

magistério

portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Revista-Magisterio

Nº 3 – 2017

PUBLICAÇÃO DA COORDENADORIA PEDAGÓGICA DA SME PARA OS PROFESSORES DA REDE DE ENSINO DA CIDADE DE SÃO PAULO

Das Creches aos CEIs

Comemoração da transição dos Centros de Educação Infantil - CEIs para o Sistema Municipal de Ensino





**PREFEITURA DE
SÃO PAULO
EDUCAÇÃO**

PREFEITO DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO
JOÃO DORIA

SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO
ALEXANDRE SCHNEIDER

SECRETÁRIO ADJUNTO DE EDUCAÇÃO
DANIEL FUNCIA DE BONIS

CHEFE DE GABINETE
FATIMA ELISABETE PEREIRA THIMOTEO

COORDENADORA PEDAGÓGICA
LEILA BARBOSA OLIVA

DIRETORA DA DIVISÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL
YARA MARIA MATTIOLI

EQUIPE TÉCNICA
**CHRISTIANE FRANKLIN MOREIRA DE FREITAS
CRISTIANO ROGÉRIO ALCÂNTARA
FATIMA BONIFÁCIO
FERNANDA DIZ ALMEIDA DA SILVA
THALITA SOTO RIVA**

EQUIPE ADMINISTRATIVA
**LISSA MARCHESINI DOS SANTOS
VITOR HELIO BREVIOLIERI**

APOIO

SECRETARIA MUNICIPAL DE ASSISTÊNCIA E
DESENVOLVIMENTO SOCIAL

magistério

PUBLICAÇÃO DA COORDENADORIA PEDAGÓGICA DA SME PARA
OS PROFESSORES DA REDE DE ENSINO DA CIDADE DE SÃO PAULO

criação
ALFREDO NASTARI

COORDENADORA DO CENTRO DE MULTIMEIOS
MAGALY IVANOV

ARTE
NÚCLEO DE CRIAÇÃO E ARTE | CM | COPED | SME
**ANA RITA DA COSTA
ANGÉLICA DADARIO
CASSIANA PAULA COMINATO
FERNANDA GOMES PACELLI**

PESQUISA ICONOGRÁFICA
MEMORIAL DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL

FOTO CAPA
**DANIEL CUNHA
CEI EDUARDO CAMPOS ROSMANINHO**

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	3
SECRETÁRIO	5
E AS CRIANÇAS? NOTAS SOBRE A HISTÓRIA DAS CRECHES DE SÃO PAULO	7
FÚLVIA ROSEMBERG E SUA LUTA PELO DIREITO À CRECHE E À EDUCAÇÃO INFANTIL	17
DESAFIOS PARA A GESTÃO ATUAL NA CRECHE	21
VOCÊ SE SENTE PROFESSORA? DE PAJEM À ADI, DE ADI À PROFESSORA	29
CONVERSAS - "A QUE HORAS CHEGARÁ A PROFESSORA?"	35
PROGRAMA ADI MAGISTÉRIO: SOBRE A INCLUSÃO DAS CRECHES PAULISTANAS NO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO.....	41
A INFÂNCIA NA EDUCAÇÃO E NAS ESCOLAS GUARANI.....	45
ENTREVISTA - FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: O CURSO DE PEDAGOGIA EM DESTAQUE	49
ATUAÇÃO DO CME COM FOCO NOS CEIS DESDE A SUA INTEGRAÇÃO AO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO	57
RODA DE CONVERSA	61

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Magistério / Secretaria Municipal de Educação. – São Paulo : SME / COPED,
2017

Edição especial n.3 - 15 anos Centro de Educação Infantil

ISSN 2358-6532

1.Educação infantil 2.Educação – História I.Título

CDD 372.21

Apresentação

Determinar uma data para um ato complexo e que envolveu tantos e tão diversos atores é um desafio, adota-se qual? A da criação dos Centros de Educação Infantil - CEIs? A da transferência das creches para a Secretaria Municipal de Educação - SME? Escolhemos, então, o ano no qual, efetivamente, as creches iniciaram o atendimento dentro dos parâmetros da SME: e se o Decreto nº 41.588 é de 28 de dezembro de 2001, a efetivação do ato em forma de atendimento as crianças se deu em 2002.

Compreendemos que chegar ao atendimento de toda a demanda infantil de 0 a 3 anos é uma meta a ser alcançada, e é um avanço a frequência aos CEIs hoje ser compreendida como um direito subjetivo da criança. Optar por demarcar os 15 anos da transição a partir do ano que marcou o início do atendimento é uma decisão de corroborar a necessidade da efetivação de um real e abrangente atendimento da criança em uma escola pública de qualidade para a primeira infância.

Muitos agentes que participaram deste movimento ficaram de fora da revista, mas não por descaso e sim por impossibilidade de garantir que todos se expressassem, já que não há páginas suficientes para registrar tanta história. Escolhemos então pela representatividade... seja pelos gestores, professores, técnicos da Secretaria Municipal e assessoria, cada qual entrou com uma parcela de contribuição e esperamos que, ao lerem os relatos de cada uma destas pessoas, todos os segmentos sintam-se contemplados.

Vale destacar que realizamos um vídeo comemorativo para marcar essa história, esse momento de transição. Nesta produção, complementar à revista, aparecem outros agentes como: secretários de educação, diversos profissionais e sindicatos que contribuíram para a transição das creches da Secretaria de Assistência Social - SAS para a SME.

Nossa preocupação foi contemplar todas as regiões da Cidade de São Paulo, pois é um desafio encontrar uma ação que caracterize cidade tão plural como a nossa, com suas múltiplas infâncias, diversas características estruturais e profissionais.



15 ANOS

CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

É com grande satisfação

que entregamos à Rede Municipal de Ensino de São Paulo esta Edição Especial da Revista Magistério em comemoração aos 15 anos da transição das Creches - que estavam vinculadas à Secretaria da Assistência Social - para a Secretaria Municipal de Educação.

Há um reconhecido movimento desta Secretaria no sentido da preservação da memória dos processos que foram nos constituindo como a maior rede municipal de ensino do país. Neste processo de preservação da memória, percebemos os avanços e também as dificuldades, reconhecimento que nos ajuda a contextualizar as situações vivenciadas e propicia avançar constantemente em busca de uma educação pública de qualidade, uma vez que se evitam os equívocos e se consolidam os acertos.

Cuidar, palavra tão cara a esta etapa da educação, acreditamos ser um ato indissociado da perspectiva do educar. Assim sendo, os textos presentes neste exemplar se pautaram constantemente no cuidado com os conteúdos apresentados.

Precisamos estar atentos à escuta das crianças pequenas: a primeiríssima infância possui particularidades e peculiaridades que precisam ser conhecidas, observadas, refletidas e analisadas pelos adultos que cotidianamente estão em contato com elas. Por isto, há uma preocupação deste exemplar de demarcar o percurso da transição e desvelar todo o caminho de profissionalização decorrente da transição, além de como os agentes - auxiliares técnicos de educação, professores, coordenadores, diretores e supervisores - que atuam junto às crianças, com suas ações intencionais, fazem a diferença na constituição de uma escola pública de qualidade.

Excelente leitura e que novas proposições surjam a partir dela!

Alexandre Schneider

Secretário de Educação

E as crianças?

Notas sobre a história das creches de São Paulo

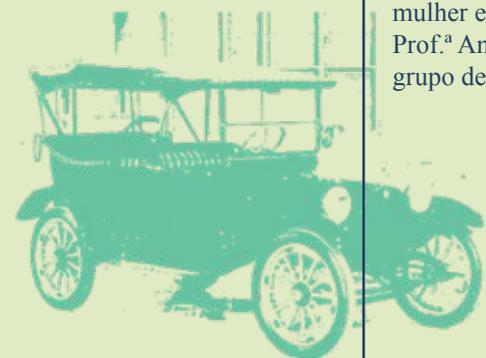
Por *Claudia Panizzolo*

Professora Adjunta III do curso de Pedagogia, na área de Educação Infantil, e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo UNIFESP. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa: Infância, Cultura e História - GEPICH e Membro Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa: Cultura e Instituições Educacionais e do Grupo de Estudos e Pesquisa: História da Educação, Imigração e Memória.



1901

Criação da sociedade destinada ao amparo da mulher e da criança pela Prof.^a Anália Franco e grupo de mulheres.



1913

Instituição da creche Baronesa de Limeira "para filhos de empregadas domésticas e operárias".



Odeio os indiferentes. Como Friederich Hebbel acredito que “viver significa tomar partido”. Não podem existir os apenas homens, estranhos à cidade. Quem verdadeiramente vive não pode deixar de ser cidadão, e partidário. Indiferença é abulia, parasitismo, covardia, não é vida. Por isso odeio os indiferentes.

A indiferença é o peso morto da história. É a bala de chumbo para o inovador, é a matéria inerte em que se afogam freqüentemente os entusiasmos mais esplendorosos, é o fosso que circunda a velha cidade e a defesa melhor do que as mais sólidas muralhas, melhor do que o peito dos seus guerreiros, porque engole nos seus sorvedouros de lama os assaltantes, os dizima e desencoraja e às vezes, os leva a desistir de gesta heróica.

Antonio Gramsci

O marco dos 15 anos de transição das creches da Secretaria de Assistência Social para a Secretaria de Educação proporciona uma oportunidade para a Rede Municipal de Ensino de São Paulo refletir sobre sua trajetória, sob os mais diversos aspectos, como expansão, cobertura, estrutura administrativa, equipamentos, quadro de pessoal, formação, alimentação, saúde etc. Oportunidade de revisitar as escolhas realizadas, os caminhos trilhados, as opções assumidas, não em busca de um tempo perdido, nem tampouco para empreender comparações lineares do tipo progressivista, mas com o objetivo de compreender as razões objetivas de sua criação, as lutas travadas, os desafios enfrentados a partir de condicionantes concretas.

Nas palavras de Benjamin (1987)

O dom de despertar no passado as centelhas da esperança é privilégio exclusivo do historiador convencido de que também os mortos não estarão em segurança se o inimigo vencer. E esse inimigo não tem cessado de vencer (p.225).

Compreender o funcionamento das creches, hoje, remete necessariamente à história das discussões e tomadas de decisões no passado, e isto implica em despertar nesse passado “as centelhas da esperança” para, como nos ensinou Gramsci, combatermos a indiferença e tomarmos partido em favor das crianças que frequentam as creches, bem como das que aguardam vagas nos Centros de Educação Infantil.

Uma história de luta...

As primeiras creches de São Paulo ligadas ao poder público municipal foram criadas, segundo Franco (2009), na década de 1950, por meio do estabelecimento de convênios entre entidades beneficentes e a recém-criada Comissão de Assistência Social Municipal-CASMU¹ em 1951, que foi extinta em 1955 e substituída pela Divisão de Serviço Social, cuja função era “o atendimento aos munícipes

¹ Ao longo dos anos, a área de Assistência Social do Município de São Paulo recebeu diversas denominações, de acordo com as mudanças políticas municipais. Entre 1951 e 2002 foram criadas, extintas e renomeadas como Comissão de Assistência Social do Município (CASMU), Divisão de Serviço Social (DSS), Secretaria do Bem Estar Social (SEBES), Coordenadoria do Bem Estar Social (COBES), Secretaria da Família e do Bem Estar Social (FABES), Superintendência do Bem Estar Social (SUBES), Secretaria do Bem Estar Social (SEBES), Secretaria da Família e do Bem Estar Social (FABES) e Secretaria de Assistência Social (SAS). A este respeito consultar Franco (2009).

necessitados, de baixa renda ou sem renda, a proteção à infância e à maternidade” (p.31). A partir de 1966, resultado de pressão dos movimentos sociais,

foram efetuados convênios com mais treze creches particulares, que passaram a ser mantidas pela prefeitura através de um valor per capita mensal, ampliando assim, a rede conveniada (p. 32).

Após três anos, em 1969, ocorreu um desentendimento entre a entidade mantenedora de uma creche conveniada no bairro de Guaianases e a SEBES, que passou a administrá-la diretamente, nascendo assim a primeira creche de administração direta do município.

Sob o impacto das propostas de educação compensatória, baseadas nas teorias de privação cultural, que começavam a ser divulgadas no país, a Secretaria de Bem Estar, na década de 1970, inicia

Oportunidade de revisitar as escolhas realizadas, os caminhos trilhados, as opções assumidas...

a discussão da implantação de uma rede municipal de creches diretamente geridas pelo Estado e publica uma série de documentos denominados Projeto Centros Infantis: programação de saúde, Projeto Centros Infantis: programação psicopedagógica, Projeto Centros Infantis: caderno de exercícios gráficos, Projeto Centros Infantis: programação sócio educativa, dentre outros. A documentação, fortemente baseada nos princípios de uma psicologia desenvolvimentista, partia do pressuposto de que a criança atendida pela creche apresentava carências ocasionadas pela privação alimentar, afetiva, social etc., e preconizava ações compensatórias. Abaixo um exemplo de tal preocupação expressa no objetivo geral do Projeto Centros Infantis: programação psicopedagógica:

proporcionar um programa educacional que possibilite à criança um desenvolvimento harmonioso de suas potencialidades sociais, físicas, afetivo-emocionais e intelectuais e ainda proporcionar um programa educacional tipo compensatório, tendendo a corrigir as omissões apresentadas pela criança culturalmente carenciada, anulando a defasagem entre a sua idade cronológica e o nível de desenvolvimento em que se encontra...(1974, v. II, p. 7)



SEMANA DE ARTE MODERNA



S. PAULO
1922

1920

Atendimento à criança em creches, asilos e orfanatos exclusivamente filantrópicos destinados a filhos de mães solteiras.



1930

Reflexo da industrialização na Cidade de São Paulo aumenta demanda por vagas.



Nesse sentido, a documentação apresenta três áreas a serem desenvolvidas, a de Comunicação e Expressão, a de Integração Social e a de Ciências, acompanhada de uma programação minudente, contendo conteúdos a serem trabalhados, objetivos a serem atingidos e atividades a serem aplicadas.

Importante destacar que, em 1970, o Município de São Paulo contava com um único equipamento direto que atendia 180 crianças, e 28 equipamentos conveniados que recebiam 660 crianças. Alguns fatores favoreceram os debates acerca da criação e expansão de unidades. Um primeiro fator foi o processo de descentralização da Secretaria a partir de 1976, que propiciava um maior contato dos técnicos com a comunidade local, criando espaços de interação dos técnicos da Secretaria com os movimentos sociais, o que provavelmente alimentou o “movimento interno ao órgão, questionando e revendo as políticas e práticas autoritárias e assistencialistas” (ROSEMBERG, CAMPOS, HADDAD, 1991, p. 40) e, seguramente, adensou as reivindicações populares, que passaram a ser incorporadas nas propostas dos técnicos.

Um segundo fator encontra-se na atuação local das mulheres dos bairros populares, para quem a necessidade por creches era urgente. Dessa forma, ao mesmo tempo em que participavam das mobilizações de luta por creche, organizavam, ainda que

... partia do pressuposto de que a criança atendida pela creche apresentava carências ocasionadas pela privação alimentar, afetiva, social etc. e preconizava ações compensatórias.

de modo precário, creches comunitárias nos espaços disponíveis de sociedades amigos de bairro, igrejas, casas etc. Muitas dessas iniciativas encontraram apoio na Secretaria de Bem Estar Social, por meio de convênios que as subsidiassem.

Um terceiro fator reside na própria experiência de trabalhar e administrar as creches comunitárias. Ao criar, administrar, enfrentar uma série de problemas cotidianos, o grupo de mães foi acumulando argumentos e construindo condições para realizar a discussão sobre as necessidades de instalações

adequadas, pessoal remunerado, alimentação balanceada, enfim, a importância da criação de creches diretamente administradas pelo município.

Um quarto fator foi a articulação entre os vários grupos de mães dispersos pelos bairros e os grupos feministas que passaram, após 1975, a se organizar de modo mais sistematizado e ideológico, o que favoreceu a criação do Movimento de Luta por creches. Abaixo um interessante exemplo publicado no Boletim da creche Parque Bristol e Jardim S. Savério², sob a forma de folheto:

Mais uma vez a Prefeitura nos enganou.

Como todos estão sabendo, neste ano comemora-se o ano internacional da criança e, por isso, toda a periferia de São Paulo está se mobilizando na luta por creches. Mesmo antes disso - isso já faz seis anos - o pessoal do Parque Bristol e Jardim S. Saverio está nessa luta. Desde o começo do ano estamos tentando conseguir junto a Prefeitura a creche prometida pelo atual prefeito que disse na televisão que iria atender as necessidades das famílias trabalhadoras da periferia. (1979, n.1, p. 1)

Cabe evidenciar que embora as condições acima destacadas fossem favoráveis para a criação de creches administradas e mantidas pela Prefeitura de São Paulo, por certo que houve o impacto da sua inserção em um órgão do bem estar social, cuja atuação sempre esteve voltada à prestação de serviços indiretos, sobretudo, por convênios mantidos com entidades sociais. Isto nos ajuda a compreender a razão pela qual o sistema de creches conveniadas é mais antigo que o das creches diretas.

Sob forte pressão dos movimentos sociais, a Prefeitura de São Paulo assumiu, pela primeira vez, o compromisso de instalar uma rede de creches construídas e mantidas diretamente, que foram inauguradas e organizadas com participação dos grupos sociais envolvidos, no que se referia aos critérios de contratação de funcionários, o que, no entanto, sofreria um refluxo nos anos oitenta.

