhecendo o percurso histórico deste segmento educativo, rompa com as culturas paternalista, assistencial e vocacional e reconheça a especificidade desta faixa etária para o desenvolvimento humano. Sabendo-se que é na infância que se abrem as janelas das oportunidades, onde é possível se desenvolver uma crescente aprendizagem – através das inter-relações - ampliando as potencialidades humanas e, tendo-se claro que o homem não é um vir a ser, que ele já é desde que nasce, reconheça-se na educação institucional, que antes de tudo, essa criança é um ser social, produto e produtora de cultura. Sendo assim, adotem-se, práticas educativas que partam do que a criança já sabe, selecionando conteúdos, metodologias e estratégias para ela agregar novos conhecimentos aos já existentes, através da promoção de desequilíbrios criativos. Para tanto, os profissionais da educação precisam de um acervo de conhecimentos que subsidiem suas ações, pois eles precisam compreender quais os processos envolvidos na aprendizagem de seus alunos. Esses conhecimentos não se fazem da noite para o dia, é resultado de investimentos continuados de boa qualidade a médio e longo prazo, ou seja, investimentos que superem a visão de apenas uma gestão pública.

Ao final deste estudo, é possível destacar que não foram criados efetivamente um Sistema de Educação Infantil único e uma Diretriz Educacional Integradora para a Educação Infantil.

No que se refere a um Sistema educacional, foi criada uma Rede Municipal de Educação Infantil dividida em dois segmentos: CEIs e EMEIs. Estes dois segmentos ainda não conseguiram iniciar uma aproximação e realizam trabalhos educativos com pouca continuidade, por isso, é difícil considerar essa configuração como um Sistema.

No que se refere a uma Diretriz Educacional Integradora, até agora, efetivou-se apenas a Transição das Creches / CEIs para a Secretaria Municipal de Educação. A visão e a implementação de uma Educação Infantil acontecendo de 0 a 6 anos, seja em CEIs ou em EMEIs (parcialmente ou integralmente em cada uma delas), precisa começar a ser construída.

Neste momento a construção da Integração deve começar a ser trilhada e o repertório de conhecimentos da Educação Física pode oferecer diversas oportunidades para construção e

sistematização da aprendizagem na Educação Infantil. Na verdade, ela oferece o diferencial teórico e prático que subsidia a ação educativa, pois é através do corpo e movimento, ou seja da aprendizagem corporal, que continuamente os indivíduos se apropriam do mundo e de seus conhecimentos. Sendo assim, um trabalho corporal bem realizado nos primeiros anos de vida, ajuda a criança a se conhecer e a se perceber em relação aos objetos e ao mundo, favorecendo portanto, o estabelecimento de relações significativas e conscientes da aprendizagem. E é na faixa etária da educação infantil, que os conhecimentos da Educação Física realmente se fazem fundantes, já que ela fornece as bases para que as teorias da área educativa possam se efetivar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARRIE, P. - “*História Social da Criança e da Família*”. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BRANDÃO, C. R. – “*O que é educação*” . Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993.

BRASIL, Ministério da Educação e Desporto – *Referencial curricular nacional para educação infantil*, Ministério da educação e Desporto, Secretaria de Educação Fundamental – Brasília :MEC/SEF, 1998.

BRASIL, São Paulo – Diário Oficial do Município – Decreto nº 38.869 de 20 de dezembro de 1999, p. 11.

BRASIL, São Paulo – Diário Oficial do Município – Portaria Intersecretarial nº 1 / SME, de 20 de março de 2000, p.10.

BRASIL, São Paulo – Diário Oficial do Município – Portaria nº 15/00 de 14 de abril de 2000, p.09.

BRASIL, São Paulo – Diário Oficial do Município – Decreto nº 40.268 de 01 de fevereiro de 2001, p.01.

BRASIL, São Paulo – Diário Oficial do Município – Portaria Intersecretarial nº 1 / SME, de 02 de fevereiro de 2001, p.06

BRASIL, São Paulo – Diário Oficial do Município – Comunicado Intersecretarial nº 1 / SME, de 15 de março de 2001, p.09.

BRASIL, São Paulo – Diário Oficial do Município – Portaria / SAS nº 10 de 18 de abril de 2001, p.11.

BRASIL, São Paulo – Diário Oficial do Município – Portaria Intersecretarial nº 2 / SME, de 27 de abril de 2001, p.10.

BRASIL, São Paulo – Diário Oficial do Município – Portaria Intersecretarial nº 3/ SME, de 27 de abril de 2001, p.10.

BRASIL, São Paulo – Diário Oficial do Município – Comunicado Intersecretarial nº 7 / SME, 30 de novembro de 2001, p.14

BRASIL, São Paulo – Diário Oficial do Município – Decreto nº 41.588 de 29 de dezembro de 2001, p.05.

BRASIL, São Paulo – Diário Oficial do Município – Lei nº 13.256 de 28 de dezembro de 2001, publicado dia 08 de janeiro de 2002, p.36.

BRASIL, São Paulo – Diário Oficial do Município – Portaria nº 1.168 / SME, de 19 de fevereiro de 2002, p.08.

BRASIL, São Paulo – Diário Oficial do Município – Lei nº 13.574 de 13 de maio de 2003, p.01

BRASIL, São Paulo – Diário Oficial do Município – Portaria nº 3.386 / SME, de 14 de maio de 2003, p.19.

BRASIL, São Paulo – Diário Oficial do Município – Despacho nº 91708 / PREF de 16 de setembro de 2003, p.05

BRASIL, São Paulo – Diário Oficial do Município – Orientação Normativa nº 1/ 2004 de 04 de dezembro de 2004, suplemento.

CHARLOT, B. – *“Da relação com o saber – Elementos para uma teoria”*. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, 1988

COLETIVO DE AUTORES.- *“Metodologia de Ensino na Educação Física”*. São Paulo: Cortez,1992.

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE – Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990

FREIRE, J.B – *“Educação de corpo inteiro – teoria e prática da Educação Física”*. São Paulo: Scipione, 1989.

FREIRE, P. – *“Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa”*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

—. *“Pedagogia do Oprimido”*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002

FONSECA, V. – “*Da filogênese à ontogênese da motricidade humana*”. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1988.

GADOTTI, M. - “*Pedagogia da Terra*”. São Paulo: Peirópolis, 2000.

GARAGNANI, A. – “*Conteúdo Curricular para crianças de Creche de dois a três anos: Teoria e Prática*”, Dissertação de Mestrado, Campinas- SP, UNICAMP, 1996.

GONÇALVES, M. A. S. – “*Sentir, Pensar, Agir: Corporeidade e Educação*”. Campinas: Editora Papirus, 1994.

KRAMER, S. – “*A política do Pré-Escolar no Brasil: a arte do disfarce*”. São Paulo, Cortez, 2001.

LIMA, T.M., SANTOS, M.H.V. – “*No reino dos porquês: o homem do outro lado do espelho*” Porto, Editora Porto, 1990

LUFT, C.P. – “*Mini dicionário Luft*” São Paulo, Editora Ática, 1999

LURIA, A.M. – “*Desenvolvimento Cognitivo*”. São Paulo: Editora Ícone, 2002

MATURANA, R. H. e VARELA, F.J. – “*A árvore do conhecimento – As bases biológicas da compreensão humana*” – São Paulo: Editora Palas Athena, 2001.

__. “*Emociones y lenguaje em educación y Política*” – Chile, Santiago, Editora Dólmén, 1989

MENESES, J.G.C. “*Estrutura e Funcionamento da Educação Básica*”. São Paulo: Pioneira, 1998.

MINGUET, P.A.(org) – “*A construção do conhecimento na educação*”. Porto Alegre: Editora ArtMed, 1998.

MOLL, L.C – “*Vygotsky e a Educação – Implicações pedagógicas da psicologia sócio-Histórica*” - Porto Alegre: Editora ArtMed, 2002.

- MORGAN, E. *“The descent of the child” – Capítulo 25 : The new child*. New York, Oxford, 1995.
- MORIN, E. *“Os sete saberes necessários à Educação do Futuro”*. São Paulo: Editora Cortez, 2000.
- OLIVEIRA, Z.M.R. de (org) – *“Educação Infantil: muitos olhares”*. São Paulo: Editora Cortez, 2001.
- PÉREZ GALLARDO, J.S. *“Didática da Educação Física”* - São Paulo: FTD, 1998.
- ___. *“Livre Docência – Capítulo 2: Atuação Profissional na Pré-escola”*. Campinas, 2002.
- ___. *“Educação Física – contribuições à formação profissional”* – Ijuí: Editora Unijuí, 2000.
- PIAGET, J. – *“Seis Estudos de Psicologia”*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.
- PICCOLO, V.L. N. – *“Educação Física Escolar: Ser...ou Não Ter?”*, Campinas: Editora da UNICAMP, 1993.
- PILLET, C – *“Filosofia da Educação”* . São Paulo: Editora Ática, 1991
- ROCHA FERREIRA, M.B. *“O ser anthropos: adaptabilidade, alteridade, diferenças e Diálogo”*. Anais do Congresso da Sobama, p.32-34, 2001
- ___. *“Criança e Saúde – um enfoque antropológico”* – Publicado no Livro da Sociedade Internacional para estudos da Criança – SIEC SIEC, Santa Maria, p.141 – 156, 1999
- SANTOMÉ, J.T. *“Globalização e Interdisciplinaridade – o currículo integrado”*. Porto Alegre; Editora Artmed, 1998
- SCHILDER, P – *“A imagem do Corpo”*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, L.S – “*Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*”. São Paulo; Editora Ícone, 1988.

___. “*A formação social da mente: desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*” São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ARTIGOS DA INTERNET:

CARDOSO, H. Silvia – “*Revista Saúde & Vida On-Line – Corpo Virtual - O Sistema Nervoso*” – www.nib.unicamp.br/svol/cerebro.html .

GADOTTI, M. - “*Escola Cidadã, Cidade Educadora, Projetos e Práticas em Processo*”. www.paulofreire.org, Acesso em 12/10/2002.

___. “*Paulo Freire, 5 anos depois: Um legado de esperança*” - www.paulofreire.org, Acesso em 12/10/2002.

REVISTA DE PSICOFISIOLOGIA – “*Vol 2 – Sobrevôo: da ontogênese, pela infância e se tendo na velhice*” – http://mono.icb.ufmg.br/lpf/revista/revi...e2_sobrevoos.htm

UNESCO. *Cultura da Paz e não violência*. <http://homepage.esoterica.pt/~cidac/women-intro.html>. Acesso em 25/08/2002.

___.*Carta da Terra na perspectiva da Educação: Carta da Ecopedagogia*” - www.forumeducacao.hpg.ig.com.br/ecopedagogia/cartaterra_2htm . Acesso em 25/08/2002

___. *Carta da Terra* : Adaptação para crianças. www.paulofreire.org . Acesso em 25/08/2002

___. *O que é Sustentabilidade* – www.rbc.org.br/redes/sustentabilidade.doc . Acesso em 25/08/2002

OBRAS CONSULTADAS

ABRANTES, P.R - . “*O Pré e a Parábola da Pobreza*”. In Caderno Cedes. São Paulo: Papirus,1991.

ABRAMOVAY, M., KRAMER, S. – “*O rei está nu: um debate sobre as funções da pré-escola*” in: Cadernos CEDES, São Paulo: Cortez, 1985, p.27-38.

BRACHT, V. – “*Educação Física e a aprendizagem social*” . Porto Alegre: Editora Magister, 1992.

CASTELLANI, L. F. – “*Educação Física no Brasil: a história que não se conta*”. Campinas: Papirus, 1988.

PERRENOUD, P. – *Formando Professores Profissionais – Quais estratégias? Quais Competências?* , Porto Alegre: Editora ArtMed; 2001.