Respondendo às reivindicações do Movimento de luta por creches, na administração do Prefeito Reynaldo de Barros do PDS (1978-1982), foram construídos ou alugados 120 equipamentos para a rede direta, gerando atendimento a 13.108 crianças,

além da oferta de 2 indiretas e 63 conveniadas com capacidade de atendimento a 14.402 crianças.

O período de 1983 a 1985, que corresponde à gestão Mário Covas, apresentou um expressivo desenvolvimento das creches diretas administradas pela prefeitura, das indiretas e de creches conveniadas, tendo sido colocados em funcionamento 113 equipamentos da rede direta, 24 indireta e 77 conveniada.

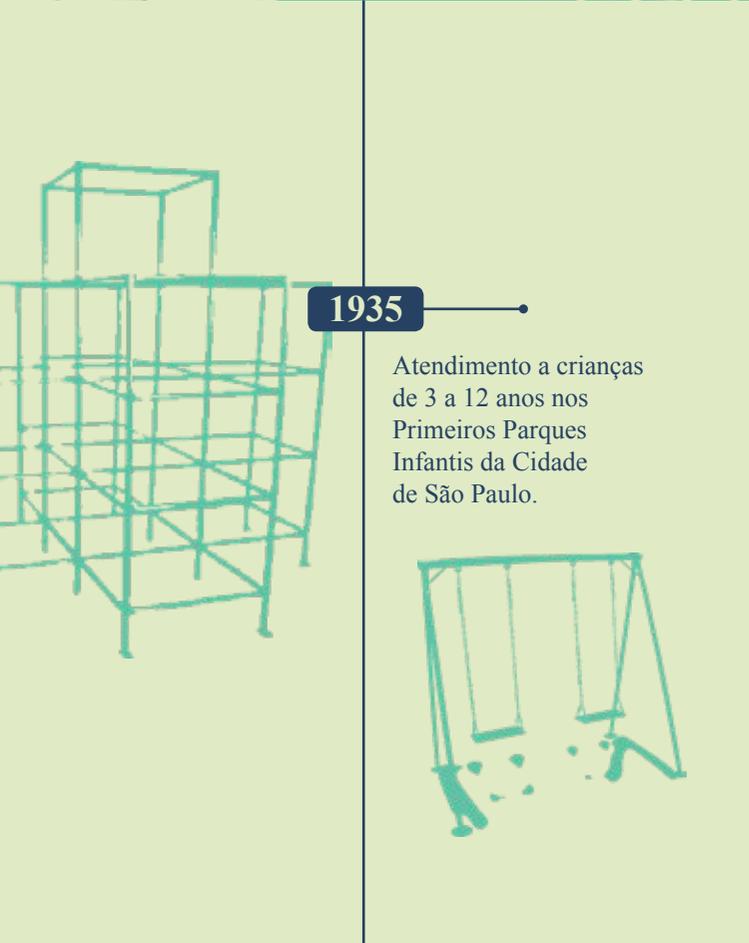
No entanto, a década de 1980 também foi palco de adversidades. Durante a gestão Jânio Quadros, entre 1986 e 1988, foi extinta a Secretaria da Família e do Bem Estar Social - FABES, responsável pela manutenção das creches. Em notícia do Jornal



da Tarde, representantes das entidades assistenciais que estiveram na Câmara Municipal questionaram: “Por que foi fechada a FABES, que estava funcionando satisfatoriamente? E como vai ser agora? As crianças podem esperar para comer?” (14/01/1986). No mesmo jornal, o diretor Bem Hur Machado da creche conveniada denominada Carmem Mendes da Conceição, em Santo Amaro, afirma: “Nós não

*Acervo
da Secretaria
Municipal
de Assistência
e Desenvolvimento
Social - SMDAS*

² Material disponível no site do Centro de Documentação e Pesquisa Vergueiro



1935

Atendimento a crianças de 3 a 12 anos nos Primeiros Parques Infantis da Cidade de São Paulo.



recebemos subsídio da Prefeitura desde o mês de novembro, e o custo para atender cada criança, por mês, chega a Cr\$500 mil, pois oferecemos café da manhã, almoço, lanche e jantar”.

Na gestão Luiza Erundina, de 1989 a 1992, foi aberto um processo de discussão e reflexão sobre as práticas assistenciais e educativas da rede de creches, que resultou na publicação do documento Política de creches da Secretaria Municipal de Bem Estar Social-SEBES, em que se apresentava a intenção acerca da construção de uma proposta pedagógica voltada às crianças, que privilegiasse a relação entre o cuidar-educar, ancorada em pressupostos socioconstrutivistas. Nessa gestão foram realizados os primeiros concursos públicos para os cargos de auxiliar de desenvolvimento infantil, pedagogo, cozinheira, auxiliar de cozinha, vigia, zelador e auxiliar de enfermagem para as creches diretas. Foram criados 50 novos equipamentos, contabilizando um total de 317 creches diretas e uma capacidade de atendimento para 33.225 crianças.

... propostas curriculares que promovam experiências de ampliação sensorial, expressiva, corporal, cognitiva, linguística, ética, estética, motora, sociocultural mediadas pelos adultos e que possibilitem a construção da autonomia, da saúde, do bem-estar, da auto-organização.

A década de 1990 foi palco, no entanto, de muitos retrocessos. As gestões de Paulo Salim Mafuf (1993-1996) e Celso Pitta (1997-2000), embora atendessem aos pressupostos previstos na Constituição Federal de 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 de oferta de vagas em creches, valorizaram prioritariamente a rede de creches indiretas e conveniadas em detrimento da rede direta, com estratégias como a transferência de 47 unidades da rede direta para a administração indireta, por meio de convênios. Segundo Franco (2009), ambas as gestões foram marcadas pela falta de funcionários, ausência de investimentos para a formação dos

profissionais da creche e diminuição da capacidade de atendimento da rede direta, que de 33.225 em 1992 passa para 25.777 crianças nos anos 2000.

Ainda na gestão Celso Pitta, foi publicada a Portaria Intersecretarial 03 de 27/07/1999, que instituiu a primeira Comissão que deveria implementar o previsto no artigo 89 da LDB 9.394/96, reiterado na Deliberação do Conselho Municipal de Educação 01/99, que dizia respeito à organização das creches diretas no sistema de ensino. A partir de então, segundo Crepaldi (2002), foram criados Grupos de Trabalho com o “objetivo de realizar estudos e proposições das medidas necessárias à incorporação progressiva e efetiva das creches da Secretaria de Assistência Social para a Secretaria de Educação” (p. 83).

Ao longo dos anos 2000 e 2001, já na gestão da Prefeita Marta Suplicy (2001-2004), foram publicadas várias Portarias, ora só pela Secretaria Municipal de Educação, ora em conjunto com a Secretaria de Assistência Social, que indicam o percurso trilhado para integrar as creches à Secretaria de Educação. Merece destaque a Portaria Intersecretarial 03, de 26/04/2001, que aponta para a preocupação no estabelecimento democrático de critérios que assegurassem a transição das creches (em um primeiro momento das diretas seguidas das conveniadas) por meio da representação de vários setores da sociedade civil envolvidos:

Neste percurso de transição temos buscado envolver diferentes segmentos sociais nas discussões sobre o processo de transição e construção do CEI: pais, funcionários, sindicatos, conselhos, entidades sociais. Estas interlocuções têm sido realizadas através de encontros, reuniões, seminários e cursos e têm contribuído significativamente para o debate de proposições e para o fortalecimento do processo democrático. (p. 3)

Em janeiro de 2002, os Centros de Educação Infantil já integravam, ao menos na estrutura legal, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Em 13 de fevereiro de 2002, foi promulgada a Lei nº 13.326, que definia os critérios necessários para a efetivação da integração das creches ao sistema municipal de ensino. Dentre eles, a construção de equipamentos em locais de expressivo crescimento populacional, o controle da demanda, a normatização do horário, do funcionamento e da



capacidade física dos equipamentos, o controle da demanda e a disponibilização de vagas em quantidade e qualidade para o atendimento pleno da demanda municipal.

E a história continua...

Revisitar a história evidenciou a luta pela expansão das creches e constituição de um modelo direto de atendimento, administrado pela Prefeitura de São Paulo, protagonizada por diferentes grupos e representações, que por anos indagaram aos diferentes e sucessivos prefeitos: onde estão as creches prometidas em campanha? Em qual equipamento colocaremos nossas crianças? O que será feito para melhorar o atendimento?

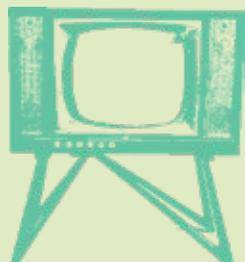
Ao longo das diversas gestões, como alerta Serrão (2016), novos sujeitos sociais foram envolvidos: membros do executivo, vereadores, técnicos da SAS e da SME, representantes das entidades filantrópicas, dirigentes sindicais e as categorias profissionais. Atual, embora escrita em 1985, é a

Programa de Atendimento à Infância. Décadas de 1970,1980. Acervo da Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social - SMDAS.



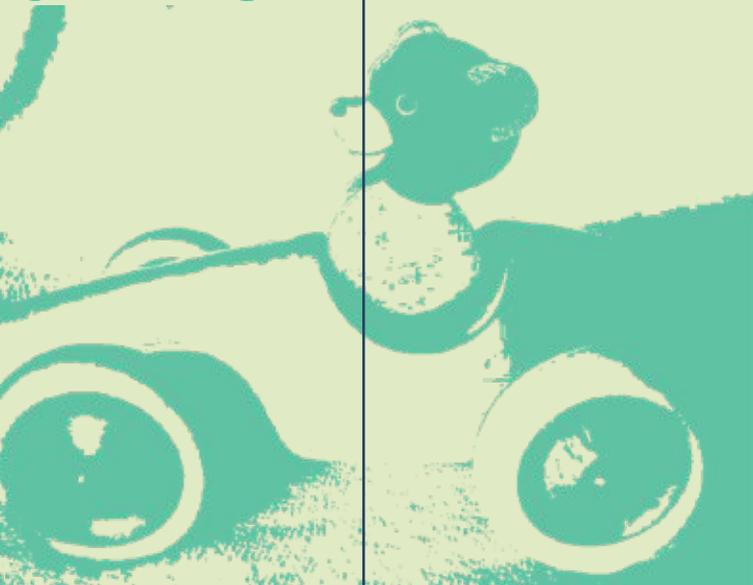
1951

Criação da Comissão de Assistência Social Municipal que cuidava dos convênios com entidades prestadoras de serviço de creche.



1955

Integração da Divisão de Serviço Social à PMSP.



afirmação de Rosemberg, Campos e Pinto sobre a complexidade de tal processo:

... seria ingênuo ignorar que nesse campo, como em qualquer outro, existem diferentes interesses em jogo, que é preciso identificar e considerar. Empreiteiras, fornecedores, empresas, sindicatos, associações de funcionários municipais, administradores de creches conveniadas, patronos de associações tradicionais, grupos políticos ou religiosos ligados a grupos de bairro, corporações profissionais... a lista é grande. (p. 22)

Ouvir, integrar, discordar e enfrentar a pressão advinda de cada um desses grupos resulta na expressão da política de atendimento à criança pela Prefeitura de São Paulo nestes últimos 15 anos, e merece ser estudada com minudência.

As tópicas relativas ao papel social da mulher, da creche como direito da mulher trabalhadora, da creche como equipamento para os mais necessitados saem de cena, e ganha ênfase a discussão da creche como instituição coletiva, não familiar, voltada aos sujeitos de direitos entre 0 e 3 anos, que paulatinamente vêm sendo incluídos nos estudos, debates, pesquisas, legislação e nos cotidianos dos Centros de Educação Infantil.

... é preciso articular as atividades formativas em torno da observação e reflexão dos profissionais sobre os cotidianos de trabalho, com vistas à intervenção.

Transcorridos 15 anos, a vinda das creches da Secretaria de Assistência Social para a Secretaria de Educação trouxe para a cena questões como a importância de a instituição de Educação Infantil promover, em suas propostas pedagógicas, práticas de cuidado e de educação, que favoreçam a integração entre os aspectos físicos, sociais, afetivos, linguísticos e cognitivos das crianças, tomando-as como seres completos, totais e indivisíveis, ao mesmo tempo em que deu visibilidade para os bebês e para as crianças bem pequenas em equipamentos de educação.



Mas trouxe também desafios. Não se pode perder de vista que as crianças (inclusive os bebês) são sujeitos históricos e, como tais, não devem ser convertidas em alunos. As instituições que as recebem não têm por finalidade a escolarização, definida por Faria Filho (2002) como o “processo e paulatina produção de referenciais sociais tendo a escola, ou a forma escolar de socialização e transmissão de conhecimentos como eixo articulador de seus sentidos e significados” (p. 16). Não se pode aceitar de maneira ingênua e passiva a forma escolar, que adentrou as instituições coletivas de Educação Infantil, manifestando-se, sobretudo, como uma antecipação à escolarização do Ensino Fundamental, quando não a ele preparatória.

E ainda o desafio de atendimento à demanda, que seja acompanhado de propostas curriculares

que promovam experiências de ampliação sensorial, expressiva, corporal, cognitiva, linguística, ética, estética, motora, sociocultural mediadas pelos adultos e que possibilitem a construção da autonomia, da saúde, do bem-estar, da auto-organização. Creches que promovam a curiosidade, a exploração, o encantamento, a indagação em relação à natureza e ao mundo físico e social.

O desafio de respeitar as experiências e os saberes das crianças, sujeitos históricos com marcas de sua origem étnico-racial, regional, religiosa, linguística, familiar, articulando-os ao patrimônio cultural, tecnológico, científico, ambiental, artístico.

Desafios que exigem a formação continuada dos profissionais da creche, tendo por objetivo a atualização, o aprofundamento dos conhecimentos e da capacidade de refletir criticamente sobre o exercício

*Acervo
da Secretaria
Municipal
de Assistência
e Desenvolvimento
Social - SMDAS*



1966

Criação da Secretaria de Bem-Estar Social (SEBES). Início dos convênios com 13 creches particulares.



1968

Início da orientação técnica às creches da SEBES, focalizando aspectos administrativos que garantissem adequado emprego dos recursos financeiros.



docente e sobre as práticas cotidianas, considerando que é preciso articular as atividades formativas em torno da observação e reflexão dos profissionais sobre os cotidianos de trabalho, com vistas à intervenção. Formação continuada, portanto, que ao mesmo tempo em que se aproxima da ação cotidiana dos profissionais a investe de sentido.

Estes são alguns caminhos para combatermos a indiferença e tomarmos partido em favor das crianças que frequentam as creches, transformarmos cotidianamente as instituições em espaços para as manifestações das culturas infantis, em ambientes para ser criança e viver a infância: esta é a creche que queremos para as nossas crianças!

Referências

BOLETIM INFORMATIVO DA CRECHE: Parque Bristol e Jardim S. Savério. São Paulo, n.1, p. 1,1979.

BENJAMIN, W. Sobre o conceito de história. In: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

COMISSÃO INTERSECRETARIAL 3. SME/SAS/PMSP. **Plano de integração das creches ao sistema municipal de ensino**. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação; Secretaria de Assistência Social, 2001.

CREPALDI, R. O cotidiano da integração da rede de creches da Secretaria Municipal de Assistência Social ao sistema de ensino. In: MACHADO, M. L. de A. (Org.) **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

FARIA FILHO, L.M.Escolarização, culturas e práticas escolares no Brasil: elementos teórico-metodológicos de um programa de pesquisa. In: LOPES, A.C; MACEDO, E. **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 13-36.

FRANCO, D. de S. **Gestão de creches para além da Assistência Social: transição e percurso na Prefeitura de São Paulo de 2001 a 2004**. 2009. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2009.

JORNAL DA TARDE. São Paulo. Jan. 1986.

SÃO PAULO (SP). **Portaria Intersecretarial 03, de 26/04/2001**. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação; Secretaria de Assistência Social, 2001.

SÃO PAULO (SP). Secretaria do Bem-Estar Social. Departamento de Integração Social. **Projeto centros infantis: programação psicopedagógica**. São Paulo: Secretaria do Bem Estar Social. Departamento de Integração Social, 1974, v.II.

SÃO PAULO (SP). Secretaria do Bem-Estar. Social. **Política de creches**. São Paulo: SEBES, 1989.

ROSEMBERG, F.; CAMPOS, M. M. M.; HADDAD, L.A **creche no município de São Paulo**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1991.

ROSEMBERG, F.; CAMPOS, M. M. M.; PINTO, R. P. **0 a 6 anos: atendimento em São Paulo**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1985.

SERRÃO, C. R. B. **O processo de integração da creche ao sistema municipal de Educação de São Paulo (2001-2004): a desconstrução de um atendimento integral e integrado às crianças de 0 à 6 anos**. 2016. 260 f. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

SOARES, A. Z. et al. **Proposta de aceleração da oferta de vagas em creches na Cidade de São Paulo**. 2011.206f. Trabalho de Conclusão (Mestrado Profissional em Gestão e Políticas Públicas) - Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2011.

Fúlvia Rosemberg e sua luta pelo direito à creche e à educação infantil

Por *Renata Lopes Costa Prado*¹ e *Carmem Lúcia Sussel Mariano*²

1. Professora da Universidade Federal Fluminense (UFF) e foi orientanda de Fúlvia Rosemberg.

2. Professora da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) e foi orientanda de Fúlvia Rosemberg.



*Fúlvia Rosenberg.
Acervo da família.*



1969

Instituição da primeira creche direta em Guaianases mantida diretamente pela PMSP.

Organização e atendimento de 28 creches conveniadas:

- creche direta
- creches indiretas (prédio construído ou alugado pela PMSP)
- creches particulares conveniadas.

Implantação de assessoria pedagógica e técnica administrativa às creches diretas.



A comemoração pelos 15 anos da passagem das creches da Secretaria de Assistência Social para a Secretaria de Educação requer obrigatoriamente lembrar o legado de Fúlvia Rosenberg (1942-2014), uma grande defensora do direito à creche e à educação infantil de qualidade. Era pesquisadora sênior da Fundação Carlos Chagas e professora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social, na PUC-SP, onde orientou quase 60 pesquisas de mestrado ou doutorado. Em sua luta por uma sociedade mais justa e menos desigual, dedicou-se a investigar formas pelas quais a sociedade se organiza em eixos de dominação relativos a gênero, raça/etnia e idade. Para nossa sorte, sua obra é extensa: publicou dezenas de livros, quase uma centena de artigos acadêmicos, além de muitos capítulos de livros.

Fúlvia Rosenberg foi uma pioneira dos estudos sociais da infância, campo interdisciplinar caracterizado, em síntese, pela visão das crianças como atores sociais com significativa participação na construção da história e da cultura, pela visão da infância como construção social e, também, como categoria estrutural subordinada da sociedade. Esse campo de estudos, que vem trazendo profundas transformações para o modo de se olhar a infância e as crianças, em contexto internacional, tem sua origem localizada na década de 1980, mas, no Brasil, surge como disciplina só no início dos anos 2000. Os paradigmas dos estudos sociais da infância, contudo, já estavam presentes nos escritos de Fúlvia

publicados em 1976, quando ela dizia que “a idade do organismo é reinterpretada em função das necessidades sociais”(p. 1.499); quando criticava a ênfase da psicologia na ideia de criança como vir a ser; ou quando problematizava a hipertrofia da relação pedagógica em nossa sociedade, por ela definida como “sociedade-centrada-no-adulto”.

Suas pesquisas e as de seus orientandos com frequência dedicavam-se a temas espinhosos e assumiam posições corajosas, contrárias muitas vezes às posições dominantes até na própria academia. Exemplo disso são as pesquisas sobre “meninos de rua”, trabalho infantojuvenil e gravidez na adolescência, que mostram como campanhas de “conscientização” e discursos em defesa da proteção de crianças e adolescentes, por vezes, contribuem para estigmatizá-los, distorcer a compreensão do fenômeno e levar-nos a pobres escolhas políticas. Em suas palavras:

[...] nós - profissionais, políticos, ativistas e acadêmicos da causa da infância -, com frequência ultrapassamos o limite (que pode ser tênue) entre a publicização de uma necessidade social intensa e a dramatização espetacular de um problema social. O risco, que decorre desta passagem, é a canalização de recursos humanos e financeiros para o espetáculo, em detrimento de outras urgências com menor apelo midiático (2008, p. 300).

Fúlvia alertava para a espetacularização das questões da infância brasileira (pela mídia, pelo ativismo, pela academia), que acabava por encobrir a importância da implementação de políticas universalistas para a infância, principalmente a educação infantil. Sua clássica frase “creche só aparece na mídia quando pega fogo” era um mote para denun-

“creche só aparece na mídia quando pega fogo” era um mote para denunciar o menosprezo que a creche e o direito das crianças pequenas à educação recebem no debate público e na pauta da agenda de políticas públicas para a infância brasileira

ciar o menosprezo que a creche e o direito das crianças pequenas à educação recebem no debate público e na pauta da agenda de políticas públicas para a infância brasileira, redundando em uma distorcida construção social de que, “na lógica brasileira, a educação começa no ensino fundamental”.

Tal lógica acarretava, para a pesquisadora, o aprofundamento das desigualdades sociais, etárias e raciais e tem como consequência uma enorme dívida para com as crianças, principalmente para com os mais “petiticos”, como ela afetivamente se refe-

Foto: Paula Leticia



CEI 13 de Maio, 2017. Acervo SME.



1970

Primeiro curso oferecido aos funcionários das creches (por função).



1971

Atendimento a faixa etária de 0 a 6 anos nas creches, seguindo as recomendações da “Síntese do Projeto Centro Infantil”.



ria aos bebês. Por isso era enfática na defesa de que a creche de qualidade não é uma benesse, nem somente um direito das mães trabalhadoras, mas, fundamentalmente, um direito das crianças pequenas à educação, reconhecido constitucionalmente.

Pelo seu intenso compromisso com os bebês, contestava o preconceito social e o estigma que cercam a creche, geralmente objeto de menos recursos do que a pré-escola e vista por muito tempo como

Nessa trajetória, se tornou uma das raríssimas vozes a reivindicar a cidadania dos bebês.

uma “política pobre para os pobres”, não obstante a equiparação entre creches e pré-escolas garantida na Constituição de 1988. Desafiava convicções circulantes quando argumentava que o fato de uma criança na creche custar infinitamente menos do que um aluno no ensino superior ou na pós-graduação é tão somente uma opção política, que nada há de natural nisso. Defendeu incansavelmente a creche e a educação infantil como uma questão de justiça social e se dedicou a propiciar melhores condições para compreender e definir políticas para a faixa etária que, sistematicamente, é alijada dos processos de distribuição de bens materiais e simbólicos: os bebês. Nessa trajetória, se tornou uma das raríssimas vozes a reivindicar a cidadania dos bebês.

Fúlvia Rosemberg deixou um extraordinário legado para as políticas de educação infantil brasileira, tanto na produção de conhecimento como na ação política. Aliás, sua principal marca, arriscamos dizer, talvez tenha sido, justamente, a coerência: sua agudeza de pensamento, sua produção de conhecimento estiveram sempre colocadas a serviço da busca da justiça social.

Referências

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação: para quem? *Revista Ciência e Cultura*, v. 28, n. 12, p. 1.466-1.471, 1976.

ROSEMBERG, Fúlvia. Crianças e adolescentes na sociedade brasileira e a Constituição de 1988. In: OLIVEN, Ruben George; RIDENTI, Marcelo; BRANDÃO, Gildo Marçal (Org.). *A Constituição de 1988 na vida brasileira*. São Paulo: Hucitec, 2008. p. 296-334.

Desafios para a gestão atual na creche

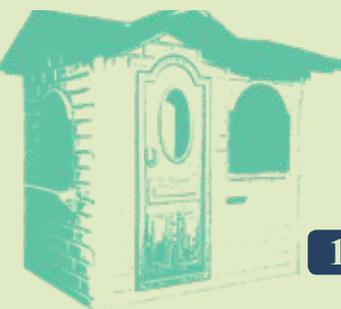
Por *Ana Lúcia Borges*

Diretora de Escola de Educação Infantil, Mestre em Educação pela UNINOVE, Doutoranda em Educação pela Unesp/Marília.



1972

Implantação da Primeira proposta pedagógica: Projeto Centros Infantis: Programação Sócio-Educativa.



1973

Criação da equipe de ação visando à integração das creches ao projeto multidisciplinar de 1971.

Composição da Rede Municipal: 38 creches particulares, 12 de administração indireta e 5 de administração direta.



Um passeio pela creche

Recentemente embarquei na “creche tour” de Fúlvia Rosenberg (2015) para percorrer as páginas do seu “roteiro histórico-sentimental pelas creches e pré-escolas da Cidade de São Paulo”. Buscava, ao me alimentar da história, retomar o sentido do trabalho que realizamos diariamente com nossas crianças em creches e pré-escolas na Educação Infantil, diante dos desafios que a gestão de uma escola impõe. Percorrendo a gênese das creches paulistanas, Fúlvia evidencia o quão diferentes foram as formas de atender as crianças pequenininhas na cidade, de acordo com cada demanda. Desde cotidianos ricos de experiências com a arte, o movimento, a cultura, as brincadeiras e os recursos materiais diversos que permitiam exploração, descobertas, fantasias, até ambientes muito empobrecidos e carentes de todo o tipo de recursos.

Alguns parques infantis públicos atendiam filhos de ilustres personagens da sociedade paulistana, outras creches foram criadas para atender filhos de estudantes universitárias e intelectuais que lutavam pela educação das crianças. Outras para filhos de mães trabalhadoras que precisavam de um lugar para deixá-los e, ainda, instituições que foram criadas para minimizar carências das crianças pobres. Estes estabelecimentos durante muitos anos estiveram sob a tutela de diferentes secretarias, como a da Promoção Social ou a da Saúde e, bem recentemente, vieram compor com a pré-escola a etapa da Educação Infantil vindo para a Secretaria de Educação.

Quantos foram os movimentos em defesa dos direitos das crianças, da creche como espaço de cuidado e de educação e, por consequência, da contratação de professores no lugar de leigos para que eu pudesse exercer meu cargo de diretora de escola na Educação Infantil e ter acumulado anos de experiência como professora de crianças pequenas? O que hoje seria revelado por um “creche tour”?

Em minha experiência na Educação Infantil pública, antes como professora e nos últimos quinze anos como diretora, também encontrei e ainda encontro diferentes realidades no atendimento às crianças, sejam elas do ponto de vista dos recursos materiais, espaços ou da própria estrutura dos



Foto: Paula Letícia

prédios, mas, sobretudo, são as diferenças nas relações dos adultos professores com as crianças e com o seu próprio fazer pedagógico que me movem a buscar compreender qual é o papel da gestão na escola da infância.

Com o avanço das pesquisas científicas ficou comprovado que os primeiros anos de vida são decisivos para o desenvolvimento humano, tanto no que se refere à constituição da inteligência quanto da personalidade (MELLO; SINGULANI, 2014). Defende também, Mello (2007) que a aprendizagem é motora deste desenvolvimento e não o contrário. Desta forma, a maneira como as instituições de atendimento à infância organizam a vida cotidiana com as crianças afeta diretamente sua formação (BARBOSA, 2013). Esta constatação cria nova exigência formativa para o(a) professor(a), ou seja, uma formação adequada que possibilite cuidar e educar de tal forma que promova o máximo desenvolvimento dessas crianças. Frente aos estudos e pesquisas atuais sobre a educação das crianças pequeninhas, temos no(a) professor(a) um papel de grande responsabilidade e importância. Mas como anda a formação dos professores para responder à altura das novas exigências?

Sem dúvida encontraremos na “creche tour” atual muitas instituições bem equipadas, com professores formados, mas muitos ainda não compreenderam qual é o seu papel na creche. Sabemos o que é ser professor de crianças pequeninhas? Há ainda a crença de que as crianças se desenvolvem espontaneamente e que a aprendizagem só acontece depois de certo nível de desenvolvimento. Desta forma, enquanto se espera a criança desabrochar, pouco precisa ser oferecido. É bem comum que em momentos de atribuição, professores(as) disputem as turmas das crianças mais velhas e fujam do berçário, dada a dificuldade de compreender o que é ser professor de bebês. Muitos ainda não veem sentido educativo na relação com as crianças pequeninhas.

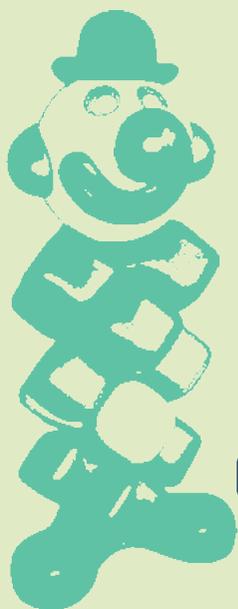
Um desafio a olhos nus no cotidiano da creche é a superação do cuidar apartado do educar. Distantes do que se tem estudado e pesquisado sobre a educação das crianças pequeninhas, ainda há na creche uma disputa por campo de atuação hierárquica entre o professor e o profissional auxiliar para saber quem cuida e quem educa. Sem clareza do seu papel, de que a criança aprende desde que nasce, de que cuidar e educar são indissociáveis,

*CEI Vila Pedrosa,
2017. Acervo SME.*



1974

Implantação da Segunda proposta pedagógica: Projeto Centros Infantis: Programação de Serviço Social.



1975

Organização do Projeto Mini Creches: unidades de, no máximo, 60 crianças.



o(a) professor(a) não compreende que nos momentos mais individualizados de troca de fralda, de alimentação, de banho, estão as boas oportunidades de comunicação com os bebês, essenciais para seu desenvolvimento e que, portanto, exigem do profissional uma formação adequada. Ciente disso, o(a) professor(a) não abriria mão destes momentos.

Enfrentamos na creche e na pré-escola esse dilema profissional, uma vez que, se ainda existe uma desvalorização da profissão, mais ainda, para os que trabalham com a primeira e primeiríssima infância. Para além do status social, é possível observar também esta diferença nas decisões das políticas de investimento em formação continuada por parte das secretarias de educação e na carga horária presente nos currículos dos cursos de Pedagogia destinados à educação das crianças pequenas, por exemplo. Entre outras, são estas as contradições que enfrentamos na gestão da escola da infância: por um lado, precisamos do mais alto nível de profissional para trabalhar com as crianças pequenininhas diante da importância desta fase para o desenvolvimento humano, por outro, encontramos na formação para a Educação Infantil as maiores lacunas. Sendo esta uma formação frágil, também o é a organização da vida cotidiana com as crianças na creche.

Segundo Richter e Barbosa (2010), ao inserir as creches no sistema educacional como parte da Educação Básica, incorporaram-se também as tradições da escolarização como modelo de proposta pedagógica. As autoras constataram que há no Brasil basicamente três modalidades de currículo para a creche. São eles:

- a. listagem de ações educativas espelhadas no Ensino Fundamental, sustentadas na fragmentação das áreas de conhecimento;
- b. ações de “vigilância” ou “aceleração” do desenvolvimento infantil com base nas etapas evolutivas;
- c. ações voltadas prioritariamente para o atendimento às necessidades básicas das crianças (RICHTER; BARBOSA, 2010, p. 90).

Em pesquisa que realizei para o mestrado, analisei documentos e relatórios que evidenciaram práticas de antecipação de escolaridade (BORGES, 2015). Em um relatório individual sobre uma

criança de dois anos, a professora apontou que a menina algumas vezes “se dispersava em conversas paralelas”!

Penso que para superar estes modelos curriculares na creche, essas rotinas prescritivas, as relações adultocêntricas, entre outros elementos próprios de uma pedagogia escolarizante, há que se investir esforços na formação continuada dos(as) professores(as) dentro do ambiente de trabalho a partir da reflexão sobre a própria prática. Sendo assim, compreendo que a gestão pode promover mudanças efetivas nas práticas com as crianças pequenininhas ao assumir um papel de liderança pedagógica na coordenação de sua equipe e, ainda, mediar intencionalmente a reorganização dos tempos, espaços, experiências e relações dos adultos com as crianças.

Gestão da creche: coordenação de equipe colaborativa de aprendizagem e desenvolvimento profissional

Ante os avanços nos estudos e pesquisas sobre as crianças pequenas e pequenininhas e sobre as formas de organização da vida cotidiana nas creches, promotoras de desenvolvimento e humanização, ampliam-se as exigências para o trabalho do(a) professor(a) e de toda a equipe escolar. Uma vez que compreendemos que a criança aprende desde que nasce e que a aprendizagem é promotora de desenvolvimento, as relações e as experiências que promovemos na creche podem ser decisivas na constituição da personalidade e da inteligência da criança (MELLO; SINGULANI, 2014). Estas descobertas exigem dos(as) professores(as), gestores(as) e coordenadores(as) pedagógicos (as) da creche e da pré-escola a atitude de pesquisadores(as).

Porque devemos superar propostas prescritivas, porque adotamos um currículo que segue a criança e não os planos (FOCHI, 2015), porque o currículo acontece no encontro entre adultos e crianças no espaço da creche (RICHTER; BARBOSA, 2010), porque mudamos a concepção de criança e, porque só a mudamos “quando observamos as crianças brincando e explorando o ambiente entre elas ou às vezes sozinhas num espaço que oferece segurança

e muitas possibilidades de coisas para fazer e explorar” (MELLO; SINGULANI, 2014, p. 39), por esses motivos, entre outros, é que somos exigidos a adotar uma postura de pesquisador na nossa prática diária com as crianças.

Se antes era cabível prescrever propostas pedagógicas para ocupar o dia das crianças de fevereiro a dezembro, e o papel do professor era o de preparar antecipadamente estas propostas com base num roteiro preestabelecido, seguindo objetivos e conteúdos também prescritos em programas e documentos que orientavam as ações pedagógicas, hoje, não mais.

A atitude pesquisadora do(a) professor(a) acontece em um contexto que a favoreça, na parceria com os colegas, na ação coletiva e colaborativa de toda a equipe mediante os desafios que a prática lhe oferece. Para tanto, aposto na gestão que coordena o trabalho pedagógico na creche como mediadora do desenvolvimento de sua equipe, nas ações intencionais de mediação e com o olhar atento para tudo o que acontece, ou seja, como o espaço está organizado, quais materiais estão disponíveis, como os adultos se relacionam com as crianças nos diferentes momentos do dia, que experiências as crianças vivem, como são construídas as narrativas do percurso da criança ao longo do ano, enfim, por meio

*CEI Vila Pedroso,
2017. Acervo SME.*



Foto: Paula Letícia



1976

Descentralização da SEBES favorece a interação dos técnicos com os movimentos sociais.