ANEXOS

Quadro 14 -“Principais normatizações do processo histórico da Transição /
Integração de Creches para S.M.E”

ANO	PRINCIPAIS ACONTECIMENTOS
1996	→ A LDB/96 – art 89, define que até dezembro de 1999 as creches devem ser integradas ao sistema de ensino;
1999	→ São Paulo só inicia esse processo no encerramento do prazo, com ações formais representadas, sobretudo, pelo do Decreto nº 38.869 de 20 de Dezembro de 1999 , publicado pelo Sr. Celso Pitta, então prefeito, que oficialmente passa as creches existentes e as que venham ser criadas, para o Sistema Municipal de Educação e aprovando o “Plano de Integração das Creches aos Sistema de Ensino”. Processo este, que não contou com a participação dos profissionais envolvidos e da sociedade civil organizada;
2000	<p>→ A Portaria Intersecretarial nº 01 de 2000 constitui um grupo de trabalho com representantes de SAS / SME para realização dos estudos sobre a incorporação progressiva / efetiva das creches de SAS para SME.</p> <p>→ O Decreto nº 38.869 e a Portaria nº 15 estabelece que o atendimento em creches de crianças acima de 4 anos será assegurado até dezembro do ano de 2000. A partir de 2001 este atendimento passa a ser feito pelas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs) em cumprimento a LDB.</p> <p>→ Durante todo ano de 2000 as creches continuaram funcionando sob a supervisão da Secretaria da Assistência Social²³. Ou seja, as creches passam a integrar o Sistema Municipal de Educação, contudo, ainda são atendidas pela Secretaria da Assistência Social (na época denominada FABES)</p>
2001	<p>→ O novo Prefeito - Sra Marta Suplicy encontra um conturbado panorama. O atendimento da Portaria nº 15 do ano de 2000, que prevê o atendimento de crianças de 0 a 3 em creches e crianças de 4 a 6 em EMEIs causa inúmeros problemas e protestos por parte da comunidade, pois o nº de EMEIs é inferior ao de creches e o atendimento nas EMEIs é feito em período parcial -4h- (em sua significativa maioria), enquanto as creches apresentam atendimento em período integral -12h- o que significa que muitas crianças ficariam sem atendimento ou com atendimento parcial de suas necessidades.</p> <p>→ A comunidade cobra a promessa de campanha da então prefeita, na qual ela se comprometia alterar tal legislação.</p>

²³ Conforme prevê o art. 3.2 do anexo único do Decreto nº 38.869

2001	<p>→ Em 31/01/2001 o atual governo publica o Decreto nº 40.268:</p> <ul style="list-style-type: none"> • que autoriza as creches a atenderem as crianças de 0 à 6 anos • estabelece que as creches sejam atendidas em suas necessidades pedagógicas, administrativas e materiais conjuntamente pela Secretaria Municipal de Educação e da Assistência Social e, • determina que a partir de 1º de Julho de 2001, as creches Municipais das redes diretas e indiretas passam a denominar-se Centros de Educação Infantil - CEIs; <p>→ Tal Decreto traz os seguintes desdobramentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1) Portaria Intersecretarial SME, nº1/ 2001 – que dispõe sobre a operação retorno das crianças de 4 à 6 anos às creches, • 2) Comunicado SME, 01/ 2001 – que divulga os procedimentos para atendimento a demanda, • 3) Portaria de SAS nº 10/2001– que altera a denominação de creches indiretas (passam a denominar-se Centro de Educação Infantil - CEIs); • 4) Portaria Intersecretarial SME, nº 2/ 2001 – que indica os procedimentos a serem adotados na organização e funcionamento das classes/ agrupamentos constituídas por crianças oriundas da operação retorno e, • 5) Portaria Intersecretarial SME nº 03/ 2001 – que constitui a comissão intersecretarial com o objetivo de planejar e operacionalizar a integração das creches à SME. <p>→ A Portaria Intersecretarial SME nº 07/2001 - que fixa as diretrizes da organização dos CEIs municipais e Creches/CEIs particulares conveniadas para 2002.</p> <p>→ O Decreto nº 41.588 - transferem a partir de 1º de janeiro de 2002 os CEIs da rede direta municipal, com suas atribuições, pessoal, acervo, recursos financeiros e próprios municipais para a Secretaria Municipal de Educação;</p> <p>→ A Lei 13.256 - institui o curso gratuito de formação em serviço em nível superior para as Professoras de Desenvolvimento Infantil (PDIs), Professoras, Diretores de creches e funcionários do ensino público municipal fundamental que ainda não tenham formação superior.</p>
2002	<p>→ Em fevereiro deste ano a Portaria nº 1168 dá as diretrizes e normas para a matrícula no Projeto Especial de Curso Normal em nível médio, destinados as PDIs ainda sem formação específica em nível médio;</p>
2003	<p>→ A Lei nº 13.574 dispõe sobre a inclusão no Quadro do Magistério dos funcionários dos CEIs (PDIs, Pedagogo e Diretor de Equipamento Social);</p> <p>→ A Portaria nº 3.386 - fixa normas e apresenta o modelo de formulário de opção pela transformação de cargo de ADI/ Pedagogo/ Diretor de equipamento social</p> <p>→ Através do Despacho 91709/ 03 PREF – autoriza-se a abertura de Concurso Público para os cargos de Professor de Desenvolvimento Infantil (PDI)</p>
2004	<p>• A Orientação Normativa 01/2004 – define, detalha, fixa competências e atribuições, quanto ao: 1) Regimento, 2) Concepção de Educação, 3) Concepção de criança e infância, 4) Concepção de Currículo, 5) Espaço na Educação Infantil, 6) Concepção da Unidade de Educação Infantil, 7) Organização do tempo e espaço, 8) Perfil do educador da infância, 9) Atribuições dos cargos, 10) Conselho e, 11) Avaliação.</p>

“Questões para discussão do caderno Educação -1 - 2001”

Sugestões para orientar a discussão (p:11)

- 1- O “homem” faz parte do “programa” de sua escola? Como isso se dá?
- 2- Na construção do Programa, ou seja, do projeto pedagógico da escola, que pressupostos seu escola considera determinantes?
- 3- Sua escola estabelece metas para o acesso, a gestão democrática e a aprendizagem dos alunos (as)? Quais?
- 4- Em que momentos e espaços é discutido e avaliado o projeto pedagógico de sua escola? Como se dá a discussão?
- 5- Que relação há entre a política educacional apresentada nesses textos e o projeto pedagógico de sua escola?
- 6- Em que medida esse texto contribui para a elaboração do projeto pedagógico da escola?

*“Entrevistas”*²⁴

²⁴ A divulgação dos nomes e dos respectivos conteúdos contidos a seguir, foram autorizados pelas pessoas entrevistadas.

Coordenadora de Planejamento / SAS
Sra Aracelis Garagnani
Outubro de 2003

Relato sobre o Processo de Transição das Creches para o Sistema Municipal de Educação

Como pedagoga concursada para trabalhar em creche, e tendo desenvolvido durante 7 anos tal trabalho no Distrito do Campo Limpo, a expectativa da passagem das creches para a Educação foi a realização de algo esperado por bastante tempo, na convicção, de que o trabalho com este segmento deveria embasar-se dentro da perspectiva educacional, evidentemente das. Tal como eu, a maioria dos técnicos de SAS, tinham as mesmas expectativas e compartilhavam das mesmas idéias. Além disso as creches, eram a principal razão de ser do trabalho dentro de nossa secretaria, por isso não era algo fácil o desligamento necessário, para realizar tal passagem.

Com o esvaziamento, dentro da secretaria, do número de pedagogas em creche, meu percurso profissional acabou levando –me a assumir cargo de chefia – coordenação de planejamento, na SAS Butantã/Pinheiros nos anos principais do processo de transição , tendo participado de inúmeras reuniões e discussões inter secretarias.

No âmbito de SAS, houve uma grande mobilização de todos os envolvidos, no sentido de levantar nossos procedimentos em relação ao trabalho em creche. Queríamos mostrar não só a qualidade do trabalho desenvolvido, ainda que com todas as falhas e limites, mas sobretudo facilitar para a Educação a absorção de um trabalho do qual não tinham nenhuma experiência. Levantou-se documentos, procedimentos, organizou-se dossiês explicativos. Queríamos entregar nossa crianças, com todas as honras. Foi necessário muita insistência de nossa parte para que os supervisores das delegacias de ensino fossem visitar nossas creches e observar como era desenvolvido o trabalho, com suas características próprias. Qualquer dificuldade era o suficiente para que as visitas fossem adiadas ou não acontecessem. Todos ou quase todos os dossiês de rotinas e procedimentos específicos foram ignorados com a afirmação que não eram necessários, já que a educação iria desenvolver seus próprios procedimentos de acordo com suas normatizações específicas. As reuniões setoriais , nas quais os técnicos de Sas, estiveram envolvidos, foram registradas em atas e ou cadernos individuais. Não houve interesse institucional de documentar formalmente essas reuniões. Todos esse material, que foi considerado desnecessário, bem como o acompanhamento de anos, realizado creche por creche,

por nossos técnicos com registro das propostas pedagógicas desenvolvidas, dos problemas cotidianos resolvidos ou a resolver, dificuldades sócio-educacionais de cada criança, reuniões de pais, concursos, enfim a história das creches, estão nas várias salas dos distritos que compõem a SAS atual, encaixotados esperando que algum órgão se interesse por eles. Enquanto as pessoas que estiveram envolvidas diretamente com as creches ainda estiverem por aí trabalhando, ainda serão guardados, até quando, não se sabe. A Educação não se interessou por nenhum item de todo esse material, tanto no que diz respeito as dificuldades e procedimentos de transição, de ambas as partes, quanto da história desse trabalho.

ELISA MARIA GROSSI MANFREDINI
(ASSESSORA TÉCNICA EDUCACIONAL)
SETOR DE ASSESSORIA TÉCNICA DE PLANEJAMENTO
(EQUIPE DE TRANSIÇÃO DE CRECHES)

QUESTÕES:

- 1) QUAIS AS POLÍTICAS PÚBLICAS QUE FORAM ENCAMINHADAS PELO ANTIGO GOVERNO NO PROCESSO DE TRANSIÇÃO DE CRECHES E EMEIS – COMO VCS ENCONTRARAM EM 2001 ESSE PROCESSO?
- 2) QUAIS AS POLÍTICAS PÚBLICAS ADOTADAS POR ESSE GOVERNO, NO SENTIDO DE INICIAR E VIABILIZAR O PROCESSO DE TRANSIÇÃO?
- 3) QUAIS AS ETAPAS DO PROCESSO DE TRANSIÇÃO?
- 4) QUAL A CONCEPÇÃO DE ED. INF. (0 A 6 ANOS) QUE MEDIOU ESSE PROCESSO?
- 5) FOI CRIADA / ESTABELECIDADA UMA DIRETRIZ EDUCACIONAL INTEGRADORA PARA A FAIXA ETÁRIA DE 0 A 6 ANOS?
- 6) QUAIS FORAM OS PRINCIPAIS ENTRAVERES?
- 7) QUAIS FORAM AS ALTERAÇÕES DE CARREIRA NECESSÁRIAS Á ESSE PROCESSO?
- 8) HOJE, COMO SE ENCONTRA A SITUAÇÃO DE CRECHES E EMEIS?
- 9) PQ A ALTERAÇÃO DA NOMENCLATURA CRECHE PARA CEI?
- 10) HJ VOCÊ DIRIA QUE AS CRECHES ESTÃO INTEGRADAS DENTRO DE UMA CONCEPÇÃO DE ED. INF?

Entrevista realizada em outubro de 2003.

L: Que políticas públicas foram encaminhadas pelo antigo governo no processo de transição de Creches e EMEIS, e como vocês encontraram esse processo em 2001?

E: Este processo deveria ter começado em 1997, de acordo com a legislação, e o governo anterior só deu início em 1998. Ele fingia que estava fazendo a transição mas não estava, constituiu uma comissão para discutir a transição, mas esta comissão não tinha esclarecido quais eram suas atribuições. Ele constituiu uma comissão com a denominação de Grupo de Transição mas não ficou definido qualquer cronograma de trabalho e até mesmo suas atribuições. Era um grupo que se reunia, eu não sei com que periodicidade, mas que não encaminhou nada concretamente, nada que fizesse algum movimento; nós não tivemos nenhuma documentação. Eu fui buscar registros e não havia registro algum, isso foi um horror, só sabia que havia em Diário Oficial, mas não tinha registro do que havia acontecido, nada.

L: Vocês tiveram que começar do zero então.

E: Ah sim!

L: Alguma coisa que chegou a ser encaminhada deixou de ser registrada?

E: Sim. Até porque, todas as pessoas que faziam parte desses grupos foram embora, então nós não tínhamos nem o resgate, nem tampouco a memória das pessoas, nós começamos do zero. Constituímos um grupo de trabalho aqui na Secretaria e então fomos publicando. Fomos até SAS e tivemos uma longa discussão para definir um grupo de trabalho, quais as atribuições desse grupo, cronograma, cuja publicação saiu em abril de 2001.

L: Efetivamente começou na rede a partir 2001...

E: Isso em abril quando a gente acabou publicando esse grupo. Mas não era só a constituição do grupo, era a publicação de uma metodologia de trabalho, de um cronograma que definia como era concebida a transição na cidade São Paulo. Existia uma comissão central de pessoas daqui e de pessoas de SAS, sendo que uma de nossas atribuições era constituir comissões regionais de transição. Então havia uma comissão formada pelo pessoal do NAE, que na época eram 13, assim como de SAS regional. Elas tinham a responsabilidade de trocar discussões sobre a transição na região. Havia a necessidade de toda uma discussão de como deveria ser a transformação nos cargos, se estas pessoas precisavam prestar concurso novamente ou se entraria para o Estatuto, porque quando falamos dos aspectos administrativos e funcionais, falamos também de uma rede de 10 mil funcionários com cargos efetivos ou não. Por isso nós trabalhávamos com a seguinte lógica: as comissões regionais deveriam trazer propostas para a comissão central, já que ela se reunia semanalmente para discutir e acompanhar o desenvolvimento das discussões regionais. As discussões regionais ocorriam periodicamente, com cada região realizando a sua a cada dois meses. Por fim, fazíamos uma espécie de “encontrão” reunindo todas as comissões regionais, para que tivéssemos um posição sobre como estavam evoluindo essas discussões. No início foi muito difícil, porque o que traziam não eram propostas e sim reivindicações, apenas reivindicações. Até porque, as pessoas não acreditavam muito que fossemos considerar. Nós insistíamos e assegurávamos que não. Tanto que quando íamos às regiões e as cobranças começavam, nós dizíamos que queríamos ouvir, mas eles insistiam que queriam respostas. Nós dizíamos que as respostas viriam deles. Foi muito difícil para eles entenderem que era necessário haver propostas. Outra coisa que tivemos que fazer aqui na Secretaria, foi trazer para a assessoria todas as informações sobre Creches para que todos os departamentos se preparassem para essa incorporação, desde a entrega do Diário Oficial, até a conta de gás, porque a relação que as Creches estabeleciam com as SAS Regionais, era muito tutelada e paternalista. A supervisão que era feita em SAS era muito diferente da nossa. A nossa supervisão é muito legalista, ela se baseia muito nas leis e na Legislação, já a de SAS era muito paternalista, muito idealizada, era mais ou menos assim: *“Não entregou hoje tudo bem, entrega amanhã”*. Muitas das ações burocráticas e administrativas, o Diretor de creche não fazia, quem fazia era o pessoal de SAS Regional. Então o que a gente queria é que houvesse uma miscigenação, que esse pessoal, assim que viesse, abandonasse algumas práticas que já estavam em desuso. Que aprendessem a olhar o trabalho com uma criança pequena de um jeito diferente. No início houve muita briga, porque a idéia de SAS era que as Creches seriam escolarizadas e que seriam transformadas em escola, por outro lado nós tínhamos a seguinte visão: *“lá vem os espontaneístas de plantão, o pessoal que nada sabe de educação”*. Foi muito bom esse contato, essa briga, para que as duas Secretarias trocassem um pouco de suas culturas. A medida em que cada um foi perdendo o preconceito, as coisas começaram a andar. Conforme os encontros foram acontecendo, percebemos que as pessoas se desarmavam e assim as propostas começavam a surgir, principalmente no que se referia a formação que era uma das maiores reivindicações do sindicato. Concomitantemente a isso nos reunimos com oito sindicatos pra discutirmos um plano de transição a ser publicado, absorvendo as propostas vindas das regiões. As propostas que vieram das regiões foram condensadas num documento; este documento foi discutido pela Secretaria, pelos gestores regionais, pelos Coordenadores de NAE e, ao mesmo tempo, por este grupo de representantes dos sindicatos. Foi uma discussão muito rica. Este documento chegou a ter umas dez versões, ele acabou sendo acordado, então não teve chiadeira, ele foi publicado e todos sabiam o que estava sendo explicado e com muita conquista. Foram duas grandes conquistas: enxergar o profissional de Creche como um professor, alguém que vem a ter a mesma qualificação do pessoal das escolas, com a criação do cargo de PDI, o que foi um grande avanço, assim como ofertar escolarização, a formação inicial que é a do magistério na categoria de nível médio, e também o superior ao mesmo tempo, com o que for necessário para a rede. Então acho que estas foram as maiores conquistas obtidas pelas Creches, além de outras que foram muito importantes. Assim nós conseguimos mudar o módulo de Creche, que sempre funcionou com Diretor, Auxiliar de Enfermagem, ADI’s, Auxiliares de Limpeza e Vigias.