1977

Transformação da SEBES em Coordenadoria de Bem-Estar Social (COBES).



de uma gestão atenta, todo o cotidiano da creche servirá de instrumento de reflexão e mudança.

Este lugar que atribuo ao gestor se deve ao fato de compreender que ele pode fazer a vez do estrangeiro, daquele que está de fora observando os contextos e desnaturalizando-os, evidenciando as concepções por trás das ações. Também aquele que tem, inerente ao cargo, o papel político de coordenar a equipe para que, acima dos interesses pessoais, das crenças e dos valores de cada um, se envolva no Projeto Político-Pedagógico (PPP) que é coletivo e único, portador dos valores da instituição quanto à educação que esta busca oferecer às crianças. Vejo a gestão da escola como a articuladora de todas as ações para que o PPP se mantenha vivo e não esquecido na gaveta dos documentos burocráticos que só servem para cumprir exigências legais. Um PPP simples, construído coletivamente, revisto e revisado na medida em que a equipe vai estudando, refletindo sobre as práticas e criando novas necessidades de registrar no documento suas intenções. Um documento que serve de memória à equipe de quais são seus valores, o que sabem sobre as crianças e o que desejam para elas.

Desde o olhar macro para toda a organização e funcionamento da creche até a análise mais aproximada das práticas pedagógicas, a gestão pode, de forma colaborativa, apoiar a coordenação pedagógica também na sua pesquisa e observação sobre o trabalho dos(as) professores(as). Como estes(as) professores(as) compreendem o processo de desenvolvimento das crianças? Quais as concepções de criança e de educação que orientam suas ações pedagógicas? Quais as ações formativas, de mediação e de acompanhamento ao trabalho dos(as) professores(as), contribuirão para a reflexão e a mudança diante das constatações observadas? Desta forma, rompemos o isolamento e o trabalho solitário que muitas vezes observamos em nossa prática para, de fato, formar uma equipe colaborativa que pensa, reflete e transforma as práticas no cotidiano da creche.

Assim como o trabalho do(a) professor(a) na Educação Infantil precisa superar o senso comum e o espontaneísmo, gestão e coordenação pedagógica também precisam desenvolver ações com intencionalidade. Conhecer a equipe de professores, a cultura da escola e observar as fragilidades na ação pe-

pedagógica são condições para o plano de formação. Entendo que este plano desenvolvido em contexto de trabalho se configura em diferentes dimensões como a da ética, da política, da ciência e da arte. Um professor pesquisador é um estudioso, um leitor e escritor. Como alguém que vai apresentar a cultura à nova geração (MELLO; LUGLE, 2014), o professor é também um apreciador da arte em suas diferentes expressões: a música, a escultura, a fotografia, o cinema, as pinturas, enfim, alguém aberto a várias experiências estéticas. A gestão precisa estar atenta a esta formação.

A produção de documentação pedagógica para refletir e compartilhar experiências, o estudo de referenciais teóricos e a ampliação da formação cultural são algumas das apostas possíveis de um plano de formação em contexto de trabalho, quando a gestão compreende seu lugar na liderança dos processos pedagógicos e na formação dos professores com vistas a promover as mudanças necessárias nas práticas pedagógicas da creche. Ao assumir este lugar, a gestão articula toda a comunidade escolar para colocar em prática este projeto. É sabido que

toda mudança gera conflitos e resistências, mas está na gestão a condição para envolver professores, funcionários, famílias e os órgãos colegiados neste projeto de qualificação do trabalho da creche. Desta forma, cria também o cenário mais adequado para a atuação da coordenação pedagógica em parceria com os professores.

Para a coordenação pedagógica, os registros das observações que os professores fazem das crianças e os relatos do que compartilharam no dia são valiosos para sua atuação. Uma vez que “nosso papel na creche é organizar as experiências individuais e coletivas vividas pelas crianças para que formem uma inteligência curiosa e uma personalidade solidária” (MELLO; SINGULANI, 2014, p. 40), com base nos registros, o(a) coordenador(a) pode, por meio de um diálogo colaborativo com o(a) professor(a), analisar e discutir o já vivido para refletir e projetar ações futuras, as possibilidades de intervenções no espaço, a seleção de materiais, a criação de novos ambientes, os diferentes arranjos, o trabalho em pequenos grupos e o tempo que as crianças têm para viver a infância. Entendo que a gestão pode contribuir para

*CEI Eduardo Campos
Rosmaninho, 2017.
Acervo SME.*





1978

Regulamentação de lei para as empresas instalarem berçários e creches em suas dependências.



1979

Compromisso da PMSP: instalar 500 creches.

Composição da Rede Municipal: 4 creches diretas, 21 indiretas e 95 creches particulares conveniadas.



criar este campo de atuação da coordenação. Do contrário, vemos coordenadores se ocupando de diferentes afazeres que tomam o tempo do que lhe é próprio, ou seja, o de observar, acompanhar e mediar o trabalho do professor, estabelecendo com ele a parceria necessária para o seu desenvolvimento.

Como dito anteriormente, novos conhecimentos sobre a criança e a escola para a infância implicam romper com modelos de propostas pedagógicas até aqui comumente observados numa provável “creche tour” e, para tanto, implicam também uma formação docente que se coloque à altura das exigências atuais. Nesta perspectiva, o(a) professor(a) se torna um(a) pesquisador(a) de sua própria prática e, como tal, necessita de um ambiente profissional que lhe ofereça as condições para estudar, refletir, discutir suas observações e descobertas e produzir, em equipe, conhecimento pedagógico. Neste processo, a gestão se coloca como mediadora do desenvolvimento profissional da equipe ao planejar e construir um ambiente colaborativo que favoreça a aprendizagem de todos os que convivem diariamente na instituição. Nesse ambiente, todos pesquisam, estudam, registram, refletem, cuidam e educam as crianças.

Referências

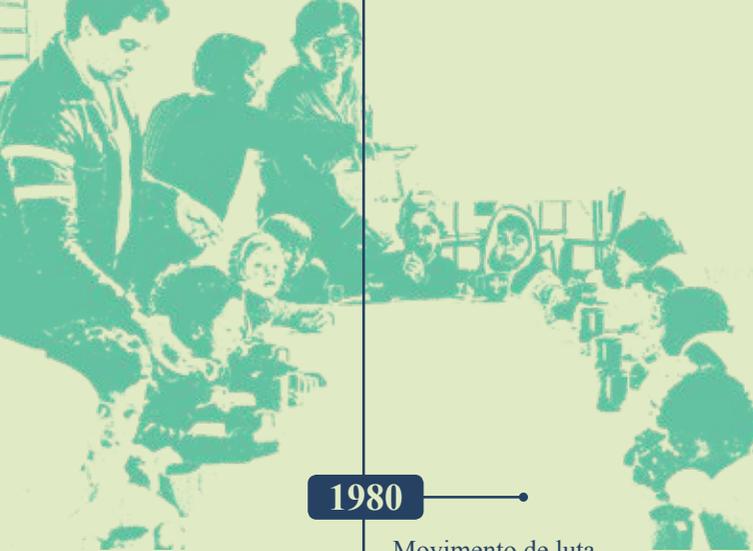
- BARBOSA, M.C.S. Tempo e cotidiano: tempos para viver a infância. **Leitura: teoria & prática**, Campinas, v.31, n.61, p.213-222, nov. 2013.
- BORGES, Ana Lúcia. **Gestão na escola de educação infantil**: resignificação das práticas e mudança na cultura escolar. 2015. 147f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais)–Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2015.
- FOCHI, P. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário?**: comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Porto Alegre: Penso, 2015.
- MELLO, S. A. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n.1, p.83-104, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1630/1371>. Acesso em: 25 jul. 2017.
- MELLO, S.A; LUGLE, A.M.C. A formação de professores: implicações pedagógicas da teoria histórico-cultural. **Rev. Contrapontos-Eletrônica**, v. 14, n. 2, maio/ago. 2014.
- MELLO, S.A; SINGULANI, R.A.D. As crianças pequeninhas na creche aprendem e se humanizam. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 17, n.3, p. 37-50, set./dez. 2014.
- RICHTER, S.R.S; BARBOSA, M.C.S. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. **Rev. Educação**, Santa Maria, v. 35, n.1, p. 85-96, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/1605>. Acesso em: 25 jul. 2017.
- ROSEMBERG, F. Um roteiro histórico-sentimental pelas creches e pré-escolas da cidade de São Paulo. In: ARTES, A; UNBEHAUN, S. **Escritos de Fúlvia Rosemberg**. São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, 2015.

Você se sente professora?

De Pajem à ADI,
de ADI à Professora

Por *Alexsandro Santos*

Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo, Consultor Técnico Legislativo (Educação) da Câmara Municipal. Foi Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Rede Paulistana entre 2001 e 2005.



1980

Movimento de luta das mulheres por creches.

1981

Implementação da quarta proposta pedagógica: Creches Programação Básica.

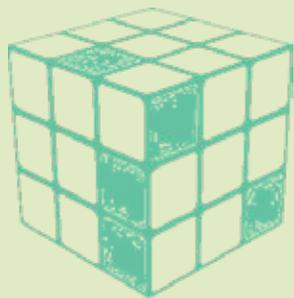
1982

Transformação da COBES em Secretaria da Família e do Bem-Estar Social (FABES).

PMSP assume a orientação técnica das creches

Início do fechamento das salas de pré-escala do Governo Estadual de São Paulo.

Extinção do cargo de pajem e redução da jornada de 40h para 33h.



Nos primeiros anos da década de 1980, minha família vivia na periferia de São Paulo, no Jardim Camargo Novo, parte do distrito do Itaim Paulista. Próximo à minha casa, estava instalado o prédio da então Creche Jardim Nélia¹. Recordo que comecei a frequentar esse espaço por volta dos três anos de idade. Lembro, sobretudo, de duas “tias” que me acompanharam no último ano, chamadas Lúcia e Enedina. Outra forte referência sobre creches na minha memória de criança tem a ver com minha prima e madrinha, “Lia”, ou, formalmente, Maria Marilene de Missias Nascimento, que era “pajem” em outra unidade, no mesmo bairro.

Tive o prazer de presenciar, em meados dos anos 2000, tanto a “tia” Lúcia quanto a minha prima e madrinha, “Lia”, frequentando e concluindo o Curso Normal Superior², do qual eu era supervisor, confirmando a identidade profissional de professoras. Uma longa trajetória para essas duas mulheres que, certamente, dialoga com a proposta desse breve artigo.

Em sua dissertação de mestrado, na qual investigou as transformações subjetivas das Auxiliares de Desenvolvimento Infantil que participaram do Programa ADI Magistério, Ruth Manicor Capestrani assinalou o diálogo travado com uma das entrevistadas no trabalho de campo:

Pesq.: *Você se sente professora?*

Iris: Não.

Pesq.: Não?

Iris: *Eu não me sinto professora não. (risada) Eu não me sinto professora.*

Pesq.: *Por quê? O que falta para a Iris ser professora?*

Iris: *Acho que o certificado, dizendo: “você conseguiu”! (fala rindo)*

Pesq.: *Acho que o certificado vocês têm, não? O certificado ainda não chegou?*

Iris: Não.

Pesq.: *Ah! Falta o papel... Só?*

1 Por força da Lei nº 13.831, de autoria da então Vereadora Claudete Alves, o CEI Jardim Nélia recebeu o nome de CEI Maria Aparecida dos Santos.

2 Entre 2005 e 2009, atuei como Supervisor de 40 turmas do Curso Normal Superior oferecido pelo Centro Universitário Herminio Ometto, a partir do Programa Especial de Formação Continuada – PEC-Formação. O PEC-Formação, oferecido por instituições especialmente autorizadas para integrar a rede, criou uma alternativa de graduação superior (Licenciatura) para os professores efetivos das redes públicas que possuíam a formação docente em nível médio.

Iris: Isso... eu acho que é isso.

Pesq.: Então é o certificado que vai fazer você se sentir professora?

Iris: Pra eu poder eu acho, pra eu poder mudar, eu tenho que ver esse certificado antes e dizer: Eu sou professora.

Iris³, no momento em que a entrevista fora realizada, contava com cerca de 22 anos de exercício profissional em creches. Seu ingresso na atividade se deu em 1983. É bastante compreensível que Iris não tenha se declarado, àquela altura, “professora”. Durante 20 dos 22 anos de atuação, viveu parte deles com a identidade de “pajem” e outra parte – bem extensa - com a identidade de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil - ADI. Provavelmente, a história de Iris é semelhante à de “Lúcia”, “Lia” e de outras tantas educadoras paulistanas.

A década de 1980 marcou a disseminação da política de creches no Município de São Paulo, alcançando, ainda naquela década, um total de 160 equipamentos deste tipo espalhados pela cidade. A expansão do serviço exigiu a contratação de pajens, selecionadas a partir da experiência que tinham no cuidado com crianças pequenas e/ou como participantes do movimento de luta por creches. Do ponto de vista da escolaridade, a contratação era restrita às pessoas que possuíssem, no mínimo, a 4ª série.

Durante a gestão de Mário Covas (1983-1985), empreendeu-se um intenso movimento de discussão sobre a função social das creches e sobre a atividade de pajem. Acumulou-se um forte consenso em torno da necessidade de gerar uma descrição mais ajustada do trabalho dessas educadoras, e tais reflexões foram importantes para que, na gestão de Jânio Quadros (1986-1988), a função de pajem fosse eliminada e transformada em Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI), como consequência da Lei nº10.430/88, que reorganizou os quadros de pessoal da administração pública municipal e do Tribunal de Contas do Município. Naquele momento, havia 105 cargos efetivos de pajem. Iris, a professora entrevistada por Ruth Capestrani, era titular de um deles.

As Auxiliares de Desenvolvimento Infantil permaneceram no quadro de pessoal vinculadas à



CEI Maria Aparecida dos Santos, 2012.
Acervo da Professora Maria Marilene.

CEI Maria Aparecida dos Santos
Professora Maria Marilene.



3 Adoto, para esta citação e para demais referências deste texto, o nome criado pela pesquisadora para se referir à professora entrevistada.



1983

Regulamentação da legislação estadual que estabelece a abertura de Centros de Convivência Infantil (CCIs) para os filhos de funcionários com até 6 anos de idade.



1984

Publicação de documento com viés menos assistencialista: Reprogramação de creches.

Criação da função de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI). A escolaridade exigida era o 1º grau completo.

Composição da Rede Municipal: 195 creches diretas, 41 creches indiretas e 157 creches particulares conveniadas.



pastas da Assistência Social. Com a exigência de contratação de servidores exclusivamente por concurso público, a partir da gestão da prefeita Luiza Erundina, o pré-requisito de ingresso na função foi elevado, primeiro para apenas acolher candidatos com Ensino Fundamental completo e, posteriormente, somente aqueles que já possuíssem certificado de conclusão do Ensino Médio.

...processo de 'tornar-se professora', ou seja, construir e consolidar uma identidade profissional docente, traduziu-se, para as Auxiliares de Desenvolvimento Infantil, numa exigência ética, cognitiva e política bastante densa

Ao longo da década de 1990, o quadro de ADIs da Prefeitura de São Paulo cresceu exponencialmente. No momento em que - por força da LDB de 1996 - a administração da prefeita Marta Suplicy decidiu converter as creches em Centros de Educação Infantil - CEIs e vinculá-los à Secretaria Municipal de Educação, o número de cargos era de 4.000.

A grande maioria das ADIs não possuía formação docente. Por essa razão, a Administração Municipal decidiu criar um programa específico de formação cujo objetivo era oferecer a habilitação para docência a partir de um curso normal de nível médio (nos termos da LDB 1996). O programa, denominado ADI Magistério, foi coordenado e implementado em parceria com a Fundação Alberto Vanzolini em duas etapas. A primeira, com 1.015 vagas, era destinada às ADIs que possuíam apenas o Ensino Fundamental completo. Para elas, o curso tinha dupla função: certificar a conclusão do Ensino Médio e habilitá-las ao exercício do magistério, com um total de 2.800 horas. A segunda etapa, com outras 2.805 vagas, era destinada apenas para aquelas que haviam concluído o Ensino Médio e oferecia um total de 1.600 horas de formação.

Se concordamos com uma concepção sócio-histórica da formação de professores, é imprescindível assumirmos que, à semelhança de Iris, as educadoras-aprendizes matriculadas no ADI Magistério

acumulavam uma larga experiência como educadoras leigas da infância e, portanto, traziam consigo repertórios, representações e práticas marcadas pela convivência e pela experimentação cotidiana compartilhada. Desta forma, o percurso curricular ofertado pelo ADI Magistério não se inscrevia em sujeitos vazios de reflexão ou de saber. Oliveira et al. (2004, p. 43) assinalam que o modelo curricular do programa buscou abrir espaço para a mudança de práticas e concepções elaboradas na experiência direta de trabalho por muitos anos, situação que caracteriza a população de alunos, testemunhas da emergência, por vezes lenta, mas muito conflitada, de novas perspectivas para a educação

em creches, que se opunham radicalmente às práticas assistencialistas que marcaram o histórico da área. Com isso, os alunos chegam ao programa de formação marcados por representações muitas vezes ambíguas, confrontos, incompreensões, descrenças, junto com iniciativas interessantes, atitudes inovadoras.