Por outro lado, era uma rede onde o Diretor fazia tudo. Se ele faltasse havia aquelas coisas loucas como as substituições que iam para as ADI’s, para as Auxiliares de Limpeza. Nós fizemos um mapeamento da rede de creches muito interessante. Eu peguei três creches e fui analisando o quadro funcional: quantas pessoas trabalhavam lá dentro eram atreladas ao projeto arquitetônico. Então para o projeto arquitetônico que atendia até 120 crianças o módulo era tal. Eu peguei coisas do arco da velha. Nós também pegamos uma rede com um déficit imenso de ADI’s onde havia muita gente readaptada. Na época nós necessitávamos de sete mil e poucas ADI’s, nós tínhamos quatro mil. Dessas quatro mil, quase duas mil eram readaptadas, quer dizer, era uma situação alarmante e eu acabei questionando muito, perguntei como é que podia chegar a este ponto. Nós até entramos em contato com o Departamento de Saúde do Trabalhador, porque eles sabem que o maior índice de readaptação é de ADI’s, sempre foi, mas nunca foi feito um trabalho que visasse minimizar isso, uma vez que isso tem relação com o projeto arquitetônico, com a ergonomia, até mesmo a maioria das readaptações são por coluna. Então nós fizemos um

levantamento e apresentamos para eles uma proposta, no sentido de que eles investissem nas cinco Creches, uma por região, com o maior número de readaptados., Haviam Creches que chegavam a apresentar dez readaptados. Era um pandemônio, com falta de pessoal e profissionais em desvio de função. Isso não existe em educação. E em Creche via-se ADI's ou Auxiliares de Limpeza mais qualificadas que o Diretor puxava para trabalhar com ele na Secretaria. Mas não havia ninguém que falasse bem do serviço. Foram construídos em muitas Creches os tais anexos, criados no governo Maluf, um projeto maluco que seria usado como zeladoria. Seriam galpões com a finalidade de desenvolverem trabalhos com a comunidade. Aí nós fomos reformar isso para usar como atendimento, conclusão: sem construir uma sala de aula, nós aumentamos em seis mil vagas.

L: Era um circulo vicioso, havia a metade do numero de ADI's, não havia espaço, móveis...

E: Eu acho que SAS não tinha estrutura de Supervisão Regional que desse conta destas questões, e não havia um acompanhamento. Aqui na Secretaria nós temos o Setor de Demanda que acompanha passo a passo o registro: se sai uma criança colocam outra, existe escola on-line, existe um sistema que acompanha; já nas Creches não havia essa estrutura e eu comecei a questionar e passar isso para as Coordenadorias, como a capacidade de atendimento de cada Creche vinda de SAS. Quando os dados chegavam, percebíamos que aquelas que tinham capacidade para atender cento e vinte crianças, na verdade atendiam oitenta. E então fomos questionar o porque dessa realidade. Ai recebíamos como justificativa a questão da conjuntura: falta ADI's, desvio de função, bens e serviços, assim como a criação desses anexos que acabavam servindo de moradia para guardas civis metropolitanos, que apesar da revogação em 99, não saíram. Estes anexos, originalmente, eram para ser consultórios odontológicos. Foram encontrados cento e tantos gabinetes odontológicos, assim como equipamentos, que estavam fechados lá dentro, porque não existiam consultórios, não existiam dentistas, porque nesses tais anexos, que poderiam propiciar muita coisa e sobretudo atender crianças, moravam guardas civis. Aí, uma das primeiras providências que adotamos, foi a de repassar esse equipamento, que se encontrava em SAS, para a Saúde. Na verdade houve uma doação desse equipamento para a Saúde, que por sua vez fez o encaminhamento para os postos. Há muito tempo a gente vem discutindo que não deve haver profissionais de saúde, nem médicos, nem dentistas em escolas, em creches em nada. Então nós pegamos esta situação meio caótica nas Creches. Não deu nem tempo de SAS colocar ordem na casa, porque a primeira providência que foi tomada, foi a contratação emergencial de quase quatro mil ADI's, uma vez que ou isso era feito ou não tinha como haver o funcionamento das Creches. Agora, a questão dos readaptados com o Departamento de Saúde não mudou muito. Por outro lado, com a transformação do cargo pra PDI e com a possibilidade de estudar, um número grande de readaptados que não seriam contemplados por essa transformação, pela própria condição em que se encontravam, acabou entrando com pedido de revisão. Nós sabíamos que um número grande de pessoas não estavam doentes, estavam sim é enrolando. Então a ultima noticia que tive foi a de que haviam pessoas solicitando ao Departamento para que se fizesse esse estudo. É importante que esses dados sejam trazidos para que nós possamos divulgar, porque, sem duvida, eles revelam a chance dessas pessoas modificarem a situação em que se encontram, de um ganho melhor, porque o salário de ADI passou de menos de quatrocentos reais para setecentos e oitenta reais, quase dobrou. Foi em pulo imenso para essas pessoas e isso mexeu com elas. Enquanto todas essas coisas foram acontecendo no ano de 2000, nós também tínhamos que pensar em trazer essas pessoas. Elas diziam não querer entrar pelas portas dos fundos, e nós também não queríamos que entrassem, nosso objetivo era colocarmos isso em funcionamento, aceitando a cultura, o módulo, a forma de se trabalhar, mas ao mesmo tempo, intervindo para que essas peças fossem utilizadas principalmente em relação ao atendimento.

L: E quais as política publicas adotadas por este governo no sentido de encaminhar este processo? Aproveitando sua fala eu queria fazer uma pergunta: Quais as concepções que envolvem esta mudança de nomenclatura de ADI pra PDI, o que isso quer dizer e porque é tão importante essa mudança de nomenclatura?

E: Ela vem no bojo da concepção existente da LDB, que diz que a educação infantil faz parte do sistema, faz parte da rede, das redes municipais. A rede municipal é a caracterização de um sistema, ela é a conseqüência do sistema de educação, e as creches vindo é a ruptura de uma visão, no sentido de que ela, a creche continua tendo seu papel de assistência, no entanto ela também tem um binômio separado, o cuidar e o educar. Ela dá assistência, porque nesta faixa etária é fundamental, é impossível trabalhar com crianças pequenas sem pensar no cuidado, mas ao mesmo tempo ela tem uma função educativa, ela tem uma função de intervir, conhecer o desenvolvimento infantil, saber as etapas, quais são os conhecimentos que a humanidade acumulou, considerando a questão de que essa criança vai

descobrir o mundo, além de toda a concepção de currículo e concepção de criança no mundo. A gente trabalha com a visão de que este aluno está lá de oito a doze horas por dia, então não é só cuidar ou se preocupar se essa criança sai de lá limpinha para não haver reclamação da mãe. Não, ela tem uma função e essa função é complementar com a família. Ela tem a função de educar sim, sem abandonar a assistência. Uma coisa que nós estamos enfrentando, e na época foi com muita firmeza, é a referência para as creches, para a organização da creche, que é fundamental. As regras para organização de uma creche traduz uma concepção sobre o trabalho delas, existente nas políticas públicas. A referência numa portaria de 93, até coloca coisas interessantes sobre educação, do ponto de vista ideológico, de concepção. É uma portaria, mas nunca existiu como uma política de formação em SAS. Por outro lado, SAS tenta buscar e resgatar esse caráter educativo no governo da Luiza Erundina. Isso foi muito forte, e é quando se produz os melhores documentos nessa área envolvendo criança pequena. Havia o interesse da Secretaria em publicar, investir em formação, colocar em discussão a concepção de criança, e que as pessoas conhecessem o documento infantil, mas também existe aí um hiato de oito a dez anos, onde tem-se uma portaria, que é burocrática e ao mesmo tempo você não tem nenhum documento ou investimento. Não existia nenhuma orientação, nem a prática de registro, e o diretor, se tivesse alguma aptidão ou boa vontade para investir na formação, já que era ele o responsável, ou alguém que estudou e fosse mais habilidoso, que lesse, até poderia avançar um pouco mais. Então, percebe-se que era uma coisa muito espontaneísta. Tanto que em visita a muitas creches, uma das coisas que mais me incomodou foi a eterna fila; a criança sempre esperando alguma coisa.

L: Na EMEI também...

E: Na EMEI também. Não estou dizendo que as EMEI's são mais sérias. Porque você vê aqueles toquinhos de 2 e 3 anos esperando. Essas crianças crescem passivas, porque desde pequenininhas são acostumadas a entrar, aguardar por 1 hora e meia num banco até que todo mundo chegue, só então é que vão tomar café. Havia uma rigidez muito grande das pessoas cumprindo uma mesma rotina, até porque, acho que era uma forma de controlar. Não se levava as pessoas a questionarem se aquela rotina estava adequada para creche. No frigir dos ovos, eu acho que a gente conseguiu mexer um pouco nessa rotina, porque não adianta ter grandes discursos. Todas as coisas, projetos de formação, são bárbaros, mas nós, as crianças, os pais, precisamos lutar. Esta rotina dentro da creche mudou, em prol desta criança, em relação a alimentação, ao descanso, a brincadeira. Até porque, o que acontecia usualmente, é que pessoas com menos informação e domínio sobre esta relação educativa, exageravam no controle das crianças. Havia um exagero. Nós recebemos muita denúncia de ADI que bate em criança, porque é usual isso. Então percebe-se que existe uma questão muito séria, que nós não podemos escamotear. As ADIs, vêm de uma camada da população de nível sócio-econômico diferente. Hoje eu noto que os professores estão muito proletarizados, o nível sócio-econômico mudou, mas as ADIs como um todo, a grande maioria, são de origem muito humilde, com pouca qualificação, e que já exerceram trabalhos domésticos.

L: Uma boa parte é da comunidade...

E: Isso. Então, de acordo com a cultura de onde vêm essas pessoas, o cuidar da criança pequena envolve, entre outras coisas obter obediência pela força, pelo castigo, dar uns tapas...

L: Uma cultura doméstica.

E: Isso, exatamente. É o que acontece. Uma coisa interessantíssima de se observar e que ilustra essa cultura doméstica é que essas pessoas chegavam ao trabalho, colocavam a roupa de guerra para trabalhar com as crianças e aí havia, um exagero de controle e uma visão como: “para ser considerada boa para os pais, eu deveria entregar a criança limpinha, cheirosa, como se ela tivesse passado o dia pendurada num cabide”. Isso era valorizado. Essas pessoas não tinham como enfrentar os pais para defender a importância do brincar. Não tinham a noção de que a sujeira faz parte desse contexto, e que as crianças, no ato de brincar e manipular objetos ficarão sujas mesmo. Outra coisa que me deixou muito chateada foi perceber que a rede de creche não tinha material.

L: Eles não contavam com verba.

E: Não tinham verba. Então o dinheiro direto da escola, da educação, passou a também sustentar as creches desde 97.

L: Depois da transição.

E: Não, antes da transição. Isso foi feito no governo Pitta.

L: Mas era repassado para as creches?

E: Sim era repassado, para SAS.

L: Mas para as creches em si não, não é?

E: O custo de creche foi incluído no gasto da educação desde 97. O gasto que é assumido pelo poder central, como o gasto com pessoal, era repassado para SAS através Secretaria da Educação. A verba de escalão ia. Por outro lado, como SAS Regional não tinha escritura e muitos diretores desconheciam o procedimento, combinava-se que o dinheiro ficaria em SAS central, que por sua vez determinaria como seria estabelecido o repasse para todas as creches e como e onde os diretores deveriam ou não gastá-lo.

L: Na verdade as creches não tinham autonomia?

E: Não, não tinham...

L: É uma coisa que as EMEIs têm.