É bastante evidente, a partir das ponderações dos autores, que o processo de ‘tornar-se professora’, ou seja, construir e consolidar uma identidade profissional docente, traduziu-se, para as Auxiliares de Desenvolvimento Infantil, numa exigência ética, cognitiva e política bastante densa: ética, na medida em que as convocava a reposicionarem

*CEI 13 de Maio,
2017. Acervo SME.*

Foto: Paula Letícia





1986

Transformação da FABES em Superintendência do Bem-Estar Social (SUBES).



1987

Transformação da SUBES em Secretaria do Bem-Estar Social (SEBES).

Primeiro ano que as creches (diretas, indiretas e conveniadas) têm autonomia para organizarem seus calendários e contam com 12 dias ao ano para atividades de planejamento, avaliação, reuniões pedagógicas, etc.



seus valores e crenças; cognitiva, na medida em que era essencial a aprendizagem e o domínio de um conjunto de novos saberes e o desenvolvimento de novas habilidades e competências profissionais; política, na medida em que implicava reorientar as próprias representações sobre si mesmas e as representações sociais que estavam estabelecidas sobre seu fazer e sobre sua identidade.

O enfrentamento que cada uma dessas mulheres precisou realizar nessa jornada de ‘tornar-se professora’ significou, também, o desafio enorme de reposicionar as creches em sua função e importância social. Sem perder de vista a história e a importância desses equipamentos no acolhimento e cuidado às filhas e filhos das mães trabalhadoras – sobretudo das classes sociais mais desfavorecidas – o deslocamento empreendido a partir dos anos 2000, na Cidade de São Paulo, tem permitido encarar os Centros de Educação Infantil como espaços privilegiados para que crianças pequenas experimentem e vivenciem situações planejadas, cuidadosas e intencionais de aprendizagem, mobilizadoras de seu desenvolvimento integral.

É importante realizar essa reflexão porque as instituições não se desenvolvem desencarnadas, num plano abstrato dissociado das pessoas. As instituições alcançam novos arranjos e se redefinem em relação dinâmica e dialética com o desenvolvimento e as transformações nos sujeitos que compartilham seu funcionamento cotidiano. Mover o desenvolvimento profissional das Auxiliares de Desenvolvimento Infantil no sentido da profissionalização docente significou, também, mover as próprias creches no sentido de transformá-las por dentro e redefinir sua importância e relevância para as infâncias paulistanas.

Referências

CAPESTRANI, Ruth de Manicor. **De Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI) à professor de educação infantil**: mudanças subjetivas mediadas pela participação no programa ADI-Magistério. 2007. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

OLIVEIRA, Zilma M. R. et al. Desafios no planejamento curricular de um programa de formação pedagógica de educadores de creches em curso normal de nível médio. **Contrapontos**, Itajaí, v. 4, n. 1, jan./abr. 2004.

SÃO PAULO (SP). **Lei nº 10.430, de 29 de fevereiro de 1988**. Dispõe sobre a reorganização dos Quadros de Pessoal da Prefeitura e do Tribunal de Contas do Município de São Paulo, e dá outras providências. São Paulo, 1988.

Conversas

“A que horas chegará a professora?”

*Entrevista com **José Durval Aguiar Júnior**, Pesquisador e Professor de Educação Infantil, Formador da DIPED e Mestrando em Educação: História, Política e Sociedade pela PUC-SP com a pesquisa: “Professores de bebês: elementos para a compreensão da docência masculina na educação infantil”*

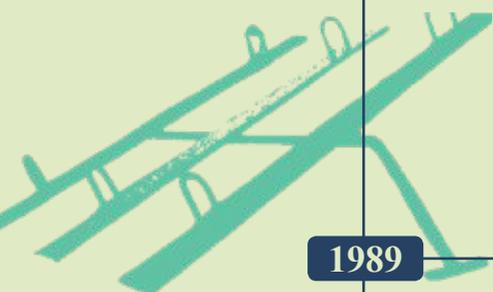
*Depoimento de **Washington José Oliveira da Fonseca**, Professor de CEI.*



1988

Promulgação da “Constituição Cidadã”. A Educação Infantil passa a ser direito da criança.

A Lei nº 10.430 de 29/02/1988 transforma os cargos de Pajem em cargos de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil.



1989

“A política de Creches”: versão preliminar

Instituição do primeiro concurso público para os cargos de ADI, pedagogo, cozinheira, auxiliar de cozinha, vigia, zelador, auxiliar de enfermagem para creches, funcionários que até então eram admitidos.



Entrevista

José Durval Aguiar Júnior

1. Professor José, como surgiu seu interesse em pesquisar acerca do professor homem no CEI?

José Durval - Em doze anos como professor em CEI, atuando na zona leste da cidade, pude perceber olhares e perguntas de diversas pessoas que entravam ou passavam na porta da minha sala principalmente no começo do ano: “Quem é esse cara?”; “O que ele está fazendo aqui?”; “A que horas chegará a professora?” Ao longo do ano, essas dúvidas e questionamentos diminuía, até que uma boa relação era estabelecida entre os envolvidos.

2. Como você explica estes olhares e perguntas?

José Durval - Esse estranhamento sobre a presença de um professor homem no CEI é proveniente de um histórico sobre a atuação docente, já que estamos inseridos em um contexto educacional em que, há mais de um século, a presença de mulheres em sala de aula é predominante. Quanto menor é a faixa etária dessa criança, maior a concentração de professoras. Estudos apontam que as professoras são aceitas nas escolas pela sociedade por serem diretamente associadas a cuidados maternos no trabalho realizado com as crianças pequenas. Outro fator a ser compreendido está ligado à massiva presença das mulheres no magistério, desde o movimento das Normalistas, até os movimentos sociais por creche na década de 1970, tornando esses espaços identificados para a docência feminina.

3. A predominância feminina nas creches sempre foi um fato?

José Durval - Por anos, as creches, sob a administração da Secretaria de Assistência Social – SAS, viviam essa realidade, com predominância de funcionárias. Raríssimos eram os casos de Assistentes de Desenvolvimento Infantil – ADI homens e contava-se com alguns Diretores e Vigias, que eram também questionados por sua presença ali, já que para a maioria dos familiares e responsáveis aquele local deveria ser administrado por homens, desde que não chegassem muito perto das crianças.

4. *Quando as creches saem da Secretaria de Assistência Social e vêm para a Secretaria Municipal de Educação, muda-se o quadro da presença masculina?*

José Durval - A partir de então, o número de professores homens nos CEIs tornou-se cada vez maior e diversos questionamentos sobre a presença e a atuação deles foram surgindo. Apresento dois quadros fornecidos pela SME para minha dissertação, em 2016. Pode-se observar o número de ingressos e exonerações por ano:

INGRESSO			
ANO \ GÊNERO	Feminino	Masculino	Total Geral
2004	2689	54	2743
2005	3912	28	3940
2006	932	18	950
2007	638	8	646
2008	1363	26	1389
2009	208		208
2010	568	11	579
2011	774	16	790
2012	678	17	695
2013	570	7	577
2014	1335	22	1357
2015	105	3	108
2016	705	17	719

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de São Paulo – 2016

Ano \ Gênero	EXONERAÇÃO	
	Feminino	Masculino
2004	629	10
2005	300	6
2006	113	4
2007	62	1
2008	136	6
2009	12	0



Foto: Paula Letícia

CEI 13 de Maio, 2017. Acervo SME.



1990

Publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente: garantia do direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade.



1992

Publicação das Diretrizes Pedagógicas.



Ano \ Gênero	EXONERAÇÃO	
	Feminino	Masculino
2010	98	4
2011	123	5
2012	101	3
2013	87	2
2014	124	5
2015	10	0
2016	1	0

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de São Paulo – 2016

5. *Quais aspectos você vê como mais relevantes para serem observados?*

José Durval - Podemos observar nos quadros que entre 2004 a 2008, período de validação do primeiro concurso público, ocorreu o ingresso de 8.171 mulheres e 124 homens. Mesmo o número de mulheres sendo muito superior ao de homens, vemos um número significativo de ingresso de homens. Na sequência observamos que o número de exonerações ocorreu de forma equivalente no mesmo período, no qual 1.240 mulheres e 27 homens pediram exoneração, apontando que não há diferenças dos olhares sobre a Educação Infantil entre mulheres e homens. Nota-se, ainda, um número maior de exonerações nos primeiros anos, tanto para homens quanto para mulheres, resultante dessa nova experiência como professores de bebês e crianças e da formação inicial que, por vezes, não dava conta do trabalho a ser realizado com essa faixa etária.

6. *A distribuição dos professores pela cidade se dá de forma homogênea? Há muitas pessoas que estão há anos no CEI e nunca trabalharam com um homem desempenhando o papel de professor, por quê?*

José Durval - Sugiro utilizar outro quadro, nele podemos visualizar, por Diretoria Regional de Educação – DRE, a concentração de professoras e professores:

QUADRO COMPARATIVO			
DRE \ GÊNERO	Feminino	Masculino	Total Geral
BT	637	5	642
CL	1540	23	1563
CS	934	21	955
FB	675	3	678
G	966	21	987
IP	703	5	708
IQ	824	12	836
JT	853	10	863
MP	1253	23	1276
PE	1081	7	1088
PJ	954	18	972
SA	673	10	683
SM	1167	12	1179
TOTAL	12260	170	12430

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de São Paulo – 2016

Josué Durval - Os quadros apontam que existem professores em CEI em todas as DREs da cidade, demonstrando que, mesmo em número bem menor, em comparação ao número de mulheres, os homens estão na Educação Infantil, e essa presença provoca alguns questionamentos e reflexões. Observa-se, também, que a presença masculina é maior nos extremos da cidade.

7. Qual o maior questionamento que estes homens se deparam no seu dia a dia?

Josué Durval - O principal deles é a preocupação sobre a competência e as habilidades de um homem para trabalhar com crianças tão pequenas, como um professor pode olhar para as especificidades das crianças e saber intervir, cuidar e, por consequência, educar. “Será que ele sabe trocar uma fralda?”, “Ele vai dar banho?”, “Ele sabe dar comida?” são questionamentos rotineiros nos CEIs onde estão os professores.

8. Os professores apontam outras questões?

Josué Durval - A questão da sexualidade é também ponto marcante em minha pesquisa, na qual os próprios professores apontam para a preocupa-

ção dos pais em relação a isso. Em primeiro lugar, a curiosidade sobre sua orientação sexual como se isso fosse importante ou influenciasse sua prática docente. A preocupação com casos de violência física e sexual, sendo o homem visto como um “predador” em potencial. Preocupação proveniente de diversas notícias veiculadas pela mídia.

9. Acreditamos que não seja muito fácil para os professores passarem por estes questionamentos. Em sua pesquisa, você conseguiu levantar o que mais ajuda estes profissionais?

Josué Durval - A opinião e posição dos pares e da gestão se faz muito importante para confirmar as boas práticas e o profissionalismo docente dos homens no CEI e dar suporte a sua prática, fortalecendo um ambiente de respeito e práticas de cultura de paz e de combate a quaisquer que sejam os preconceitos.

Depoimento

Washington José Oliveira da Fonseca

Tenho lotação no CEI Pinheiros, em Pinheiros, desde 2004, quando entrei no quadro de Educadores da Prefeitura de São Paulo. Cheguei ao CEI no período da transição. Algumas professoras eram contratadas, algumas ADIs que estavam transformando seus cargos. Importante dizer que optei em ir para a Educação Infantil, mesmo,

*Professor Washington
CEI Ver. Benedicto Rocha,
2017. Acervo SME.*



Foto: Daniel Cunha



1993

Transformação da SEBES em Secretaria da Família e do Bem-Estar Social (FABES).

Publicação de portarias de organização e funcionamento que consideram a creche como um equipamento de assistência e educação.



1995

Publicação da 1ª edição do documento: “Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças” (MEC).



no Magistério, no CEFAM. Eu fiz estágio na EMEI e foi um dos estágios mais gostosos que eu tive. Encantou-me estar com as crianças pequenas e poder trabalhar com elas de diferentes formas. Não ter uma coisa rígida, ser flexível! Respeitando a sua singularidade. E quando tive a oportunidade de prestar concurso... que foi o primeiro concurso para os CEIs, pensei em fazer. Até porque eu sabia que não conseguiria trabalhar em uma escola particular por ser homem, por ser negro, seria difícil ser aceito para trabalhar com crianças pequenas. E o concurso foi uma oportunidade.

O interessante foi chegar em um espaço basicamente feminino e não ser tão bem recebido pelos pais. Eu lembro muito do pai de uma aluna, não queria de forma alguma que eu trocasse sua filha e eu estava com uma turma de berçário II. Naquele momento, faria diferença para mim, nesse processo ser aceito pela comunidade, pelos pais, e um grupo de professores e uma Gestão que me dessem suporte. Foi um período bem difícil. Os três primeiros meses foram os mais complicados. Depois a situação foi sendo amenizada. E com o passar dos anos eu era conhecido pelas famílias que circulavam naquele espaço. Mas no primeiro momento havia muita dificuldade para os pais entenderem que eu precisava estar com a criança independente delas serem meninos ou meninas.

Eu fico muito feliz por estar com as crianças. Vejo a importância de ser uma figura masculina, de ampliar o horizonte delas, não como referência paterna, mas como referência de homem. De sujeito que cuida, para além da mulher. Para além da referência de que só mulher cuida, só mulher tem ações e tem um jeito sensível. O homem também faz isto. Principalmente no momento de pensar as relações de gênero. Os papéis de homens e mulheres na sociedade.

No decorrer dos anos, eu pude experimentar a voz grave, a questão da altura, de poder brincar e de estar com as crianças. Perceber o quanto há a necessidade de um cuidado. E isto não é ruim no sentido de ter que ser sensível para se aproximar de uma criança porque ela está se adaptando. Ela precisa sentir confiança em mim. Ter que se aproximar com cuidado, pelo afeto, para o vínculo se estabelecer. Sou muito grato a todos os pequenos que passaram por mim, que hoje não me reconhecem, mas consigo identificá-los em alguns momentos do percurso.

Programa ADI Magistério

Sobre a inclusão
das creches paulistanas no
Sistema Municipal de Ensino

Por *Zilma de Moraes Ramos de Oliveira*

Professora Associada (aposentada) da Universidade de São Paulo



1996

Promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).



1998

Publicação do documento “Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil” pelo MEC.



1999

Transformação da FABES em Secretaria de Assistência Social (SAS).



Fortes emoções me guiam na escrita deste depoimento comemorativo dos 15 anos de inclusão das creches no Sistema Municipal de Ensino de São Paulo, renomeadas como Centros de Educação Infantil (CEIs) e constituindo com as Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIIs) a primeira etapa da Educação Básica, chamada de Educação Infantil, que reúne hoje cerca de 450.000 crianças de zero a seis anos, a maior rede de educação infantil do país.

Não há como pensar a trajetória de formação da Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SMESP) sem levar em conta as muitas mudanças na etapa que ocorreram em nível nacional: a exigência de cumprir habilitação em magistério para os docentes, fortalecida com a lei que institui o piso do magistério, a aprovação pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil em 2009, a construção pela Coordenadoria de Educação Infantil do Ministério da Educação do documento Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, a determinação legal de obrigatoriedade de matrícula a toda criança de 4 e 5 anos, a discussão sobre a Base Nacional Comum Curricular, documento hoje em discussão no CNE, que pela primeira vez delinea direitos e objetivos de aprendizagens para as crianças na Educação Infantil. Tendo vivido muitas dessas situações, constato o quanto se avançou na área, apesar de embates, disputas de concepções e dos recursos ainda insuficientes para a área, reconhecendo ainda o quanto temos ainda que avançar, no que se refere a garantir os direitos de aprendizagens das crianças na Educação Infantil.

Ao longo de minha vida profissional tive oportunidade de me aproximar das creches em nosso país e, mais ainda, das creches ligadas ao Ensino Municipal Paulistano. Contribuiu para abrir meus olhos e interesses para o tema a experiência como docente e pesquisadora na FFCLRP-USP onde, sob a coordenação da Dra. Maria Clotilde Rossetti Ferreira, criou-se uma produtiva linha de pesquisa sobre o desenvolvimento infantil em creches.

Nesse período, além de mergulhar em atividades de leitura, visitas, observações, levantamento de dados e militância pela inclusão das creches na educação como item básico da Constituição Federal, em processo de discussão no país na década de 1980, pude elaborar tese de doutoramento sobre as interações infantis em uma creche da Rede Direta Paulistana. Nessa trajetória foi importante colaborar ainda no setor de Assistência Social da Prefeitura de São Paulo, na elaboração de orientações para o trabalho do educador junto às crianças pequenas, na realização de uma pesquisa sobre diferentes estruturas organizacionais das creches na Rede Paulistana e, de modo ativo, acompanhar a conquista dada à área pela Constituição Federal de 1988.