E: Não tinha, tanto que foi muito engraçado, o frisson que isso causou em 2002 , quando começou a acontecer. As pessoas não sabiam fazer o processo e muitas pessoas gastavam o dinheiro em coisas bobas, do tipo portão eletrônico. Ficamos impressionados com o que faltava: não havia um tubo de cola. É pedir para que a pessoa tire água de pedra. Agora, pedir para uma pessoa que tem formação, que é descolada, tirar água de pedra, já é complicado, imagine para quem que não tem qualificação. Ela não vai tirar, ela vai ficar o dia inteiro dando bronca, fazendo fila, mandando que todos esperem sua vez, que todos tomem banho, para poder iniciar uma atividade. Não há um respeito ao ritmo individual de cada criança, e isso é criar um ambiente de muita improdutividade....

L: Retomando para situar o que passou... então isso teve início na gestão do Pitta?

E: Foi. Eu estou lembrando agora, existe um Decreto que transfere as creches para SAS... No artigo I, traz de SAS para cá, artigo II delega para SAS a supervisão e o acompanhamento. Agora, esse Decreto foi feito de passagem , que é a passagem do dinheiro...

L: Ele foi feito para viabilizar a passagem do dinheiro...

E: É, mas ele existe sim.

L: Então, em termos práticos, montou-se uma comissão para discussão, teria essa Portaria para viabilizar o repasse de verbas e nada foi feito ...

E: Nada foi feito...

L: E não tinha documentação alguma... Vocês chegaram e tiveram que partir do zero com as pessoas que ficaram. Não havia registro do que foi encaminhado em termos de discussão. Aí vocês montaram as Comissões Regionais. Inclusive eu fiz parte, pela minha região do Campo Limpo, porque o mesmo que vocês fizeram com eles, eles fizeram com as escolas. Eu era representante da minha região ...

E: É...

L: E deve ter sido nesse início de gestão... Vocês fizeram núcleos de discussão, tanto com as pessoas daqui, como nas NAE's, e os NAE's com as suas escolas, para o levantamento dessas expectativas, propostas...

E: Isso...

L: E a maior dificuldade que vocês tiveram foi que as pessoas vinham reivindicar e não...

E: Não tinham propostas. Só sabiam dizer o que não queriam, mas o que queriam era muito mais difícil.

L: Então foi essa a configuração que vocês tiveram... da nomenclatura de creches para CEI's (?), de ADI's para PDI's, como na concepção de educar, de trabalho com a especificidade da criança de 0 a 3 anos...

E: De 0 a 6 anos ...

L: Não, no caso das PDI's. As PDI's trabalham com crianças de 0 a 3 anos, não é?

E: Ah, é ...

L: Houve um trabalho de formação. Que nome se dá aos grupos de formação para as ADI's? Porque o do professor é PEC, não é?

E: É o...

L: É nível médio, não é?

E: É. ADI magistério...

L: ADI magistério...

E: Acho que é isso ... ADI magistério...

L: Apenas as efetivas, não?

E: É, é...

L: As que estão em exercício...

E: Isso...

L: Fizeram um mapeamento da situação de creche, tanto do atendimento, como dos profissionais, em parceria com a Saúde... Basicamente foi isso... Em 2002, que efetivamente veio...

E: Veio para as creches diretas... Porque aí nós fizemos uma divisão. Nós pensamos em cuidar primeiro das diretas, fazendo a transmissão das indiretas conveniadas, porque eram outras sessões. Aí, teríamos de lidar com política de convênio, com as entidades, com as regras, que era muito mais complicado, porque é uma parceria, não é uma iniciação direta da gente... Achamos melhor fazer esta divisão. Então em 2002 acontece de fato o "D" para a passagem de 2001.

L: Então em 2001 foi o ano dessas discussões, dessa preparação...

E: Em 28 de dezembro de 2001, foi quando ocorreu a passagem. Em 2002 elas já estavam aqui.

L: Elas vêm com tudo?

E: Tudo.

L: Com verba...

E: Tudo, tudo.

L: E as indiretas e conveniadas?

E: Em 2003 aconteceu a passagem... o Decreto de Transferência ocorreu em março desse ano. O processo deveria ter acontecido em julho do ano passado, só que ele envolvia um mega esquema administrativo de fazer o contrato. Os processos de contrato de convênio e aditamento, a transferência com tudo pra cá, em um mês seria um horror. E outras negociações que tinham que ser feitas. Foi um processo muito tumultuado, o da rede conveniada. Acho que não foi um processo onde conseguimos repetir a discussão da forma que deveria ter sido feita...

L: ...Está fazendo três anos agora...

E: Fizemos, fizemos...

L: Uma outra etapa foi a valorização profissional das ADI's. Foi a questão salarial... houve uma mudança nos cargos...

E: Houve. Elas não tinham carreira. Hoje elas têm uma evolução funcional séria. Assim como também é transformado o cargo de Pedagogo em Coordenador Pedagógico. Agora houve uma grande escolha. Esse ano houve uma grande chamada pra preencher esses cargos de Pedagogo nas creches, que agora passou a ser Coordenador Pedagógico.

L: Mediando todo esse trabalho, foi preciso criar uma concepção de Educação Infantil de 0 a 6 anos, não? Qual foi essa concepção de Educação Infantil de 0 a 6 anos frente a EMEI?

E: É uma pergunta bem interessante. Eu acho que não houve criação de uma concepção, eu acho que a idéia era acabar desde o começo com o convênio, que é atrelada à concepção de educação. Nós elegemos três eixos de trabalho, que é a qualidade social da educação, a gestão, como os eixos de trabalho na Educação Infantil. Eu acho que nesse processo desse trabalho a Educação Infantil, e a Fundamental eixam. Agora, é óbvio que a gente avançou na concepção de Educação Infantil. Nesses anos, pela primeira vez a rede teve que pensar na faixa etária de 0 a 6 anos, porque nós sempre pensamos na de 4 a 6 anos. Eu acho que nós ainda estamos aprendendo, porque ler um livro e escrever a concepção num papel é muito fácil. Eu acho que nós não chegamos aos finalmente. Eu penso que nesse ano de 2004 é que isso vai sedimentar. É óbvio que hoje nós temos a concepção de se a autonomia da criança, de você ver a criança como um ser integral no seu todo, e não compartimentalizada, e dentro da sua cultura, respeitando o fato dela ser e produzir cultura...

L: Que é a linha teórica que embasa...

E: Que faz parte da visão do Construtivismo. Hoje, a Diretoria de Orientação Técnica está construindo um currículo de Educação Infantil junto as Coordenadorias. É o currículo básico, com o pessoal da UNICAMP, com a Ana Maria Olav, que dá assessoria e que está construindo em conjunto com as pessoas essa reprodução e formação para acompanhamento. Eu não estou acompanhando isso de perto; se você quiser conversar depois com o pessoal de DOT eu te encaminho. Então, eu não sei como está essa construção, que questões são pilares de uma forma genérica, porque eu trabalho com Educação Infantil já há 20 anos, essa área eu sei décor e salteado. Mas eu não sei exatamente quais as opções e caminhos. Na época da Luiza eu trabalhei em DORT, e o caminho foi ali embaixo, era o mote, era o pilar, do currículo, da concepção da discussão de Educação Infantil. Hoje eu não sei realmente por que caminhos, ou seja, por onde vou atacar primeiro, que questões que vou cutucar no cotidiano da pessoa...

L: É foi o que eles desenvolveram agora: essa linguagem, gênero, diversidade cultural...

E: Isso. Mas agora o grande desafio é conseguirmos costurar não apenas uma separação de 0 a 3 ou de 4 a 6...

L: É que até o momento não existe de fato essa integração, não é?

E: É... Eu acho que nós ainda temos muita dificuldade. O próprio CEI tem dificuldade. Um dos primeiros Decretos da Marta, que cria o Centro de Educação Infantil, é o estopim, o pontapé inicial, que trata sobre a mudança do caráter da Creche...

L: Então, porque nas discussões regionais, seriam criadas escolas que atenderiam crianças de 0 a 6 anos e que seriam chamadas CEI's?

E: ... Transformadas em CEI's...

L: ...Causa uma grande surpresa quando vemos creche mudando de nomenclatura pra CEI, porque vai contra a idéia inicial que havia sido passada para nós...

E: No ano de 2000 o Pita fez um Decreto em que as creches atenderiam somente crianças de 0 a 3 anos. Houve um auê nas comunidades. O pessoal correu para a EMEI's, foi um horror, porque representava a idéia de separar a Educação Infantil entre Pré-Escola e Creche, que é a separação de nomenclatura e que nós nem utilizamos. Uma das promessas de campanha da Marta é que isso seria revogado, o que gerou um caos para as famílias. Para essas famílias que procuram as creches o grande diferencial é o período integral - eu até gostaria de tocar nessa questão depois. Os governos Maluf e Pitta fizeram uma campanha que praticamente acabava com o período integral nas escolas, e eles acabaram fazendo essa ruptura de atendimento. Então, uma das primeiras coisas que a gente tenciona fazer, é o que chamamos de Operação Retorno: é fazer essas crianças terem a opção de voltarem para a creche que, por sua vez volta a atender crianças de até 6 anos. No Decreto de criação, assim como no Decreto que transforma a Creche em CEI, estabelece-se que os CEI's serão Unidades Educacionais que devem e podem atender de crianças de 0 a 6 anos...

L: Prioritariamente é 0 a 3 ...

E: Não, isso não é colocado na Portaria ...

L: Não?

E: Não está escrito em lugar nenhum. E é onde nós estamos brigando, para que ninguém pense assim.

L: Porque efetivamente, continuam atendendo de crianças de 0 a 3 anos, não é? Porque ...

E: Não ela hoje tem muita variável...

L: ... Esse ano eu tenho uma lista das Creches, das crianças que completaram 4 anos e que terão que vir para minha escola...

E: Mas são diretas ou são conveniadas?

L: Diretas.

E: Diretas?

L: Diretas.

E: Mas não têm que vir não. Você pode discutir com a Coordenadoria, porque a orientação da demanda central aqui, é o contrário. Nós queremos garantir a permanência dessa criança de creche na creche, seja ela conveniada ou direta. Então se o atendimento se dá até 3 anos, ela irá atender até 4, de forma que essa criança não deixe de ser atendida em período integral. Uma concepção muito dura, é da criança que dos 0 aos 3 teve escola, e dos 3 aos 5 não teve.

Nosso atendimento em EMEI de crianças de 6 anos está quase universalizado, assim como muitas crianças de 5 anos também. Então, essa criança de 4 a 5 anos não conseguir a vaga...

L: Mesmo porque a prioridade é a criança ...

E: Exatamente... Isso é um absurdo. Por outro lado, o Ministério Público e a população geral nos pressiona para que ampliemos o atendimento a bebês, porque a rede conveniada não quer atendê-los. Na minha cabeça, essa entidade vai atender a faixa etária que é preciso atender naquela região e não a que ela quer...

L: Seria interessante para a Prefeitura, não é?

E: Para a comunidade. Só que esses convênios existem há 20 anos e ninguém nunca questionou isso.

L: Como nos contatos políticos...

E: Lógico. Todas as Creches, todas as principais entidades têm seu poder político por traz, sem dúvida. Não é do dia pra noite que nós vamos mexer nisso, mas nós estaremos mexendo. Eu até fiz esse mapeamento de Distrito por Distrito da cidade: cada Subprefeitura, quantas entidades indiretas... Sem dúvida, a maioria das crianças de 0 a 3 anos são atendidas pela rede indireta, e mesmo a rede direta, a conveniada não têm interesse em fazer esse atendimento, porque dá muito mais trabalho. O bebê envolve maior responsabilidade. Então, nós temos que discutir e enfrentar a política de atendimento das crianças dessa cidade. Agora, sempre houve a recomendação pra que a rede, especialmente a direta, não transfira essas crianças para a EMEI. Nesse caso, se as crianças foram para as EMEI's, não foi compulsório, os pais foram consultados.

L: Quer dizer, teria uma lista...

E: É, os pais foram consultados esse ano...

L: Eu tinha equivocadamente essa visão de que era...

E: Mas havia essa visão. Foram anos. Eu acho que essa visão foi criada nos dois últimos anos da administração Pitta. Então as famílias até achavam que era compulsório. A minha EMEI é uma das únicas na rede que atende período integral.

L: Você era Vice-Diretora, Coordenadora...?

E: Professora, por opção...

L: Que legal...

E: Nós recebíamos crianças do Aeroporto, Moema. São filhos de empregadas domésticas do bairro, que vinham de outras Creches. Sem dúvida, no começo as mães ficavam desesperadas; vinham meses antes. Mas esse ano não, porque a política adotada foi a de segurar a permanência dessa criança; ir esticando até a idade de 6 anos. Você vê creche da rede conveniada atendendo crianças de 2 a 4 anos, ou aquela que atende crianças de 1 a 3 anos. Então eu pergunto, o que é que adianta? Quer dizer, essas crianças são atendidas por dois anos e depois o que é que se faz com esse sanduíche? Empacota e manda para onde? É criado um problema. Analisando tudo isso por Distrito, você acaba tendo uma parcela pequena, ou nem tendo tudo casado. A rede conveniada atende em sua maioria, crianças de 1 a 3 anos de idade, mas aí a direta de 3 aos 5, aos 6 anos, entendeu?

L: Não é planejada...

E: Exatamente... Não há planejamento. O Setor de Demanda vai, com certeza, fazer isso, ou seja, o mapeamento de atendimento por faixa etária, se dá pra casar, quando dá, aonde... Nós estamos acostumados com a EMEI atendendo aquela faixa etária. Então nós sabemos exatamente quantas crianças de 6 anos estão indo pra 1ª série. No caso da

criança de 3 anos, nós não sabemos para onde ela vai, e aí cria-se um caos. Essa época é a pior. Outra coisa é o critério de atendimento, que nós já temos universalizado há muito tempo. A Creche vem de um histórico de atendimento a famílias carentes.

L: ... da criança, né?

E: Isso, exatamente! Na Portaria, nós trabalhamos com crianças em situação de risco... com base no ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) (?).

L: Pela precariedade das Listas de Creches, que não atendem a demanda, havia a necessidade de se criar um critério. Não necessariamente da zona trabalhadora, mas focando, também, crianças de áreas de risco ...

E: É... Mas eu acho que a principal questão não está no fato de ela não ser uma rede universalizada. Não é esse o problema. O problema é a gente romper com uma cultura de assistência, da concepção de que a creche é coisa para pobre.

L: Trabalhadora...

E: Isso! Outra coisa que não existe: Férias Coletivas. E aí é muito pior. Porque você tem gente tirando férias o ano inteiro.

L: ... Com o quadro reduzido...

E: Já foi, agora não é mais. Já foi um quadro reduzido, com pessoas tirando férias o ano inteiro. Por exemplo: temos provas contundentes de que em Janeiro há uma baixa imensa. Agora, é uma reivindicação histórica? Você acha que é? Eu soube que em 97/98 SAS determinou que não iria dar. O Ministério Público, ou alguém, no Ministério entrou com ação, e eles tiveram que voltar em Janeiro. Então existe uma cultura na sociedade onde o próprio poder vê a Creche como uma unidade de assistência, de atendimento emergencial...

L: Por causa da criança, ainda existe muito isso...

E: É o tomar conta. Só que a Rede Conveniada tem férias coletivas.

L: Não pode, não é? Quero dizer, é uma incoerência total.

E: É. É, porque eu acho que a ingerência na Rede Conveniada vem do Poder Público. Ela não pode...

L: Não pode atuar da mesma forma...

E: Não, não pode. A entidade, tem mobilidade para definir isso.

L: É uma coisa que causa espanto. Porque o calendário é completamente diferente do da Educação. Não tem como a gente não questionar isso, não é? Que espécie de integração é essa que mantém diferenças...

E: Mas é porque a gente não pode romper...

L: É super interessante entender quais os entraves...

E: Isso! Nós não podemos romper, porque aí seria aquela coisa de pé, como a que existe aqui na Rede: “a gente te engole”.

L: Coloca um molde...

E: Um molde. Não dá... nós temos que considerar a cultura delas e, aos poucos, ir mudando, com muito jeitinho. Imagine, elas têm reunião mensal. E se você disser que acabou, você tira o chão de muita creche. Você não tem um período de matrícula em Creche, mas você tem a bendita inscrição, o Livro de Demanda. Só que nós não temos o acompanhamento disso. Esse Livro de Demanda, a mesma demanda de uma mesma criança, está registrado em vários lugares. Isso a gente podia fazer.

L: Mas fica bem difícil também...

E: Porque não era compatibilizada ...

L: Agora, se você faz o registro on-line, não tem...

E: Isso. A creche vai funcionar on-line. Não deu esse ano, mas esse funcionamento está previsto para o ano que vem. Aí você dá uma limpada nisso, podendo acompanhar de perto. Ontem mesmo, vários jornais publicaram matéria sobre a demanda nas creches municipais. Até aí, existe muita linha cruzada e muita repetição. Nós precisamos desse mapeamento, até para termos conhecimento da demanda quantificada por região e por quantos anos. Temos que saber quais as dificuldades de atendimento na cidade. Até dois anos atrás o Diretor de creche surtava, pois não tinha quem fizesse isso, nenhum ATA (Auxiliar Técnico Administrativo). Esse cargo já existia, mas não era preenchido. Ele (o Diretor), precisava ter alguém que fizesse isso.

L: Eu gostaria de fazer uma pergunta, a título de curiosidade: A EMEI pode designar pessoas para ocuparem cargos que não foram preenchidos através de concurso?

E: Pode...

L: A creche também pode fazer isso?

E: O Regimento de Creche está sendo criado agora. Criou-se um grupo com as Coordenadorias que está montando uma Proposta de Regimento. Isso tem que ser aprovado pela Câmara. Porque, com isso, cria-se o Conselho Gestor de Creche. Nesse Plano, com previsão de publicação em dezembro, consta isso . Era fundamental a criação de um Conselho Gestor para creche. Outra coisa é a tão falada participação da comunidade. Uma das questões colocadas por SAS para nós era que a participação da comunidade nas creches diretas era muito boa e muito maior do que a das creches conveniadas, das entidades. A Portaria que orientava a organização da creche determinava que a direção deveria realizar reuniões com a comunidade para decidir critérios de atendimento: quem deveria ser contemplado com vaga e quem não seria. E aí nós encontramos loucuras do tipo: na região do Campo Limpo se reservava vagas para atender filhos de funcionários da creche.

L: Se bobear isso ainda existe. É aquela coisa mais velada, não tão aberta ...

E: É exatamente isso. Não só estava escrito no documento da Coordenadora Regional, como a Supervisora Regional também pensava dessa forma. É uma coisa que, sem dúvida, choca porque com isso se funcionaliza o desvio. Que tem, tem. E é uma coisa que estamos careca de saber.

L: Quer dizer, sabe-se que está errado, mas mesmo assim se faz por debaixo do pano, o que também está errado. De qualquer forma não é uma coisa aberta...

E: É complicado. Mas agora, havendo o acompanhamento do Setor de Demanda e da Supervisão, vai dar uma melhorada. Porque as regras que determinavam quem entrava ou não, eram ditadas pelo Diretor e por mais dois ou três que representavam a comunidade. O que nós recebemos de telefonema de político, dos mais variados, para conseguir vaga em creche, é impressionante. Porque essa é a cultura.

L: Sobretudo nas prefeituras pequenas, isso ainda é uma prática. Eu já trabalhei na do Taboão da Serra...

E: Ah, é...

L: A pessoa chega com a carta, e você é obrigado a atender. Essa mesma cultura acaba vindo para a Rede Municipal de São Paulo.

E: Lógico, não tenha dúvida...

L: No caso da EMEI isso nunca valeu, não?

E: Não, mesmo porque ela agora universalizou. Você não precisa brigar tanto pela vaga. No caso da criança pequena é que a coisa complica, porque a briga é de foice. Então, cada um se segura aonde pode.

L: Vem com a cartinha...

E: Vem com a cartinha. Aqui nós recebemos telefonema direto. Esses casos nós nem passamos para a Coordenadoria por entendermos que não é por aí. Uma das coisas muito complicadas que temos que nos desvencilhar. Outro exemplo, as pessoas que nos procuram, sabendo do atendimento à criança em situação de risco, criam situações do gênero: “Ah, é de risco, então vou te contar um caso escabroso”. Um caso é pior que o outro. No começo eu ficava enlouquecida com casos como: a mãe morreu, o pai é alcoólatra. Eu achava que precisávamos atender de qualquer maneira. Então eu comecei perceber que essa era mais uma história de trinta.

L: Na região onde a gente trabalha, realmente esse olhar...

E: A regra em SAS envolvia uma visita do Diretor à casa da criança para ver se ela tinha necessidade ou não do atendimento, a tal da visita domiciliar, que existiu e, ao que parece, foi uma prática bem constante. Mas de uns cinco anos isso começou a ficar bem rareado. Nessa Portaria, que eu vou te dar, a visita domiciliar constava como um critério para a matrícula, e somente as crianças mais pobres eram matriculadas. Era uma briga imensa com SAS, porque nós entendíamos que não dava para trabalhar com essa questão. É reforçar essa visão de que Creche é coisa para pobre. Foi uma briga ferrenha, porque o pessoal não queria retirar esse critério de jeito nenhum. Isso ocorreu justamente em 2001. Mas eu acho que a tradução das mudanças não está nas grandes normas políticas e sim nos critérios de organização da creche, na forma de provimento do cargo, nesses detalhes que fazem a vida da comunidade.

L: Mesmo porque na Creche, os cargos de Diretores eram todos políticos, não?

E: Todos cargos políticos. Só houve um concurso na época, tanto que uma das maiores reivindicações deles era para que a gente esperasse a escolha e por ordem de classificação.

L: Era tudo escamoteado, não é?

E: Eram apresentadas só algumas vagas por vez.

L: Eles tiveram que entrar com liminar para serem chamados...

E: Isso. Foi uma briga. No último concurso, eles quebraram o pau, mas ganharam. Eles já estavam brigando antes, porque estavam nomeando Diretores e não estavam chamando os contratados.

L: Isso foi um grande nó.

E: Um grande nó. Esse ano foi a primeira vez que eles tiveram remoção. Eles nunca tiveram concurso de remoção.

L: Então, as ações que acabavam de chegar em Creche, na verdade repetiam a filosofia que havia antes.

E: Exatamente. Como foi a história desse país em relação a assistência. Assistência é coisa para pobre e é pobre que me elege. Então é com essa massa que o politiqueiro entra pesado.

L: Continuando. Eu havia perguntado quais foram as concepções de Educação Infantil, e você me respondeu que está voltada a concepção de educação...

E: Isso...

L: Porque, nesse sentido não foi criada uma diretriz própria para a Educação Infantil em Diário Oficial.

E: Está sendo criada, mas não foi a público. Eu acho que irá a público em fevereiro. Vai sair o vídeo “Concepção de Educação Infantil”. Elas estão pretendendo publicar um documento. Eu acho que vai ser o primeiro documento específico de Educação Infantil que vai para a rede.

L: Porque eu acho que o que a gente tem em termos de LDB é da época da Erundina, não é? Porque nas gestões do Maluf e do Pitta não foi tomado conhecimento, a verdade é essa. Eles utilizaram o que interessava, mas não legislaram nada, e nós ainda não tínhamos nada.

E: Eu acho que nós demos muita patinada... Eu acho que houve muito assédio dos Secretários. Essas rupturas na Secretaria foram muito ruins para esse processo de construção de uma política pedagógica. E a rede sofreu com isso...

L: Eu trabalho agora na região M’Boi Mirim,. Eu vejo as escolas de M’Boi de Educação Infantil: não é possível um universo tão pequeno e com práticas tão diferentes. E o que é que se fala sobre Educação Infantil para que você possa se reportar? Nada. Então nesse sentido, a falta de uma diretriz educacional de 0 a 6 anos faz uma falta tremenda, porque cada um caminha para um lado na rede. É EMEI que alfabetiza, é EMEI que não alfabetiza, EMEI que deixa por conveniência...

E: Uns que avançam um pouco mais, outros um pouco menos, outros nada...

L: Imagine isso numa cidade como São Paulo...

E: Agora, eu acho que a questão que você abordou é super procedente. Nós temos que criar uma identidade, mas eu acho que nós temos que tirar da cabeça, deletar a idéia de que a gente vai ter uma identidade na diversidade. E essa diversidade não pode ser um abismo, porque hoje a gente tem uma rede tão grande, com as Creches que, eu acho, chegam a 1.200. Eu acho que a rede de creches dobrou... Então é um universo aonde as Subprefeituras vêm em ótima hora para descentralizar, porque é impossível tratar isso de um jeito só... O que importa, eu acho, é que haja movimento para frente. O que incomoda é o marasmo - o cara continuar aonde está, achar que está tudo ótimo ou uma porcaria, que é o que acontece com a maioria – é o descaso: “Ah, eu vou tocando e seja o que Deus quiser”. Tem que haver movimento, e nós precisamos construir a identidade da Educação Infantil. Acho que isso é dizer: “Olha, nosso mote é esse. Nós queremos chegar aí”. Porque quando falamos em concepção, é muito genérico. Você pega a minha concepção, pega com o outro governo ali como Ribeirão Preto, Campinas, Salesópolis... Se você for ler, a concepção é a mesma, não muda. Mudava há décadas atrás, hoje em dia tem discurso... Ninguém vai para uma mesa de conversa, entra num Seminário se não for para defender posições profissionais. Não dá, vai todo mundo dizer a mesma coisa. Eu acho que a diferença está em duas coisas: a opção dos caminhos para chegar em algum lugar. E que lugar é esse? Como é que eu faço? Você analisa, e a opção é: formação permanente, grupos por categorias, por CP, Diretor, e construção do currículo com base na linguagem... Para chegar no quê? Pelo currículo de Educação Infantil, cujas bases dessa linguagem fora o desenho. O desenho foi uma grande opção legal, era a pré-história da linguagem. Agora, isso está sendo definido, mas não chegou na escola ainda. Então é importante que fique claro: “Aonde eu estou indo? E que caminho nós vamos fazer?” Acho que o caminho, já chegou aos poucos para os polos. Acho que cada Coordenadoria traduziu do seu jeito. Mas é que hoje nós temos uma rede muito grande. Você tem quanto tempo de rede?

L: Nove anos. Eu entrei quando o Pitta entrou.

E: Que azar.

L: Pitta não, Maluf.

E: Em noventa e três.

L: Noventa e quatro.

E: Um ano depois. Que azar...

L: É engraçada a leitura que nós fazemos, porque a minha família é de funcionários. Tanto que minha mãe também é, mas não da educação. Então, eu tinha toda visão da Erundina. Aí eu entro na fase da decepção total, do Maluf acabando com todo mundo, perseguindo, filmando passeata...

E: Uma atrás da outra...

L: Mas o engraçado é que um ano depois que eu entrei, o grupo de formação da minha escola, estava fortalecido. Porque eu era nova na rede, não sabia nada da filosofia que rolava. Mas os grupos de JEI's já estavam muito fortalecidos. Eu entrei na escola e me coloquei a par de todo o Projeto. E assim, eu fiquei como JB. A escola estava engrenada. A Erundina conseguiu criar uma cultura, que apesar do Maluf, permanecia na escola. A minha Diretora era Malufista, mas mesmo assim nós fazíamos apesar dela...