Tão logo as tratativas para a transferência das creches da Secretaria de Assistência Social para a SME se efetivaram dentro da Prefeitura de São Paulo, ao lado de outras medidas colocou-se a necessidade de delineamento de um programa de formação em magistério para os educadores das creches que não tinham a habilitação exigida pela LDB de 1996. Foi criado então um programa que atendeu (de 2002 a 2004) cerca de 3.400 educadores em diversos polos espalhados pela cidade, chamado ADI MAGISTÉRIO - Programa especial para formação inicial em nível médio dos Auxiliares de Desenvolvimento Infantil que atuavam nos Centros de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

Tive a oportunidade de coordenar esse programa, que considero um processo formativo de excelente qualidade e que devolveu aos educadores sua autoestima como seres de cultura, mediadores privilegiados das apropriações feitas por suas crianças. O impacto do Programa foi ainda beneficiado pela participação, como professores das turmas e como supervisores de estágio em serviço, de docentes da própria Rede Municipal, professores de EMEI, de Ensino Fundamental I e de Ensino Fundamental II, diretores e supervisores, cumprindo um currículo de formação inovador e aprovado pelo Conselho Municipal de Educação.

Novos desafios foram colocados à SME-SP em 2005 para responder à pressão social pelo aperfeiçoamento das unidades de Educação Infantil, colocando a formação continuada em diferentes níveis da estrutura da Secretaria como instrumento para definir e operacionalizar metas para um trabalho de qualidade. Considerou-se que uma formação dentro de uma ampla rede de ensino, como é o caso da Rede Paulistana, precisa privilegiar estrategicamente os profissionais responsáveis pela gestão e coordenação do processo pedagógico em cada unidade, preparando-os para assumir o papel de formador de sua equipe de professores, dentro da perspectiva de promoção da autonomia pela reflexão sobre a própria prática. Para tanto foi criada uma estrutura que articulou os diversos níveis de trabalho na SME dentro de uma abordagem sistêmica, na qual supervisores assumiam a formação das equipes gestoras, técnicos das Diretorias Regionais de Educação coordenavam a formação dos coordenadores pedagógicos da unidade, e estes mediavam a formação de seus professores.

... pensar formas de trabalho pedagógico com as crianças em CEIs e EMEIs, investigar que fatores auxiliam (ou prejudicam) a convivência dos professores com as crianças e como superar as dificuldades nas atuais condições do ambiente de CEIs e EMEIs.

Entre 2005 e 2012, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo enfrentou esses desafios ao estruturar o Programa A Rede em rede: formação continuada na Educação Infantil, de caráter descentralizado em sua execução e integrado em sua concepção, o qual fui convidada a assessorar junto com outros especialistas. Tal medida buscava efetivar ações promissoras tanto de bons resultados em termos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, quanto de fortalecimento de uma boa relação com as famílias.

Em paralelo a essa formação, e alimentada pelas discussões que se faziam nos muitos polos de



2001

Alteração da denominação de creches para Centros de Educação Infantil pelo Decreto nº 40.268.

Transferência dos CEIs da Secretaria da Assistência Social para a Secretaria Municipal de Educação: Decreto nº 41.588.



2002

Efetivação da transição em cumprimento ao Decreto nº 41.588 .

Início do curso ADI Magistério para 850 profissionais: Ensino Médio.



formação, a Secretaria Municipal de Educação publicou em 2007 o documento Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Educação Infantil, que expressava uma concepção do trabalho nas unidades de Educação Infantil condizente com os subsídios teóricos mais avançados na área. Buscando articular regulação e emancipação, nos dizeres de Boaventura Santos, 2007, tal documento visava subsidiar a elaboração do projeto pedagógico das Unidades Educacionais de Educação Infantil bem como as ações de formação de seus profissionais

No período de 2006 a 2012, o Programa A Rede em rede pôs 7.000 profissionais - entre coordenadores pedagógicos, diretores, supervisores, professores -, anualmente para pensar formas de trabalho pedagógico com as crianças em CEIs e EMEIs, investigar quais fatores auxiliam (ou prejudicam) a convivência dos professores com as crianças e como superar as dificuldades nas atuais condições do ambiente de CEIs e EMEIs. O foco foi consolidar uma rede de formação continuada que possibilitasse aos professores aprimorar suas práticas, o que beneficiaria as muitas crianças então matriculadas na Rede Municipal de Educação Infantil. Ao final do período, em 2012, foram apresentados trabalhos elaborados pelos gestores, pelos coordenadores pedagógicos e pelos professores em Seminários Regionais do Programa.

Termino este depoimento afirmando o quanto a experiência de trabalho na SMESP nesse período de transição foi marcante para mim. Aprendi demais nesse processo. Conheci profissionais sensíveis às transformações em curso e parceiros na promoção de mudanças. Estas, como tudo na vida, continuam em andamento, atualizando-se a partir das necessidades que historicamente se apresentarem.

Bom trabalho então aos educadores!

Referências

SANTOS, Boaventura de Souza. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2007.

A Infância na Educação e nas Escolas Guarani

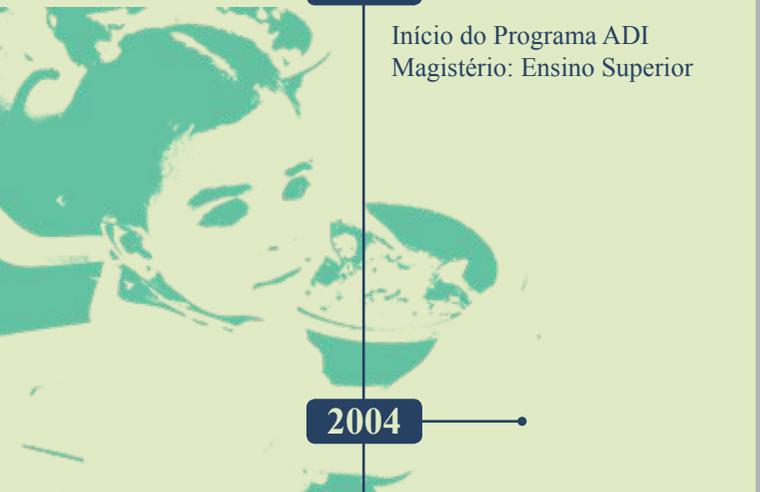
Por *Adriana Queiroz Testa*

Pedagoga, Doutora em Antropologia Social pela Universidade de São Paulo e Mestre em Educação. É Pesquisadora de Pós-Doutorado da UNICAMP e Bolsista da FAPESP.



2003

Início do Programa ADI
Magistério: Ensino Superior

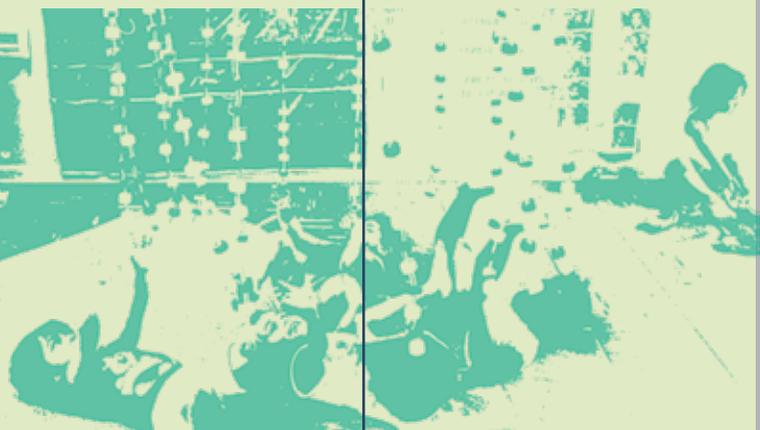


2004

Transformação do cargo de
Auxiliar de Desenvolvimento
Infantil - ADI em Professor de
Desenvolvimento Infantil-PDI.

Criação dos Centros de
Educação e Cultura Indígena -
CECI e Centros de Educação
Infantil Indígena - CEII.

Formatura das educadoras que
participaram do Programa
ADI Magistério.



Este texto apresenta algumas reflexões sobre a infância na educação e nas escolas guarani, retomando alguns pontos abordados na pesquisa “Avaliação diagnóstica dos impactos das ações educativas dos Centros de Educação Infantil Indígenas/Centros de Educação e Cultura Indígenas (CEII/CECI)”. Os três CEIIs/CECIs fazem parte da Rede Municipal de Ensino de São Paulo e foram criados em 2004. Eles atendem à população guarani residente em duas Terras Indígenas: Jaraguá (aldeias Pyau, Ytu e Itakupe) e Tenonde Porã (aldeias Tenonde Porã, Krukutu, Guyrapaju, Kalipety, Kuaray Rexakã, Karumbe’y e Yyrexakã).

O trabalho pautou-se em uma metodologia participativa, em que todos os procedimentos foram discutidos e realizados com os funcionários dos CEIIs/CECIs (todos guarani), as lideranças políticas e religiosas das aldeias e os familiares de alunos matriculados nos CEIIs. Ele abordou os seguintes aspectos: (1) fatores que influenciam as taxas de matrícula e a frequência dos alunos; (2) perfis, processos de seleção e condições de trabalho dos funcionários dos CEIIs/CECIs; (3) processos de formação inicial e continuada desses profissionais; (4) propostas para a formação

*os professores guarani e outros adultos
das suas comunidades entendem que
é possível ensinar e, ao mesmo tempo,
aprender com as crianças.*

em serviço dos profissionais não indígenas envolvidos nos CEIIs/CECIs; (5) atuação dos órgãos de gestão dos CEIIs/CECIs; (6) aprendizagem das crianças nos CEIIs; (7) seleção, preparação e papéis pedagógicos e socioculturais da alimentação nos CEIIs/CECIs; (8) o papel dos CECIs nas comunidades guarani.

Desse conjunto, o presente texto toma por foco ideias e experiências relacionadas especificamente à educação das crianças guarani com idade de 0 a 5 anos e 11 meses, faixa etária do público atendido pelos CEIIs. É importante frisar que a educação guarani se realiza, em grande



Foto: Daniel Cunha

parte, fora da escola. Assim, os CEIIs são vistos pelos Guarani como espaços que contribuem para complementar e reforçar suas práticas educacionais e culturais, com o apoio e o reconhecimento do poder público.

Nas práticas educacionais realizadas dentro e fora dos CEIIs, vemos ações norteadas pela premissa de que os educadores devem respeitar os conhecimentos que as próprias crianças possuem e seus modos específicos de aprender e interagir com o mundo. Em outras palavras, os professores guarani e outros adultos das suas comunidades entendem que é possível ensinar e, ao mesmo tempo, aprender com as crianças. Nesse sentido, a atenção às necessidades específicas de cada criança, no intuito de identificar seus interesses, suas dificuldades e oferecer apoio para que ela se desenvolva plenamente, tanto em termos físicos, como nos aspectos cognitivos e sociais, não se limita à atuação do educador na escola, mas demanda também a colaboração contínua com os familiares dos alunos e outras pessoas da comunidade. E é com esse objetivo que as pessoas mais velhas das comunidades são frequentemente procuradas para orientarem os educadores mais

jovens sobre o quê e como ensinar e cuidar bem das crianças. A participação dos mais velhos na aprendizagem das crianças pequenas é percebido como algo indispensável para o desenvolvimento delas, contribuindo também para suas capacidades de interação social e comunicação com pessoas de diferentes gerações.

Além disso, uma educação voltada para crianças nessa fase de desenvolvimento exige, como um dos educadores dos CEIIs explicou, “criar um lugar onde as crianças sintam-se livres e felizes, onde possam brincar e ser bem-cuidadas, tendo a liberdade para escolher as atividades de que vão participar”. Nesse sentido, educar e cuidar, na Educação Infantil, inclui o respeito à liberdade de escolha das crianças e também a realização de atividades que estimulem o interesse e a participação de todas as crianças, pois a frequência nos CEIIs é entendida, essencialmente, como uma decisão de cada criança.

Há, também, um entendimento compartilhado entre educadores e familiares das crianças de que a maior parte da rotina escolar deve ser dedicada a atividades ao ar livre e em outros espaços da aldeia, evitando, assim, que a educação se dê

*CECI Jaraguá, 2017
Acervo SME.*



2006

Publicação dos documentos:
“A Rede em rede: a formação
continuada na Educação
Infantil”;
“São Paulo é uma escola:
manual de brincadeiras”.



apenas na sala de aula. Nesse contexto, além do lugar central que ocupam as atividades lúdicas, ganham destaque também conhecimentos que as crianças podem adquirir por meio de experiências na mata, por exemplo: a identificação de diferentes plantas e animais; a construção e o uso de pequenas armadilhas; os modos de se relacionar com os seres que habitam diferentes espaços na mata; a coleta de materiais para a confecção de artesanatos, alimentos e remédios.

Desenvolver essa forma de Educação Infantil requer, além de uma escola com boas condições de funcionamento, recursos para as atividades pedagógicas previstas e profissionais com boa formação e remuneração. Outro aspecto fundamental: a demarcação das Terras Indígenas. A demora na demarcação das Terras Indígenas afeta fortemente aspectos fundamentais da vida, como a moradia, a segurança alimentar e a saúde, além

“criar um lugar onde as crianças sintam-se livres e felizes, onde possam brincar e ser bem-cuidadas, tendo a liberdade para escolher as atividades de que vão participar”

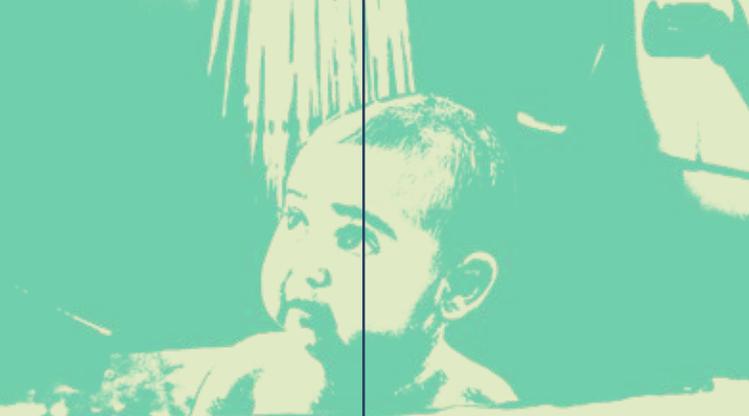
de expor as comunidades a práticas de violência por parte de quem disputa essas áreas. Tudo isso impacta diretamente as crianças e prejudica a realização das práticas educacionais guarani, centradas, como vimos, no desenvolvimento dos saberes, da autonomia e da liberdade das crianças. Educação esta que pode inspirar novas práticas e reflexões sobre a infância e o papel da Educação Infantil, inclusive, nas escolas não indígenas.

Entrevista

Formação inicial de professores:

o curso de Pedagogia
em destaque

Entrevista com *Ligia de Carvalho Abões Vercelli*, Doutora e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (PPGE/Uninove). Graduada em Psicologia e em Pedagogia com especialização em Psicopedagogia. Docente do curso de Pedagogia e do Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (Progepe) na mesma universidade.



2007

Publicação dos documentos Tempos e espaços para a infância e suas linguagens nos CEIs, “Creches e EMEIs da cidade de São Paulo”.



1. Professora Ligia, sabemos que a formação inicial de professores é um componente que interfere na qualificação docente, qual o motivo disto?

Professora Ligia - A formação inicial de professores, principalmente a que ocorre no curso de Pedagogia, vem pautada no modelo positivista em detrimento do modelo participativo. Não vou me ater em fazer um percurso histórico sobre o curso, pois muitos pesquisadores já o fizeram, tais como Gatti (2010), Saviani (2009), entre outros. Mas é importante identificar elementos, nessa formação, que impedem que o professor de crianças pequenas trabalhe de acordo com os pressupostos da legislação nacional vigente, os quais entendem a criança como construtora do conhecimento e de cultura, que tem voz e vez, que possui múltiplas linguagens que devem ser desenvolvidas e, acima de tudo, especificidades e vontades próprias.

2. Muitas profissionais que trabalham nos CEIs, bem como na EMEI, relatam que as pessoas têm dificuldade de ver suas profissionalizações, isto impacta no desempenho?

Professora Ligia - Para que eu possa iniciar essa reflexão faz-se importante discutir as categorias profissionalidade e profissionalização. Segundo Penin (2009), profissionalidade é a fusão entre os conceitos profissão e personalidade. Isso significa que o indivíduo, ao escolher uma profissão, define um modo de vida que pode trazer benefícios a ele, uma vez que atende às suas necessidades básicas. A vivência da profissão escolhida, de modo geral, interfere no desenvolvimento da “identidade do eu”, ou seja, nos sentimentos subjetivos da identidade. A profissionalidade é, de acordo com Gatti (2010, p. 1360), “[...] o conjunto de características de uma profissão que enfeixam a racionalização de conhecimentos e habilidades necessárias ao exercício profissional [...]”. A categoria profissionalização, para Penin (2009), refere-se ao processo de formação de cada sujeito, sendo que sua gênese se dá na formação inicial e perpassa todos os momentos de formação continuada. Gatti (2010) ressalta que na profissionalização de professores é importante que haja um espaço próprio para o exercício de sua profissionalidade.



Foto: Paula Letícia

3. *Como isto se daria?*

Professora Ligia - No meu entendimento, isso significa que a profissionalização exige estudo e qualificação para o exercício profissional, que não se encerra, de modo algum, na formação inicial, ao contrário, em contato com o “chão da escola” somos levados a pensar e a refletir sobre diferentes questões que, muitas vezes, sequer foram abordadas na formação inicial e que, necessariamente, deveriam ser discutidas nos espaços de formação em serviço.