E: Mesmo ela bateu muito na gente no começo, mas depois não tinha como contestar. Ela podia contestar e brigar de um jeito, pelo que era feito, as nossas políticas, mas pedagogicamente era incontestável. Isso mexeu com as pessoas, com o emocional delas. Eu coordenava grupos de Formação de Coordenadoras Pedagógicas, eram quatro grupos. Eu pegava a região Norte, um NAE inteiro, o NAE 1 inteiro e o NAE 7 inteiro. No começo as pessoas eram muito ressabiadas. Elas perguntavam: "O que você está escrevendo?" Elas achavam que nós éramos um bando de loucas, espãs, que ficávamos anotando as falas para depois contar para alguém o que era falado... Demorou uns seis meses para as pessoas começarem a falar, mas aí foi se criando vínculos. Nós tínhamos um treinamento e uma formação para lidar com o emocional. Então, não se desvinculava o intelectual do emocional. Porque se você não ficar só no intelecto, se você acreditar naquilo, fica, mas se você não está muito certa, passa.

L: É verdade. A gente vê na prática, pelo menos o que ficou na rede.

E: Eu acho que as pessoas não tinham mais fôlego para se renovar...

L: Eu acho que foi uma somatória: a falta de investimento nessa área...

E: A cada concurso e a cada entrada, era uma mudança que me deixava boba. Sabe nos chamava a atenção? A falta de formação inicial dessas pessoas, aquelas coisas rotineiras que você não aprende no magistério, é a sua formação de primeiro grau: saber aritmética, saber escrever, ter ortografia...

Não conseguem entender o que lêem, não conseguem traduzir o que lêem, nem pensar... Existe também uma dificuldade de oratória ... Eu acho que os professores que entraram, foi porque a rede expandiu. Eu estou há vinte e dois anos na rede. Quando eu entrei, a rede tinha aproximadamente cem escolas... Era um feudo. Eu chamava o Sistema Municipal de feudo. Em comparação ao Sistema Estadual era o mínimo. Dava para se ter essa unidade, havia pouca diversidade, todo mundo se conhecia. Era uma rede sempre vista como privilegiada, com mais dinheiro, com mais recursos, com escolas mais estruturadas, professores melhores. Sempre foi, mesmo porque era uma rede pequena. Os critérios de contratação eram, mais elaborados.

L: ... Eu acho que você já colocou a questão da formação, do Ministério Público que muitas vezes atrapalhou. Tem ainda a questão dessa abordagem paternalista... Houve algum outro caso sério que tenha dificultado o trabalho de vocês?

E: Não, não teve não.

L: Então, hoje, como é que se encontra essa situação de Creche e EMEI?

E: Eu acho estão namorando. Ainda não temos um sistema municipal de operações integradas. Mas eu acho que o enfoque principal é a criança. Então, as pessoas estão se desvencilhando de alguns preconceitos, de ambas as partes: o Diretor de EMEI que achava que Creche era uma escola de segunda linha e a Creche que achava que a EMEI é um quartel general para crianças de 4 a 6 anos, o que é muito comum. Então, em síntese, é um processo de namoro, de tirar preconceitos, de aprenderem a se conhecer e a se respeitar ...

L: Então, hoje você diria que as Creches estão integradas dentro de uma concepção de Educação Infantil?

E: Elas estão. Eu acho que é muito forte dizer que elas estão integradas, mas elas estão. Agora, qual o grau dessa integração é que ainda está em namoro...

L: Inicial...

E: É... Agora, é engraçado, só nós aqui na Secretaria é que entendíamos de creche. Então, tudo que se referia a creche, perguntavam para a gente. Tudo, desde: “Escuta, quando inaugura a Creche o que é que se põe lá dentro?” “Nós nunca compramos chupeta. Como é que se faz a distribuição de chupeta?” Então, foi muito engraçado. No ano passado, ainda tivemos muita procura, que aos poucos foi diminuindo. As pessoas foram aprendendo a ter o domínio de toda a toda a esfera, desde a administrativa, até a de Recursos Humanos. Havia pessoas emprestadas de Creche em outro órgão, e não havia nada por escrito. Eu ligava perguntando que loucura era aquela e pessoas ficavam surpresas. Agora não. Então, é assim que eu entendo a integração: vai se acomodando, vai se mudando, algumas coisas vão sendo incorporadas no trabalho, e isso é de uma baita importância. Antes de 2001, para todas as Portarias eu precisava lembrar: “Escuta, lembra de Creche”. Agora não precisa mais. Quer dizer, já foi incorporado pelo Gabinete, por DOT, de que na nossa rede existem as Creches. Eu percebo que nas Coordenadorias isso já está muito incorporado. Isso vai criando identidade e a Creche vai construindo seu espaço na Secretaria, dentro das Regiões, dentro do núcleo central, em todos os níveis. Eu acho que isso está construído.

L: E essa integração, do Professor com ADI, com Diretor...

E: Ah, isso ainda está muito frio. Porque é uma integração difícil. Quando dizemos integração e colocamos essas pessoas juntas para discutir e construir uma coisa, na verdade nós temos que fazer mais. O que acontece é que as pessoas se sentam lado a lado e interagem muito pouco. Hoje no mundo do academicismo nós temos situações muito díspares. Você tem desde aquela senhora que fez a 4ª série e que é ótima, mãezona, mas para quem aquele mundo da Pedagogia é grego. Assim como você tem aquela ADI que está fazendo Magistério, Faculdade, que está ligada... Porque quando você fala em integração existe um texto e um contexto. Um exemplo é texto da pedagôgas, com o qual as pessoas não irão se identificar enquanto não dominarem. Elas não entram nesse mundo: elas ficam olhando, observando... Então eu acho que ainda há um movimento envergonhado das ADI's de Creches para isso.

L: Deixa ver se eu entendi, a leitura que eu fiz enquanto funcionária: num primeiro momento houve uma tentativa de colocar todo mundo junto, mas houve um recuo...

E: Você achou que teve um recuo...

L: Veja se essa é a leitura correta: colocaram todo mundo junto, tentou-se discutir, perceberam essas disparidades, houve um recuo, voltou-se para que houvesse uma formação mais específica...

E: É, eu acho. Sabe porquê? Eu não acompanhei isso, mas eu acho que tentaram juntar. Os problemas enfrentados hoje, na EMEI não são os mesmos de antes, e aí quando você coloca as pessoas para um trabalho de formação ou de discussão, onde você quer trabalhar os problemas enfrentados, propor mudanças, até ações e propostas para avançar, acaba não acontecendo. Quer dizer, você tenta eleger problemas comuns em função disso. Então eu acho que a tática foi separar para poder trabalhar, para que esse “*lócus*” aqui supere seus problemas, para num outro momento

juntar. Porque é muito precoce. Pense, são duas redes construídas, com cinquenta anos cada uma, às quais são colocadas de uma hora para outra: “Junta, e agora vê o que dá.”

(FIM)

NOME DA UNIDADE EDUCACIONAL:	EMEI Maria Clara Machado
NOME DO FUNCIONÁRIO:	Cecília Naomi Fucazu Watanabe
CARGO / ATRIBUIÇÃO:	Professora Titular de Educação Infantil
TEMPO NA UNIDADE:	2 anos
TEMPO NA REDE:	20 anos
ESTÁGIO EM QUE DÁ AULA:	3º e 2º Estágio

PROCESSO DE INTEGRAÇÃO CRECHES / EMEIS

- 1) QUANDO A LDB APRESENTOU A PROPOSTA DE INTEGRAÇÃO ENTRE CRECHES E EMEIS NO SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, QUE CONTRIBUIÇÕES VOCÊ ACHOU QUE TERIA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL?

Uma proposta de trabalho com a mesma finalidade educativa e concepção sobre o modelo pedagógico.

- 2) COMO ESSE PROCESSO DE INTEGRAÇÃO SE DEU NA PRÁTICA, NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO?

A passagem das creches para o sistema de ensino tem trazido muitos desafios, um deles é perceber que a Educação Infantil tem uma intencionalidade educativa, a ampliação da prática pedagógica e a necessidade da profissionalização dos professores (ADIS).

- 3) O QUE MUDOU?
4) COMO SE ENCONTRAM OS /AS CEIS / EMEIS HOJE?

O processo é lento, percebo que ainda falta refletir no contexto das instituições de Educação Infantil, a separação entre o educar e o cuidar. Onde começa um e outro? Será que educar já contempla o educar?

- 5) VOCÊ DIRIA QUE CEIS E EMEIS ESTÃO INTEGRADOS?

Acredito que não estão completamente integrados, é necessário rever sobre quem e como são as crianças e romper os modelos pedagógicos até então construídos.

- 6) VOCÊ ACREDITA QUE HOUVE CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL?

Sim, porque houve a necessidade de rever e reconhecer o que vem sendo realizado, nas instituições de educação infantil, as condições dos profissionais, sua profissionalização, a prática pedagógica, sendo que os objetivos de educação infantil é “educar e cuidar de forma indissociável” (constituição de 88, LDB-Cap.Educ.)

NOME DA UNIDADE EDUCACIONAL: CEI Maria Izabel
NOME DO FUNCIONÁRIO: Denise Correia Barbosa
CARGO / ATRIBUIÇÃO: Educadora
TEMPO NA UNIDADE: 1 ano e 11 meses
TEMPO NA REDE: -
ESTÁGIO EM QUE DÁ AULA: -

PROCESSO DE INTEGRAÇÃO CRECHES / EMEIS

- 1) QUANDO A LDB APRESENTOU A PROPOSTA DE INTEGRAÇÃO ENTRE CRECHES E EMEIS NO SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, QUE CONTRIBUIÇÕES VOCÊ ACHOU QUE TERIA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL?

Muito importante, pois desta maneira poderia haver uma maior integração, facilitando a adaptação das crianças e propondo uma educação continuada.

- 2) COMO ESSE PROCESSO DE INTEGRAÇÃO SE DEU NA PRÁTICA, NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO?

Foi uma integração harmoniosa, pois já tínhamos um contato com a EMEI mais próxima.

- 3) O QUE MUDOU?

Para nós nada, pois atendemos as crianças até 4 anos e depois é feito o encaminhamento para a EMEI, onde as crianças tem vaga garantida.

- 4) COMO SE ENCONTRAM OS /AS CEIS / EMEIS HOJE?

Nossa CEI trabalhou e sempre trabalha com atividades e desenvolvimento de projetos no qual se visa sempre a criança, desenvolvendo-a e estimulando-a sempre.

- 5) VOCÊ DIRIA QUE CEIS E EMEIS ESTÃO INTEGRADOS?

Nós temos uma ligação com a EMEI mais próxima, embora o entrosamento poderia ser melhor.

- 6) VOCÊ ACREDITA QUE HOUVE CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL?

Nós já trabalhamos de forma consciente e estimuladora, visando sempre a criança, então não sentimos muitas mudanças, embora a fase de adaptação se tornou mais tranquila.

NOME DA UNIDADE EDUCACIONAL: CEI Maria Izabel
NOME DO FUNCIONÁRIO: Josefa Otilia da Silva
CARGO / ATRIBUIÇÃO: Educadora
TEMPO NA UNIDADE: 6 anos
TEMPO NA REDE: 6 anos
ESTÁGIO EM QUE DÁ AULA: Maternal (3 a 4 anos)

PROCESSO DE INTEGRAÇÃO CRECHES / EMEIS

- 1) QUANDO A LDB APRESENTOU A PROPOSTA DE INTEGRAÇÃO ENTRE CRECHES E EMEIS NO SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, QUE CONTRIBUIÇÕES VOCÊ ACHOU QUE TERIA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL?

Muito importante, porque sabemos que havendo estas condições de aceitar a integração da criança, como na rede da educação infantil, dando uma continuação.

- 2) COMO ESSE PROCESSO DE INTEGRAÇÃO SE DEU NA PRÁTICA, NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO?

Sendo a EMEI mais próxima, as crianças não sentirão muita dificuldade em adaptação. Sempre fica na sala do seu colega da CEI.

- 3) O QUE MUDOU?

Para nós nada, porque sempre tivemos o trabalho de encaminhamento, onde temos a vaga garantida.

- 4) COMO SE ENCONTRAM OS /AS CEIS / EMEIS HOJE?

Nossa CEI sempre está trabalhando com o projeto pedagógico, que dá um ponto do desenvolvimento infantil.

- 5) VOCÊ DIRIA QUE CEIS E EMEIS ESTÃO INTEGRADOS?

Temos sempre o contato direto com a EMEI próxima.

- 6) VOCÊ ACREDITA QUE HOUVE CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL?

Acredito que a contribuição surge de acordo com o desenvolvimento da Educação Infantil.

NOME DA UNIDADE EDUCACIONAL: CEI Maria Izabel
NOME DO FUNCIONÁRIO: Sandra Filomena Pinheiro
CARGO / ATRIBUIÇÃO: Diretora
TEMPO NA UNIDADE: 10 anos
TEMPO NA REDE: -
ESTÁGIO EM QUE DÁ AULA: -

PROCESSO DE INTEGRAÇÃO CRECHES / EMEIS

- 1) QUANDO A LDB APRESENTOU A PROPOSTA DE INTEGRAÇÃO ENTRE CRECHES E EMEIS NO SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, QUE CONTRIBUIÇÕES VOCÊ ACHOU QUE TERIA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL?

A possibilidade de uma educação continuada, onde as crianças sairiam das CEI's imediatamente colocadas nas escolas municipais de educação infantil.

- 2) COMO ESSE PROCESSO DE INTEGRAÇÃO SE DEU NA PRÁTICA, NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO?

Nossa CEI é conveniada e, como sempre, mantivemos um ótimo relacionamento com a EMEI mais próxima de nós, inclusive realizando projetos em conjunto. Foi tranqüila nossa integração.

- 3) O QUE MUDOU?

Nós atendemos crianças até 4 anos, e sendo assim, nada mudou, pois nós as encaminhamos diretamente ao 1º estágio, cabendo aos pais somente levar os documentos, assinar a matrícula e escolher o período.

- 4) COMO SE ENCONTRAM OS /AS CEIS / EMEIS HOJE?

Nossa CEI desenvolve o projeto político-pedagógico, decidido e montado com nossa equipe de educadoras, integrado à Lei e até onde tenho conhecimento, as EMEI's fazem o mesmo, priorizando sempre o desenvolvimento sócio-educativo de nossa clientela.

- 5) VOCÊ DIRIA QUE CEIS E EMEIS ESTÃO INTEGRADOS?

Nós da CEI Maria Izabel temos uma ótima integração com EMEI Julita, nossa vizinha, porém não encontramos a mesma receptividade nas outras EMEI's do entorno.

- 6) VOCÊ ACREDITA QUE HOVE CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL?

Acredito que a contribuição surge à medida em que o gestor de educação infantil se torna aberto e procura crescer.

NOME DA UNIDADE EDUCACIONAL: CEI Maria Izabel
NOME DO FUNCIONÁRIO: Luciana Carolino
CARGO / ATRIBUIÇÃO: Coordenadora Pedagógica
TEMPO NA UNIDADE: 3 anos
TEMPO NA REDE: -
ESTÁGIO EM QUE DÁ AULA: -

PROCESSO DE INTEGRAÇÃO CRECHES / EMEIS

- 1) QUANDO A LDB APRESENTOU A PROPOSTA DE INTEGRAÇÃO ENTRE CRECHES E EMEIS NO SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, QUE CONTRIBUIÇÕES VOCÊ ACHOU QUE TERIA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL?

Uma contribuição de extrema importância para uma melhor adaptação das crianças à nova realidade que irá vivenciar, pois teriam acesso à informações e visitas (como fazemos), além de um contato direto que resultará em segurança e confiança para todos os envolvidos nessa transição (alunos e professores).

- 2) COMO ESSE PROCESSO DE INTEGRAÇÃO SE DEU NA PRÁTICA, NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO?

Naturalmente. Sempre que possível há entre nós o contato através de conversas sobre assuntos variados, e também através de atividades entre CEI e EMEI.

- 3) O QUE MUDOU?

Não foi nada de conflitante, muito pelo contrário, nossas crianças de 4 anos sempre tiveram acesso ao 1º estágio da EMEI, já possuem suas vagas garantidas, caso aceitem.

- 4) COMO SE ENCONTRAM OS /AS CEIS / EMEIS HOJE?

Desenvolvendo atividades e projetos que visem o desenvolvimento das crianças em todos os aspectos: físico, emocional e psíquico, dentro do nosso projeto político-pedagógico.

- 5) VOCÊ DIRIA QUE CEIS E EMEIS ESTÃO INTEGRADOS?

A integração existe mas, pessoalmente, acredito que poderia ser melhor. Existem muitos trabalhos que poderiam ser desenvolvidos entre ambos, mas devido a inúmeras razões não são realizados ou são de forma inadequada.

- 6) VOCÊ ACREDITA QUE HOVE CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL?

Houve, no sentido da adaptação ao novo ambiente que fará parte da rotina das crianças, já que esse período para elas é, geralmente, muito difícil compreender.

NOME DA UNIDADE EDUCACIONAL:	CEI Parque Novo Santo Amaro
NOME DO FUNCIONÁRIO:	Dulce Aguiar Cassanho
CARGO / ATRIBUIÇÃO:	Diretora de Equipamento Social
TEMPO NA UNIDADE:	5 anos
TEMPO NA REDE:	23 anos
ESTÁGIO EM QUE DÁ AULA:	-

PROCESSO DE INTEGRAÇÃO CRECHES / EMEIS

- 1) QUANDO A LDB APRESENTOU A PROPOSTA DE INTEGRAÇÃO ENTRE CRECHES E EMEIS NO SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, QUE CONTRIBUIÇÕES VOCÊ ACHOU QUE TERIA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL?

Acredito que haveria uma troca de experiências, pois os CEI's, com uma bagagem rica, poderia contribuir e muito com o sistema já existente e também observaria toda experiência da educação. Isto é integração! Para começar, o nome CEI foi uma infeliz escolha! Porque é EMEF, EMEI e não CEMEI? Ou outra escolha?

- 2) COMO ESSE PROCESSO DE INTEGRAÇÃO SE DEU NA PRÁTICA, NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO?

Houveram varias reuniões para tratar desse assunto, porém a integração só se deu de um lado a EMEF e EMEI falando e nós de CEI, ouvindo.

- 3) O QUE MUDOU?

Agora não nos reportamos mais à SAS. Ou melhor, houveram tentativas, o curso de formação para as ADI's para transformarem o cargo; Porém continuamos com as mesmas crianças e com leis diferentes, nossas crianças não tem uniformes, transporte (a comum cobra), material pedagógico. Os funcionários também são tratados diferentes, não temos recessos em julho, nem janeiro, não temos que cumprir dias letivos, não temos que apresentar calendário, não temos direito às "pontes". E em algumas situações nem pontes facultativas. As professoras de CEI não tem horário de estudo etc, etc, etc....

- 4) COMO SE ENCONTRAM OS /AS CEIS / EMEIS HOJE?

As CEI's atendem a mesma faixa etária, ou melhor, sempre atendeu a faixa da educação infantil, até mais abrangente, nossas educadoras entendem a Educação Infantil desde o nascimento, temos muito a acrescentar!

- 5) VOCÊ DIRIA QUE CEIS E EMEIS ESTÃO INTEGRADOS?

Não estão. Temos a mesma demanda, os mesmos problemas, porém ainda não aconteceu esta integração. Poderíamos trocar muitas "figurinhas", em vários aspectos; Na formação dos funcionários, trabalho com a demanda, contatos e trabalhos com a comunidade, etc...

- 6) VOCÊ ACREDITA QUE HOUVE CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL?

Existem varias tentativas. Alguns cursos de formação em exercício, tanto para a equipe técnica como para as ADI's e as PDI's, porém isso só não basta, é preciso um acompanhamento, um interesse maior da Educação Infantil em CEI, um olhar diferenciado para os problemas específicos da CEI, nunca esquecendo da integração com EMEI's, um trabalho conjunto.

NOME DA UNIDADE EDUCACIONAL:	CEI Parque Novo Santo Amaro
NOME DO FUNCIONÁRIO:	Luciana Nascimento de Camargo
CARGO / ATRIBUIÇÃO:	Professora de Desenvolvimento Infantil
TEMPO NA UNIDADE:	3 anos e 3 meses
TEMPO NA REDE:	3 anos e 3 meses
ESTÁGIO EM QUE DÁ AULA:	G IV – 3º Estagio

PROCESSO DE INTEGRAÇÃO CRECHES / EMEIS

- 1) QUANDO A LDB APRESENTOU A PROPOSTA DE INTEGRAÇÃO ENTRE CRECHES E EMEIS NO SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, QUE CONTRIBUIÇÕES VOCÊ ACHOU QUE TERIA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL?

As melhores possíveis, uma vez que a integração proporcionaria para os CEI's em específico, condições para desenvolver um trabalho pedagógico melhor, de acordo com a legislação e valorização do profissional.

- 2) COMO ESSE PROCESSO DE INTEGRAÇÃO SE DEU NA PRÁTICA, NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO?

Na verdade ainda não ocorreu uma integração definitiva, já que os CEI's não possuem a mesma valorização que as escolas tem. Os CEI's não disponibilizam das mesmas vantagens, como pontes, recessos e férias.

- 3) O QUE MUDOU?

Foram poucas mudanças, mas o que observou-se foi a preocupação em propiciar formação para os educadores sem habilitação. Porém, isso pode ser considerado como uma estratégia da administração.

- 4) COMO SE ENCONTRAM OS /AS CEIS / EMEIS HOJE?

Atualmente os CEI's estão gradativamente recebendo materiais e suportes pedagógicos. Não há maior envolvimento de educadores de EMEI e CEI.

- 5) VOCÊ DIRIA QUE CEIS E EMEIS ESTÃO INTEGRADOS?

Não; Há ainda um não comprometimento dos educadores, e até diria que isso pode ser encarado como discriminação por parte de EMEI's para os CEI's na questão profissional.

- 6) VOCÊ ACREDITA QUE HOVE CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL?

Poucos, mas que poderão ser melhores se houver compromisso com a educação infantil na parte de investimentos, recursos humanos e pedagógicos.

NOME DA UNIDADE EDUCACIONAL: CEI Parque Novo Santo Amaro
NOME DO FUNCIONÁRIO: **Maria dos Anjos Gil. Amorim**
CARGO / ATRIBUIÇÃO: Professora de Desenvolvimento Infantil
TEMPO NA UNIDADE: 24 anos
TEMPO NA REDE: 24 anos
ESTÁGIO EM QUE DÁ AULA: G I A

PROCESSO DE INTEGRAÇÃO CRECHES / EMEIS

- 1) QUANDO A LDB APRESENTOU A PROPOSTA DE INTEGRAÇÃO ENTRE CRECHES E EMEIS NO SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, QUE CONTRIBUIÇÕES VOCÊ ACHOU QUE TERIA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL?

As melhores possíveis, que seríamos atendidos iguais as EMEI's, as vantagens, valorizações e os mesmos materiais.

- 2) COMO ESSE PROCESSO DE INTEGRAÇÃO SE DEU NA PRÁTICA, NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO?

Não temos a mesma valorização profissional, não recebemos a mesma qualidade de material, as crianças não tem uniformes, nem material pedagógico.

- 3) O QUE MUDOU?

Muito pouco; Foi dada a formação para as ADIS, temos um recesso parcial, e material pedagógico também é parcial.

- 4) COMO SE ENCONTRAM OS /AS CEIS / EMEIS HOJE?

Continua faltando funcionário, mudou em alguns CEI's o horário de atendimento das crianças, podemos participar das atribuições das salas de aula.

- 5) VOCÊ DIRIA QUE CEIS E EMEIS ESTÃO INTEGRADOS?

Não há um relacionamento entre os funcionários das unidades, falta uma troca de experiência ou troca de idéias.

- 6) VOCÊ ACREDITA QUE HOUVE CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL?

No geral houve muito pouca, comparado aos EMEI's.

NOME DA UNIDADE EDUCACIONAL: EMEI Clarice Lispector
NOME DO FUNCIONÁRIO: **Verônica do Espírito Santo**
CARGO / ATRIBUIÇÃO: Diretor de Escola
TEMPO NA UNIDADE: 16 anos
TEMPO NA REDE: 23 anos
ESTÁGIO EM QUE DÁ AULA: -

PROCESSO DE INTEGRAÇÃO CRECHES / EMEIS

- 1) QUANDO A LDB APRESENTOU A PROPOSTA DE INTEGRAÇÃO ENTRE CRECHES E EMEIS NO SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, QUE CONTRIBUIÇÕES VOCÊ ACHOU QUE TERIA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL?

Acredito que a CEI passaria a ter por principal finalidade o pedagógico, e que o assistencialismo teria caráter complementar.

Esperava que a Educação infantil atenderia criança de 0 a 6 anos, e que fosse valorizada como espaço que defende a criança, didadã de direitos: direito de brincar, fantasiar, criar, enfim, direito de ser uma criança feliz.

- 2) COMO ESSE PROCESSO DE INTEGRAÇÃO SE DEU NA PRÁTICA, NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO?

A meu ver esse processo de integração ainda não ocorreu.

- 3) O QUE MUDOU?

Não vejo modificações.

- 4) COMO SE ENCONTRAM OS /AS CEIS / EMEIS HOJE?

Com as mesmas estruturas antes da LDB.

- 5) VOCÊ DIRIA QUE CEIS E EMEIS ESTÃO INTEGRADOS?

Não.

- 6) VOCÊ ACREDITA QUE HOUVE CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL?

Sim, apesar da cidade de São Paulo ainda não ter estruturado o processo de integração, acredito que a Educação Infantil será valorizada no processo de desenvolvimento do ser humano em suas inúmeras potencialidades.

NOME DA UNIDADE EDUCACIONAL:	EMEI Clarice Lispector
NOME DO FUNCIONÁRIO:	Edna Pacífica de Souza
CARGO / ATRIBUIÇÃO:	Profª Titular de Educação Infantil
TEMPO NA UNIDADE:	7 anos
TEMPO NA REDE:	10 anos
ESTÁGIO EM QUE DÁ AULA:	3º estágio

PROCESSO DE INTEGRAÇÃO CRECHES / EMEIS

- 1) QUANDO A LDB APRESENTOU A PROPOSTA DE INTEGRAÇÃO ENTRE CRECHES E EMEIS NO SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, QUE CONTRIBUIÇÕES VOCÊ ACHOU QUE TERIA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL?

Juntas poderíamos fazer um trabalho mais integrado como processo de continuidade.

- 2) COMO ESSE PROCESSO DE INTEGRAÇÃO SE DEU NA PRÁTICA, NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO?

Na minha opinião, ainda está longe desta integração acontecer na prática. Estamos caminhando mais, falta ainda planejamento para que mais reuniões aconteçam juntas.

- 3) O QUE MUDOU?

A meu ver, apenas no sentido da carreira profissional. No sentido Creche / EMEI falta muita coisa.

- 4) COMO SE ENCONTRAM OS /AS CEIS / EMEIS HOJE?

Apenas em reuniões de Pólo Geral, onde fica muito superficial, por serem poucos os encontros realizados no ano para que se faça uma troca mais efetiva.

- 5) VOCÊ DIRIA QUE CEIS E EMEIS ESTÃO INTEGRADOS?

Não, pelos motivos já citados em outras perguntas.