4. *Há estudos acerca da dicotomia entre o que estudamos e o que vivenciamos nas escolas de Educação Infantil?*

Professora Ligia - A pesquisa intitulada *Professores do Brasil: impasses e desafios*, coordenada por Gatti e Barreto (2009), apresenta dados estarrecedores quanto ao curso de Pedagogia. As pesquisadoras analisaram 71 cursos de Pedagogia e listaram 3.513 disciplinas, sendo 3.107 obrigatórias e 406 optativas. A análise do conteúdo das ementas indicou que nas disciplinas referentes aos conhecimentos relativos à

formação profissional específica há uma dicotomia entre teoria e prática, sendo que a primeira predomina sem que haja um desdobramento às práticas educacionais, ou seja, questões referentes a “o quê” e “como” ensinar mal aparecem nas ementas analisadas. Disciplinas relativas à “Educação Infantil” representam apenas 5,3% do conjunto da matriz curricular. Tal fato aponta o quanto a Educação Infantil ainda é renegada nesse curso.

5. *Você participou de alguma pesquisa neste sentido? Ou esteve próxima a alguém que o fez?*

Professora Ligia - Roberta Stangherlim, com minha participação, realizou nos anos de 2012 a 2014 uma pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP com apoio da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal – FMCSV intitulada *Educação das crianças pequenas: a formação dos professores no curso de Pedagogia*. A pesquisa foi realizada em uma universidade pública localizada na Cidade de São Paulo. Para tanto, foi realizado um estudo do

CEI Vila Pedroso, 2017. Acervo SME.



2010

Transformação dos cargo de Professor de Desenvolvimento Infantil - PDI em Professor de Educação Infantil - PEI.



Plano Nacional de Educação – PNE recentemente aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, para o período 2014-2024, nele identificando princípios, metas e respectivas estratégias, para, em seguida, relacioná-los aos dados de análise documental do projeto político-pedagógico (em vigência desde 2011) e das ementas disciplinares do curso de Pedagogia citado e dos dados coletados em entrevistas com 2 docentes, 15 estudantes e 4 alunas egressas desse mesmo curso. Constatamos, na proposta curricular do curso e nos depoimentos de discentes e docentes que, entre as disciplinas obrigatórias, há apenas uma delas nomeada explicitamente “Educação Infantil”, com carga horária de 90 horas, sendo que, destas, 30 são para estágio específico em escolas de Educação Infantil, preferencialmente nas redes públicas de ensino.

6. Quais outros aspectos da pesquisa você acredita ser importante partilhar com nossos leitores?

Professora Ligia - Uma aluna destacou que os temas da Educação Infantil acabam não sendo priorizados no curso, tendo em vista a forma como o currículo está organizado. No caso das outras disciplinas, ela se refere às chamadas "metodologias": Metodologia do Ensino de Matemática; Metodologia do Ensino de Português: a alfabetização; Metodologia do Ensino de Arte; Metodologia do Ensino de Educação Física; Metodologia do Ensino de História; Metodologia do Ensino de Geografia; Metodologia do Ensino de Ciências. Nas ementas dessas disciplinas, os conteúdos relacionados à Educação Infantil são indicados, entretanto, uma das professoras entrevistadas avalia que esse tipo de organização é anterior à que rege o atual currículo. Segundo ela, as disciplinas de Metodologias tradicionalmente têm focado os conteúdos para o Ensino Fundamental e que o curto tempo (um semestre) destinado a cada disciplina no currículo do curso, a baixa valorização atribuída pelos professores à Educação Infantil e o fato de eles não possuírem formação na área, contribui para a seguinte conclusão: “[...] todas as Metodologias falaram quase nada da Educação Infantil; então, a ideia original se perdeu, a ideia original era que os professores começassem a trabalhar a Educação Infantil só que ninguém fez.”

7. Isto pode soar desalentador, e qual impacto isto assume?

Professora Ligia - Nos anos de 2013 a 2015, realizei uma pesquisa financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) intitulada *A formação inicial e continuada de professores de crianças pequenas*¹ com foco na dimensão afetiva, uma vez que entendi que tal temática é crucial, principalmente para os professores que atuam na Educação Infantil. Os sujeitos foram alunos que cursavam o 6º semestre do curso de Pedagogia em uma universidade privada da Cidade de São Paulo. Os discentes ressaltaram que no decorrer do curso tal dimensão foi abordada, porém com maior ou menor ênfase dependendo do professor que assumiu determinada disciplina. Vê-se, portanto, que a postura do docente é fundamental para que a dimensão afetiva seja explorada. Após a análise de quais disciplinas abordaram a dimensão afetiva, foi possível perceber, por meio das falas dos alunos, que, com exceção das disciplinas Psicologia da Educação I e II, Metodologia do Ensino da Educação Infantil e Jogos e Brinquedos Pedagógicos, as demais, no curso todo, mesmo abordando a dimensão afetiva de maneira tímida, não discutiram a criança de 4 e 5 anos, muito menos a de 0 a 3 anos. Esse fato é extremamente preocupante e talvez seja um dos motivos pelos quais os alunos, ao realizarem o estágio na Educação Infantil, observaram posturas inadequadas em relação aos pequenos dessa faixa etária. Afinal, é na Educação Infantil que o estabelecimento de vínculos deve ocorrer de forma saudável, categoria que, em Psicologia, denomina-se apego.

8. E como se efetiva este apego? Só há possibilidade de acontecer se for com a professora ou professor?

Professora Ligia - Trata-se da relação estável que a criança estabelece com a pessoa que cumpre a função materna, podendo ser a mãe, o pai, a avó, a babá. Independentemente de quem seja essa figura, a criança também é capaz de estabelecer outras relações, por exemplo, com os demais colegas e funcionários da escola, porém, no espaço escolar, a professora ou professor é a principal figura de apego



Foto: Paula Lefcica

¹ Os resultados constam no livro *Formação de professores e práticas pedagógicas na Educação Infantil*, publicado em 2015 pela Paco Editorial, no capítulo denominado *A dimensão afetiva na formação inicial de professores*.



2011

Publicação do documento
“Cadernos da rede: Formação
de Professores”.



na qual a criança busca segurança. Assim, vê-se a importância de se trabalhar, na formação inicial de professores, a dimensão afetiva, principalmente nas disciplinas voltadas especificamente a esse público.

9. O que fica disto tudo que você citou até o momento?

Professora Ligia - As três pesquisas mencionadas apontam que a racionalidade técnica é a que ainda predomina nos cursos de Pedagogia. Por racionalidade técnica entende-se que a prática profissional é permeada por um conhecimento teórico que, segundo Contreras (2012, p. 101) “[...] supõe a aplicação de técnicas e procedimentos que se justificam por sua capacidade para conseguir os efeitos e resultados desejados [...]”. Posto dessa forma, podemos dizer que os futuros professores podem até dominar, por exemplo, todos os conceitos referentes à brincadeira no espaço da escola de Educação Infantil, porém não aprendem “o como” brincar com as crianças e “o quê” observar nessas atividades.

10. E quais lições poderíamos, como profissionais da Educação Infantil e preocupados com uma escola pública de qualidade, tirar destas conclusões?

Professora Ligia - Entendo que as políticas de formação de professores, especialmente dos profissionais que atuarão com as crianças de zero a seis anos, necessitam dialogar com as políticas para a infância; com as demandas levantadas pelos segmentos da sociedade civil que atuam em defesa das crianças dessa faixa etária e com os diversos setores da sociedade, tais como instituições de ensino, sindicatos, associações, que lutam pela valorização dos profissionais da educação e pela melhoria de sua qualidade. Aqui, convém compreender e incorporar, no uso das palavras de Pérez Gómez (2001, p. 165), “[...] que a cultura escolar também se compõe das importantes determinações provenientes da cultura dos estudantes, normalmente configurada como cultura de resistência ou oposição em suas múltiplas e divergentes manifestações [...]”.

11. Há preocupação do meio acadêmico com estas questões? Ou a questão da reflexão do que se faz na formação inicial ainda não chegou à Universidade?

Professora Ligia - No mês de abril de 2017, participei do evento *Avaliação para transformação em Educação Infantil*, ocorrido na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP, o qual contou com a participação de cinco palestrantes² e cinco debatedores³. O evento foi muito enriquecedor, mas vale destacar o mea-culpa apontado por alguns debatedores, formadores de professores, ressaltando o quanto necessitam rever suas práticas, pois também são pautadas na racionalidade técnica. Vale ressaltar que não estamos abominando a técnica, porém ela só fará sentido quando associada à prática pedagógica e à realidade de cada escola.

12. Ir para além da técnica, como você aponta parece-nos colocar a profissão docente em outro patamar, não?

Professora Ligia - Entendo que ser professor vai muito além de promover o conhecimento e discutir conceitos com as crianças. Trata-se de um olhar e de uma escuta atentas em relação a tudo que está em nossa volta, aos gestos e falas de nossas crianças. Deve-se entender a criança como um ser em formação, suas dificuldades e facilidades, além de observar o lugar de onde ela fala e como ela percebe e entende o mundo. Tal fato é relevante que se discuta na Universidade, pois é nela que os futuros professores aprenderão a olhar a criança e a observá-la. Para isso, os formadores de professores também precisam ter essa postura em relação aos licenciados. Nesse sentido, entendo que o docente, formador de professores, principalmente o que ministra as disciplinas didático-pedagógicas, deveria ter experiência na Educação Infantil, porém não é isso o que acontece. Muitos docentes têm formação *stricto sensu* em outras áreas do conhecimento e jamais lecionaram na Educação Infantil, fato este que, no meu entendimento, é um contrassenso. Diante disso, pergunto: Como relacionar teoria e prática se é por meio da ação que ressignificamos a próxima ação?

2 Professor Doutor João Formosinho, da Universidade Católica Portuguesa/Associação Criança; Professora Doutora Júlia Oliveira-Formosinho, da mesma universidade; Professora Doutora Tizuko Morchida Kishimoto, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP); Professora Doutora Catarina de Souza Moro, da Universidade Federal do Paraná e Professora Doutora Maria Malta Campos, da Fundação Carlos Chagas.

3 Sílvia Helena Vieira Cruz, Maria Carmen Silveira Barbosa, Maria da Graça Horn, Tizuko Morchida Kishimoto, Monica Appezzato Pinazza.



Foto: Paula Letícia

13. Pode parecer um pouco impossível, já que os sujeitos que formarão os profissionais não sabem o que apontar de forma prática... há outro aspecto que você veja como digno de nota?

Professora Ligia - Outro senão que trago para esta discussão que, nesse momento não será possível desenvolver, está relacionada à expressão pré-escola. Para nós, essa expressão está permeada por um viés ideológico que continua caracterizando os últimos ciclos da Educação Infantil como um período preparatório para o Ensino Fundamental.

14. Ter esta preocupação antecipatória traz quais efeitos concretos a nossas crianças?

Professora Ligia - Nossas crianças passam horas na escola, em muitas ocasiões, realizando “atividades” totalmente desconectadas de sua realidade



Foto: Paula Letícia

CEI 13 de Maio, 2017. Acervo SME.

CEI 13 de Maio, 2017. Acervo SME.



2012

Criação do Centro Municipal de Educação Infantil - CEMEI.



e que não exploram as múltiplas linguagens. O corpo é proibido de se mexer. As pesquisas de Rasera (2010), Proscêncio (2010) e Neto (2013) apontam que na Educação Infantil ainda vivenciamos a escolarização em detrimento da brincadeira, da ludicidade e da corporeidade. Temos de admitir que avanços estão ocorrendo, mas a passos curtos; nesse sentido faz-se necessário que a formação inicial dos futuros professores problematize essas questões para que possamos vislumbrar uma escola que leve em conta as especificidades da infância.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. Tradução: Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2012.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

_____; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. 294 p.

NETO, Monica Cristina. **O corpo também aprende?** O lugar da corporeidade na prática pedagógica do 2º período da educação infantil. 2013. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de São João Del Rei, São João Del Rei, 2013.

PENIN, Sonia. Profissão docente e contemporaneidade In: _____. MARTÍNEZ, Miguel; ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Profissão docente: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2009.

PÉREZ GÓMEZ, A.I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Tradução: Ermani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PROSCÊNCIO, Patrícia Alzira. **Concepção de corporeidade de professores de educação infantil e sua ação docente**. 2010. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

RASERA, Adriana de Almeida Nogueira. **A construção de significados atribuídos ao corpo na educação infantil**. 2010. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2010.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

STANGHERLIM, Roberta; VERCELLI, Ligia de C. A.; SANTOS, Eduardo. Plano Nacional de Educação (PNE -2014-2024) e a formação inicial para a docência na educação infantil: análise exploratória de um curso de pedagogia de uma universidade pública paulista. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, n. 37, p. 19-41, maio/ago. 2015.

VERCELLI, Ligia de Carvalho Abôes. A dimensão afetiva na formação inicial de professores, In: _____. STANGHERLIM, Roberta (Org.). **Formação de professores e práticas pedagógicas na Educação Infantil**. Jundiaí: Paco, 2015.

Atuação do CME

com foco nos CEIs desde a
sua integração ao Sistema
Municipal de Ensino

Por Sueli Aparecida de Paula Mondini

Presidente do Conselho Municipal de Educação a partir de 14 de abril de 2016.



2013

Criação da função de Assistente de Diretor.

Publicação do documento "Orientação Normativa nº1/2013: Avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares".



Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, o Município passa explícita e claramente à condição de ente federado ao lado do Estado e da União com autonomia, entre outras, de criar e manter seu próprio sistema de educação. Essa autonomia é reforçada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/96, quando são estabelecidas as incumbências do Município em matéria de educação. A partir da criação do Conselho Municipal de Educação (CME), pela Lei Orgânica do Município de São Paulo, o quadro se completa, se consolida e o CME passa a expedir normas para seu sistema de ensino, sem necessidade de solicitar delegação de competências ao Conselho Estadual de Educação (CEE).

Considerando que, dentre as incumbências do Município estão autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino e oferecer a Educação Infantil em creches e pré-escolas, com vistas à garantia de qualidade nessas unidades, o CME edita, em 1999, Deliberação que fixa normas para autorização de funcionamento de instituições de Educação Infantil para o sistema. Na referida norma, indica a necessidade dos órgãos competentes estimularem e anteciparem a integração das unidades de educação que atendem crianças de zero a seis anos (faixa etária da Educação Infantil à época) ao Sistema Municipal de Ensino, as quais, até então, estavam sob a responsabilidade da Assistência Social.

No Município de São Paulo, o atendimento à LDB quanto à integração dos CEIs/Creches ao Sistema Municipal de Ensino deu-se, extemporaneamente, a partir de 2002 (janeiro para creches/CEIs diretos e julho para a rede conveniada).

O CME, instado a se manifestar sobre o assunto, expede Parecer favorável ao Plano de integração elaborado pelas duas Secretarias envolvidas: de Educação e da Assistência Social.

Também, para atendimento à LDB, no que se refere à formação dos educadores, este Conselho, por meio do Parecer CME 05/02, aprova o Programa Especial de Formação Inicial em Serviço na Modalidade Normal em Nível Médio, considerando a necessidade de habilitar os Auxiliares

de Desenvolvimento Infantil para exercício nos CEIs/Creches integrados à educação.

A partir de 2002, com os CEIs/Creches já integrados ao Sistema Municipal de Ensino, o CME, com mais efetividade, com vistas à qualidade para todas as unidades de Educação Infantil, passa a expedir normas, tendo como resultado: a atualização da Deliberação CME 01/99 e edição de Deliberações/Indicações que fixam normas para autorização de unidades privadas de Educação Infantil (Deliberação CME 04/09, Deliberação CME 07/14 e, em fase de finalização, uma nova Deliberação); para orientar a implementação da Lei Federal nº 12.796/13, quanto à frequência e avaliação na fase obrigatória da Educação Infantil, a Indicação CME 17/13 e, para fixar padrões básicos de qualidade para a Educação Infantil, a Deliberação CME 09/15.

Nas Deliberações que fixam normas para autorização de funcionamento das unidades privadas de Educação Infantil, consta como um dos requisitos a apresentação de Plano de Formação Continuada para os educadores. Entendemos que, para aquelas mantidas por entidades em parceria com a municipalidade para o atendimento público de crianças na faixa etária de zero a cinco anos, essa formação deve contemplar as diretrizes e orientações emanadas pela Secretaria Municipal de Educação para as unidades da rede direta.

O CME manifesta-se também, por meio de Pareceres, sobre casos/consultas pontuais no que se refere à Educação Infantil, como: os requisitos para transformação de cargos (ADI para Professor, Diretor de Equipamento Social para Diretor de Escola, Coordenador Pedagógico e outros); posse de aprovados em concurso, à vista de apresentação de certificações e experiências comprovadas; exigência de profissionais no Quadro de Pessoal; o horário de permanência dos profissionais do Quadro e, como instância recursal, sobre decisões quanto à pretendida autorização de funcionamento de unidades privadas de Educação Infantil.

Pela atuação como instância recursal, trabalho intenso e constante no CME, temos percebido que a qualidade de atendimento nas unidades de

Educação Infantil vem apresentando melhora ao longo dos anos.

A partir da integração das unidades de Educação Infantil ao Sistema Municipal de Ensino, nossas crianças ganharam muito em qualidade de atendimento, visto que, na educação, cuidar e educar são ações indissociáveis.

Sueli Aparecida de Paula Mondini
Presidente do CME SP

O Conselho Municipal de Educação (CME), órgão normativo, consultivo e deliberativo, com estrutura colegiada, composto por 9 conselheiros titulares e 9 suplentes, representantes do Poder Público, trabalhadores da educação e da comunidade, tem como uma de suas atribuições o assessoramento ao Poder Público no âmbito das questões educacionais.