- 6) VOCÊ ACREDITA QUE HOUVE CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL?

Em alguns aspectos: quanto a todos verem as crianças como um ser único, que precisa de um trabalho integrado e de continuidade, de maneira interdisciplinar.

NOME DA UNIDADE EDUCACIONAL:	EMEI Clarice Lispector
NOME DO FUNCIONÁRIO:	Ione Braga de Oliveira
CARGO / ATRIBUIÇÃO:	Profª Titular de Educação Infantil
TEMPO NA UNIDADE:	12 anos
TEMPO NA REDE:	12 anos
ESTÁGIO EM QUE DÁ AULA:	3º estágio

PROCESSO DE INTEGRAÇÃO CRECHES / EMEIS

- 1) QUANDO A LDB APRESENTOU A PROPOSTA DE INTEGRAÇÃO ENTRE CRECHES E EMEIS NO SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, QUE CONTRIBUIÇÕES VOCÊ ACHOU QUE TERIA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL?

O trabalho pedagógico tornou-se mais sistematizado, podendo haver uma continuação do trabalho, onde os alunos vindos dos CEI's mostraram-se mais "receptivos" ao trabalho desenvolvido nas EMEI's, pois o trabalho deveria ser em continuidade: um acrescentando ao outro. Deveria ser uma troca para um ganho.

- 2) COMO ESSE PROCESSO DE INTEGRAÇÃO SE DEU NA PRÁTICA, NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO?

O início foi tumultuado e confuso, havendo muitas divergências de ações e explicações para que este processo fosse implantado.

- 3) O QUE MUDOU?

Em 2004, percebe-se que o trabalho ficou mais integrado, onde os profissionais dos CEI's passaram a ter a formação necessária, e os profissionais de EMEI começaram a ter outra visão sobre estes profissionais, porém ainda achando que os PDI's tiveram vantagens na carreira e que nós, os profissionais das EMEI's não tivemos.

- 4) COMO SE ENCONTRAM OS /AS CEIS / EMEIS HOJE?

Acredito que o trabalho nos CEI's está melhor estruturado, porém ainda com defasagem de profissionais.

- 5) VOCÊ DIRIA QUE CEIS E EMEIS ESTÃO INTEGRADOS?

Não, para que isto realmente aconteça precisaria haver encontros entre os grupos de profissionais, onde haveria discussões sobre os trabalhos desenvolvidos e o planejamento dos mesmos.

- 6) VOCÊ ACREDITA QUE HOUVE CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL?

Enquanto este processo não for totalmente implantado em todos os segmentos envolvidos, não há como afirmar se houve ou não contribuição para a Educação Infantil.

NOME DA UNIDADE EDUCACIONAL: CEI – Vila Calú
NOME DO FUNCIONÁRIO: Maria Geralda da Silva Rocha
CARGO / ATRIBUIÇÃO: Profª Adjunta de Educação Infantil
ANO QUE TRABALHOU NA CRECHE: 2002
TEMPO QUE TRABALHOU NA CRECHE 3 meses

PROCESSO DE INTEGRAÇÃO CRECHES / EMEIS

- 1) EM SEU PONTO DE VISTA, QUAIS AS PRINCIPAIS DIFERENÇAS ENTRE AS CRECHES E AS EMEI'S?

A Creche faz mais o trabalho de cuidar da criança sem se preocupar com o pedagógico. Não há uma preocupação com a formação do aluno.

- 2) QUAIS FORAM OS PONTOS QUE MAIS LHE CHAMARAM A ATENÇÃO EM SEU TRABALHO COM A CRECHE?

A estrutura do trabalho realizado na EMEI é maior, pois no ano em que trabalhei na CEI, não havia Coordenador (a) Pedagógico (a), as ADI's são despreparadas para educar as crianças, as pessoas da direção não são bem informadas com respeito a parte burocrática da CEI. Ex.: precisam perguntar como fazer contagem de ponto, R.F. e outros.

- 3) VOCÊ VÊ A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO UM SISTEMA UNIFICADO?

Não, porque quando trabalhei na Creche e depois vim para a EMEI, percebi que eram dois mundos completamente diferentes um do outro, e na minha opinião esta unificação está longe de acontecer.

NOME DA UNIDADE EDUCACIONAL:	CEI – Jd. Nakamura
NOME DO FUNCIONÁRIO:	Damiana S. Monteiro
CARGO / ATRIBUIÇÃO:	Profª Adjunta
ANO QUE TRABALHOU NA CRECHE:	2003
TEMPO QUE TRABALHOU NA CRECHE	1 ano

PROCESSO DE INTEGRAÇÃO CRECHES / EMEIS

- 1) EM SEU PONTO DE VISTA, QUAIS AS PRINCIPAIS DIFERENÇAS ENTRE AS CRECHES E AS EMEI'S?
 - a. Não recebem muita assistência dos órgãos superiores;
 - b. Falta de professores capacitados;
 - c. Falta de Coordenador Pedagógico.

- 2) QUAIS FORAM OS PONTOS QUE MAIS LHE CHAMARAM A ATENÇÃO EM SEU TRABALHO COM A CRECHE?

A falta total de assistência. Nós professoras que trabalhamos no anos de 2003, não tínhamos nenhum material para trabalhar com as crianças, além de não termos auxílio algum da parte administrativa.

- 3) VOCÊ VÊ A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO UM SISTEMA UNIFICADO?

Seria um sistema unificado se as Creches tivessem estrutura e funcionários capacitados para realizar um trabalho com as EMEI's.

NOME DA UNIDADE EDUCACIONAL:	EMEI Mário Ary Pires
NOME DO FUNCIONÁRIO:	Márcia (C.P.)
CARGO / ATRIBUIÇÃO:	Coordenadora Pedagógica
TEMPO NA UNIDADE:	16 anos
TEMPO NA REDE:	16 anos
ESTÁGIO EM QUE DÁ AULA:	C.P.

PROCESSO DE INTEGRAÇÃO CRECHES / EMEIS

- 1) QUANDO A LDB APRESENTOU A PROPOSTA DE INTEGRAÇÃO ENTRE CRECHES E EMEIS NO SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, QUE CONTRIBUIÇÕES VOCÊ ACHOU QUE TERIA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL?

Muitas, especialmente em relação à visão e ao assistencialismo dispensado à criança.

- 2) COMO ESSE PROCESSO DE INTEGRAÇÃO SE DEU NA PRÁTICA, NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO?

Ainda em adaptação, com algumas alterações e aprendizados sendo feitos através de encontros, como o curso de Políticas Públicas e outros.

- 3) O QUE MUDOU?

A visão de Educação e de criança em relação às Creches e a valorização e oportunidade de reciclagem e aprimoramento profissional.

- 4) COMO SE ENCONTRAM OS /AS CEIS / EMEIS HOJE?

Procurando crescer aos poucos, com tropeços e desencontros produtivos.

- 5) VOCÊ DIRIA QUE CEIS E EMEIS ESTÃO INTEGRADOS?

obs.: Não respondeu.

- 6) VOCÊ ACREDITA QUE HOUVE CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL?

obs.: Não respondeu.

NOME DA UNIDADE EDUCACIONAL:	EMEI Mário Ary Pires
NOME DO FUNCIONÁRIO:	Suely de O. S. Siqueira
CARGO / ATRIBUIÇÃO:	Professora
TEMPO NA UNIDADE:	6 meses
TEMPO NA REDE:	6 anos
ESTÁGIO EM QUE DÁ AULA:	2º estágio

PROCESSO DE INTEGRAÇÃO CRECHES / EMEIS

- 1) QUANDO A LDB APRESENTOU A PROPOSTA DE INTEGRAÇÃO ENTRE CRECHES E EMEIS NO SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, QUE CONTRIBUIÇÕES VOCÊ ACHOU QUE TERIA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL?

A Creche sempre contribuiu, a L.D.B. apenas fez o que de há muito devia: reconheceu.

- 2) COMO ESSE PROCESSO DE INTEGRAÇÃO SE DEU NA PRÁTICA, NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO?

O processo é contínuo e permanente. A integração está acontecendo, ainda falta muito.

- 3) O QUE MUDOU?

A nossa visão (sociedade) quanto ao trabalho desenvolvido pelos profissionais dos CEI's.

- 4) COMO SE ENCONTRAM OS /AS CEIS / EMEIS HOJE?

CEI's → em sua maioria, se preocupam com a estética do prédio e esquecem dos recursos materiais em geral e os recursos psico-pedagógicos.

EMEI's → Excesso de alunos por classe e inclusão sem orientação aos profissionais.

- 5) VOCÊ DIRIA QUE CEIS E EMEIS ESTÃO INTEGRADOS?

Não.

- 6) VOCÊ ACREDITA QUE HOUVE CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL?

Sempre houve.

NOME DA UNIDADE EDUCACIONAL:	EMEI Mário Ary Pires
NOME DO FUNCIONÁRIO:	Diva Alves Scarpin
CARGO / ATRIBUIÇÃO:	Professora de Educação Infantil
TEMPO NA UNIDADE:	9 anos
TEMPO NA REDE:	30 anos
ESTÁGIO EM QUE DÁ AULA:	2º Est. D

PROCESSO DE INTEGRAÇÃO CRECHES / EMEIS

1) QUANDO A LDB APRESENTOU A PROPOSTA DE INTEGRAÇÃO ENTRE CRECHES E EMEIS NO SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, QUE CONTRIBUIÇÕES VOCÊ ACHOU QUE TERIA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL?

- ✓ A contribuição foi quanto a concepção de Infância de 0 a 6 anos, como um novo paradigma de educação, do cuidar e educar;
- ✓ Quanto a formação obrigatória do Magistério para CEI;
- ✓ Os CEI's fazem (integrados) parte da Secretaria de Educação.

2) COMO ESSE PROCESSO DE INTEGRAÇÃO SE DEU NA PRÁTICA, NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO?

Com muitos conflitos, resistência dos CEI's em aceitar o profissional de EMEI trabalhando com eles. Não se fala abertamente – fica oculto.

3) O QUE MUDOU?

A visão de Creche para CEI. Agora todos são Educadores da Infância de 0 a 6 anos. Quando temos cursos, reuniões de “Pólo” encontramos com o pessoal dos CEI's junto conosco.

4) COMO SE ENCONTRAM OS /AS CEIS / EMEIS HOJE?

As que eu conheço estão com grandes dificuldades – falta de tudo.

5) VOCÊ DIRIA QUE CEIS E EMEIS ESTÃO INTEGRADOS?

obs.: Não respondeu.

6) VOCÊ ACREDITA QUE HOUVE CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL?

obs.: Não respondeu.

GLOSSÁRIO

PMSP – Prefeitura Municipal de São Paulo

AR – Administração Regional

SME – Secretaria Municipal de Educação Infantil

FABES – Secretaria da Família e Bem Estar Social (atual SAS)

SAS – Secretaria da Assistência Social

DREM – Delegacia Regional de Ensino Municipal (posterior NAE e atual Coordenadoria de Educação)

NAE – Núcleo de Ação Educativa (atual Coordenadoria de Educação)

Coordenadoria de Educação – órgão regional responsável por um conjunto de escolas – subordinado às Subprefeituras

ADI – Auxiliar de Educação Infantil – específico para educadoras de Creches (atual PDI)

PDI – Professor de Desenvolvimento Infantil - específico para educadoras de Creches com formação em nível médio – Magistério.

EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil

CEI – Centro de Educação Infantil (antigas creches)

Jornada de Trabalho das ADIs – 6 horas diárias

Jornada de Trabalho dos Professores – o professor tem três opções de Jornada:

JB – Jornada Básica – 18 horas aula semanais (em sala de aula) + 1 Hora Atividade na escola + 1 Hora Atividade Livre. Somando 20 horas semanais

JEA – Jornada Especial Ampliada – 5 horas aula diárias (em sala de aula) + 3 Horas Atividades na Escola + 2 Horas Atividades Livres – Somando 30 horas semanais

JEI – Jornada Especial Integrada – 5 horas aula diárias (em sala de aula) + 11 Horas Atividades na Escola + 4 Horas Atividades Livres. Somando 40 horas semanais.

O professor que opta pela JEI automaticamente compromete 8 das 11 horas/ aula de sua jornada ao PEA.

PEA – Projeto Especial de Ação (equivalente a um grupo de estudo) – pode ser organizado: 4 horas semanais de estudo + 4 horas semanais com atividades ligadas ao estudo (preparação de materiais, pesquisas, etc) ou 8 horas semanais de estudo.

O professor de JEI automaticamente compõe este grupo, os demais professores independente de sua jornada podem compor este grupo, sendo computada estas horas à sua jornada para fins de pagamento.

A opção da carga horária é feita pela escola no início do ano de acordo com a necessidade do estudo selecionado. Geralmente se leva em conta que um número elevado de horas restringe a participação dos professores de outras jornadas, pois a maioria trabalha em mais de uma escola.

O PEA tem que ter o mínimo de 160 horas anuais e a participação em 75% ou mais é pontuada para fins de evolução funcional do professor.

ACÚMULO DE CARGO – Quando o professor dá aula em outra unidade educacional, seja do Estado ou do Município. Quando inicia o ano o professor deve fazer a declaração deste acúmulo, apresentando seu horário de aula, mais o horário de estudo (no Estado chamado de HTPC e na Prefeitura são as Jornadas). Uma comissão julga se o professor tem tempo hábil para se deslocar de uma escola a outra e publica em Diário Oficial se este acúmulo é ou não lícito.

P.P.P – Projeto Político Pedagógico

REUNIÃO DE PÓLO – Reuniões realizadas pelo menos semestralmente em cada Coordenadoria de Educação – prevista em calendário escolar, com dispensa de aula – com objetivo de formação e trocas pedagógicas.