O CME, por meio de Calendário elaborado e aprovado anualmente, tem previstas reuniões semanais às quintas-feiras, das 14 às 18 horas, em sua sede à Rua Taboão nº 10 – Perdizes.

Mais informações no site:

<http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/educacao/cme>



2013/2014

Aplicação dos "Indicadores de Qualidade na Educação Infantil" (MEC) em 441 Unidades Educativas.



Cristina Guigno Neves

Maria Helena Pelizon



Cristiano Rogério Alcântara

Patrícia Maria Takada

Roda de Conversa

Anna Maria Vasconcellos Meirelles

Maria da Piedade Flório Silva de Souza

Elisa Maria Grossi Manfredini

Antônio Rodrigues da Silva

Acervo SME



Yara Maria Mattioli

Fátima Bonifácio



2015

Aplicação dos “Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana” (versão preliminar) - autoavaliação participativa em todas as unidades de Educação Infantil prevista em calendário oficial.

Comemoração dos 80 anos da Educação Infantil Paulistana.

Aprovação do 1º Plano Municipal de Educação - PME (2015-2025) da Cidade de São Paulo.



Uma roda de conversa com pessoas que compuseram a equipe de transição das creches da Secretaria da Assistência Social para os Centros de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação

No dia 30 de maio de 2017, reuniram-se na Secretaria Municipal de Educação - SME sete pessoas que foram fundamentais para a transição das creches que estavam na Secretaria de Assistência Social - SAS e foram incorporadas a SME com o nome de Centro de Educação Infantil - CEI.

Quando nos reportamos à Lei nº 13.326, de 13 de fevereiro de 2002, que mudou a nomenclatura das Unidades Educativas destinadas às crianças da primeira infância de Creche para Centro de Educação Infantil, precisamos pensar no que essa mudança representou para além de um novo nome. Foi necessário transpor desafios, alinhar procedimentos e envolver pessoas!

O tempo transcorrido nos auxilia a ver o fenômeno em perspectiva, ouvir os sujeitos que estavam com a “mão na massa” nos permite contextualizar o momento histórico e consolidar a memória constituinte do nosso fazer na condição de primeira etapa da Educação Infantil.

O grupo, como no passado, foi se constituindo lentamente. A conversa inicia-se com uma observação da professora **Anna Meirelles**:

- Vocês pegaram 2002, por quê? O que pensaram? Porque oficialmente, a primeira leva das creches diretas foi (transferida) em 2001. Vocês falaram 15 anos, eu fiquei pensando a razão.

O questionamento da Anna aciona a memória dos outros participantes:

Cristina Guigno Neves - *O Decreto de passagem foi no final de 2001.*

Yara Mattioli - *Que data é o decreto?*

Anna Meirelles - *O decreto é de 28 de dezembro de 2001 e transfere os Centros da rede direta.*

Cristina Guigno Neves - *É o 48.269?*

Ana Meireles - *Não. É o Decreto nº 41.588.*

Cristina Guigno Neves - *Que passou as creches. Na verdade, passou as creches sem consulta. Passou todo mundo de 4 a 6, não é? Na mudança de Gestão é que nós conseguimos, a comissão, reverter*

este processo de passar as creches de uma maneira democrática, dialogada, trabalhada. Não é?

Anna Meirelles - *Não... Você está se reportando ao Decreto de 1999, que foi pra atender à LDB, o artigo 89 da LDB, que dava a ordem para que a gente incorporasse tudo no Sistema Municipal de Ensino. Este Decreto foi em dezembro.*

Cristina Guigno Neves - *Na mudança de Gestão.*

Anna Meirelles - *Aí, 30 de janeiro de 2001, foi feito um decreto revertendo o que estava posto no anexo VIII do Decreto de 1999.*

Cristina Guigno Neves - *E passamos um ano negociando a transição e no final de 2001 a rede direta passou.*

Anna Meirelles - *Porque aquele Decreto anterior foi feito exclusivamente para atender ao que estava posto legalmente. Nós tínhamos 3 anos para incorporar as creches ao sistema educacional, então foi incorporado formalmente. Isto foi em 22 de dezembro. [Em]Janeiro, assumiu a nova administração, 30 de janeiro entra o novo Decreto que cria o nome CEI. Foi instituído o nome CEI na Rede e se deu o prazo e se reverteu o que estava no Decreto anterior, a questão do atendimento da faixa etária, que voltou a ser de 0 a 6.*

Percebemos pelo trecho do diálogo que haveria muitas datas que poderiam ser selecionadas, destacamos outra passagem que demarca como o trabalho foi coletivo, quando a Ana Meirelles comenta a respeito da sua atribuição de escrever as portarias, os decretos e as legislações acerca da transição:

Anna Meirelles - *Fui bem subsidiada com o plano de integração das creches. Esse plano foi aprovado pelo Conselho, num primeiro momento, tem um Parecer de 2001 que o aprova. Depois saiu um Comunicado da Secretaria dando todos os passos. Com esses subsídios, nós pudemos trabalhar mais fácil com relação à legislação. Mas sempre discutido, na antiga DOT - Educação Infantil, o conteúdo.*

Por sua vez, **Elisa Manfredini** compartilha como foi a formação do grupo que cuidou da transição e a periodicidade dos encontros:

Em 2001, a gente cria a equipe de transição de creches formada prioritariamente por pessoas da Secretaria do Bem Estar Social e por pessoas da SME. Era uma equipe de transição responsável ligada aos Gabinetes dos Secretários da Educação e da Assistência Social e a equipe era responsável por todas as discussões, organizações, todo o planejamento da tran-

sição efetiva das creches para SME. Nós tínhamos um calendário. Uma vez por semana, a gente se reunia, a equipe, necessariamente, era toda quinta-feira que a gente se reunia. E nós tínhamos essa equipe central que, por sua vez, tinha equipes descentralizadas, nos mesmos moldes que a central, nas regiões. Então, em cada DRE, que na época era NAE, tinha uma equipe de transição formada pelo pessoal da Educação e pelo pessoal da Assistência Social. As Supervisões Regionais da Assistência discutiam nos territórios as necessidades e as articulações para a transição.

A maioria das mudanças traz certo receio, o que não foi diferente com a vinda das creches para a SME

Elisa Manfredini - *Inicialmente, as creches ficaram muito amedrontadas. Mas a gente vai para este mundo que é tudo quadrado, que é tudo certo, que é tudo controlado. Não existe um professor sem sala de aula. E no mundo da Assistência, este controle dessa caixinha não era feito deste jeito. Um exemplo que eu lembro: para nós existe um professor, enquanto existe uma sala de aula. Não existe um professor sem uma sala de aula dentro da estrutura. Neste caso, a gente precisa entender que os recursos humanos eram em função de um projeto arquitetônico. Então, quando se implantava uma creche, você tem um Projeto Arquitetônico “x” para atender “x” crianças e com “x” recursos humanos. Que não necessariamente correspondiam a um Auxiliar de Desenvolvimento Infantil, na época, para um agrupamento.*

Como uma lembrança puxa a outra, **Cristina Guigno Neves** solicita:

- Alguém se lembra quando essa comissão se desdobrou em duas? Porque nós tínhamos duas modalidades de creches. A gente falava “dois problemas”. A Rede Direta, que dependia de uma passagem específica e a Rede Conveniada que demandava toda uma metodologia nova de trabalho, porque ela era regida pelo sistema de convênios. Eu só não me lembro quando.

Elisa Manfredini e **Cristina Guigno Neves** explicam um pouco da dinâmica envolvida:

Elisa Manfredini - *Foi assim, as Diretas passaram em 2001. A gente viu que a passagem das Conveniadas iria ser um processo mais complexo, mais discutido, onde traríamos para nós um mundo que a gente desconhecia totalmente. Que era o mundo das parcerias. Foi aí que nós pedimos que você (Cristina Guigno Neves), e a Ana Luísa viessem para SME.*



2016

Aplicação em toda a RME, versão final dos “Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana”.



Cristina Guigno Neves - *Nas regiões, também.*

Elisa Manfredini - *Na região, também. Como a Piedade (olhando para ela)... Viessem fazer parte do quadro da Educação. Viessem trabalhar conosco, na Educação, porque vocês tinham que trazer expertise para nós, não sabíamos como fazer os conveniamentos.*

Cristina Guigno Neves lembra alguns fatos marcantes do processo:

- *Considero, por exemplo, alguns marcos desse processo de transição: primeiro foi a incorporação desse quadro de professores com saberes diferentes, com uma cultura institucional diferente. E teve a preocupação, mais da Educação que estava recebendo, em acolher, em escutar este grupo de profissionais que veio da Assistência Social. É, nós temos dois momentos muito claros. O processo da Rede Direta foi um. Ele envolveu a passagem de bens, de profissionais, de recursos e uma posterior capacitação para adequação ao quadro de recursos humanos. E nós temos a questão da passagem da Rede Conveniada. Então, eu gostaria de relatar que foi um processo, para eles, muito difícil, muito complicado, porque a Assistência Social com a passagem das creches começou a entrar no eixo da assistência. A descobrir seus marcos legais, a descobrir seu rumo e isso mexeu com a questão da parceria com as organizações, e elas também se sentiram cutucadas na Educação.*

Quando pensa em formação defende:

- *Tenho que investir naquela pessoa agora, naquele momento, para aquela função, para beneficiar aquele usuário, aquela família, aquele território. Se eu pensar nisto, amanhã também, todo o investimento que tiveram em nós? Eu fiz duas pós-graduações pagas pelo Município. Amanhã posso vender picolé. E este dinheiro foi perdido? Eu acho que não. Acho que a Educação precisaria pensar com mais carinho na questão da formação da Rede Conveniada. E fazer isto sempre dialogando com as organizações.*

Sem se esquecer dos percalços do caminho:

- *Era muito dinâmico. “Tem um grupo de organizações aqui na porta. Tem um grupo de mães com panelas”. Tinha de tudo! E a Comissão era o que estava legalmente designada para responder. Não gostaria que esta história se perdesse. Porque eu acho muito importante e ela ficou parte da Educação. E na Assistência, percebo que a história já se perdeu. A gente só lembra: “Ah agora voltamos para os nossos*

eixos e trabalhos da Assistência". Acho que é importante porque vocês receberam a Rede Direta e Conveniada, é importante relatar essa história para que as pessoas se sintam, também, protagonistas, não só a gente. Porque teve inúmeros atores que não foram ouvidos aqui, até por uma questão de logística. Pessoas que têm contribuições incríveis para dar desse processo de transição.

E como um assunto puxa o outro... a supervisora **Maria Piedade** compartilhou como se deu em específico a transição das Conveniadas:

- Acho que é importante a gente recuperar um pouco a questão da transição das Conveniadas. Porque foi muito mais traumático do que das Diretas. Porque se o funcionário da Direta demorou para se sentir parte da Educação, o da Conveniada, muito mais. Até pela questão da formação inicial, que muitos não tinham. Na Rede Conveniada nós tínhamos diretores que não eram da área da Pedagogia, da Educação. Então, foi difícil, até pela característica do repasse do recurso financeiro. E a aceitação dessa rede lá na ponta. Eu fiz parte, eu estava na Penha, na época. E foi lá que nós implantamos um setor. E foi muito difícil. Tanto para as organizações, quanto para a Supervisão Escolar. Para o funcionário que começou a lidar com a prestação de contas e que nunca tinha visto isto. Então, foi muito importante o papel das equipes de transição neste momento. Apoiar, tanto do lado da Assistência quanto da Educação para isto. E, embora o tempo tenha melhorado muito isso, ainda tem muito que avançar.

A diretora **Patrícia Takada** traz um interessante arcabouço, uma vez que já exercia este cargo na SAS. Quando a creche vem para a SME, com seus equipamentos e pessoal, precisa rever alguns pontos sem descuidar do que estava adequado:

- Acho que nesse processo que vocês contam, a grande sacada é a da sensibilidade da equipe de transição. De ouvir essa base, até pela história das creches, que vieram de um movimento social, de luta social, a participação era muito requerida. Na verdade, a gente brigava para participar. Acredito que a grande sacada da equipe de transição foi esta: chamar a Rede, escutar a Rede. Participei na época de um grupo de transição na região de Campo Limpo. E em muitas das coisas que aconteceram, nós nos sentimos escutados.

E estava ciente de que a mudança foi para além do nome creche transformar-se em CEI, e isto se explicita neste trecho do diálogo:

- Mas era mais do que a nomenclatura, os pontos que você está trazendo.

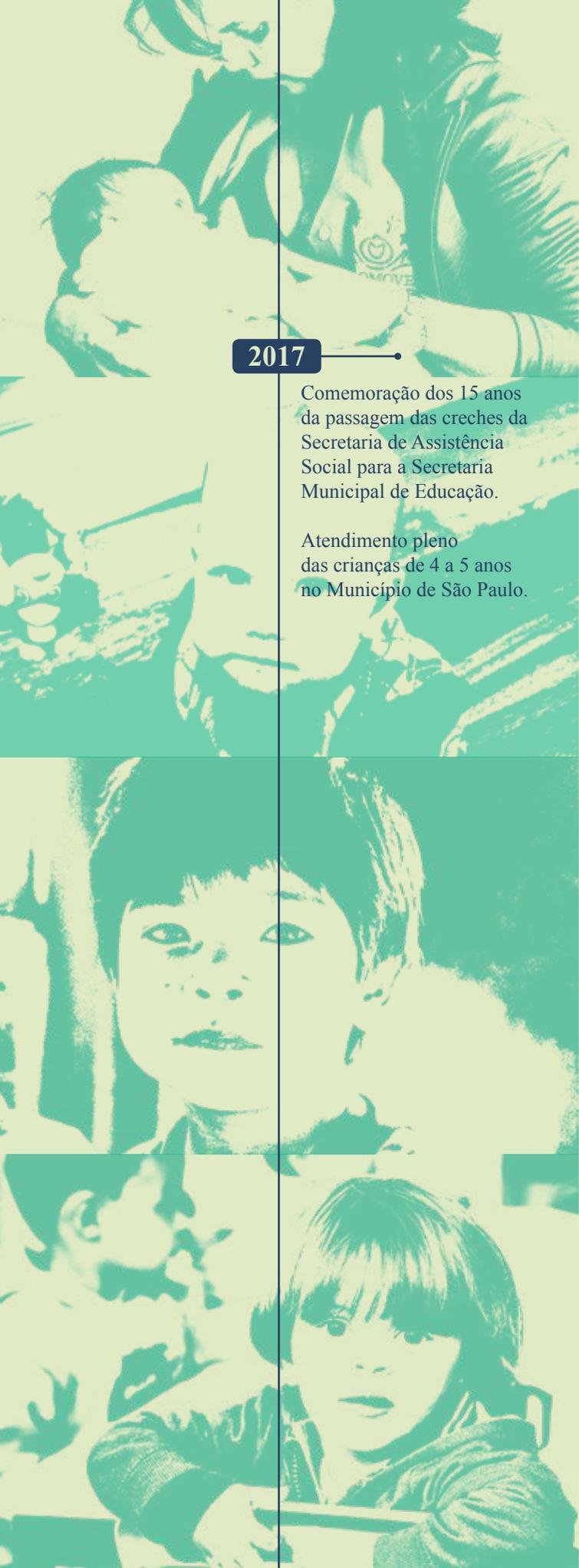
Cristina Guigno Neves - *Era incorporar a faixa etária de 0 a 3.*

- Incorporar a faixa etária de 0 a 3 e entender, por exemplo, hoje como gestora, algumas questões. Na Assistência, nas creches, tínhamos as crianças consideradas como sendo da Unidade. Por isso, era difícil de encaixar a criança na sala, porque se tinha a ideia de que a criança era de todos. Você tinha, por exemplo, a oportunidade de fazer reuniões mais integradas. As pessoas se disponibilizavam a fazer as reuniões integradas, porque foi uma conquista difícil para gente, fazer as tais das reuniões, na Assistência. A gente brigou para manter as reuniões pedagógicas, mas eram paradas pedagógicas na Assistência. As pessoas se reuniam fora de seu horário. Combinavam fora de seu horário, ou de manhã ou à tarde. Fazíamos.

Com a rigidez da Educação, fica assim: "Não, agora eu tenho direito. Posso escolher se venho de manhã, se venho à tarde. Essa criança não é minha. Essa criança é sua." Tínhamos isso um pouco mais aberto na Assistência. E era assim: nós tínhamos crianças da Unidade! Nós tínhamos famílias que eram acolhidas na Unidade como sendo membros da comunidade. E que tinham um grande papel dentro das creches.

A professora **Maria Helena**, mesmo saindo da RME sempre esteve por perto, ora como formadora, ora como pesquisadora das questões da infância e, ao ouvir as ponderações da roda acerca da dicotomia do cuidar e educar, ponderou:

- Até hoje, a gente nestes anos todos, desde 2002 até agora, tenho trabalhado na formação deste educador das creches. E esse ainda é um dilema que persiste. Não tão forte como no início, nos anos 2002, 2003 e 2004. Mas hoje, nós temos dificuldades em contemplar estas dimensões. O que é esse trabalho dissociado? Uma educação cuidadosa e o cuidado que educa? Então é uma questão posta e que a gente nestes anos todos com formações e se exigem mais formações. Agora, e o que eu queria lembrar é que, desta questão da transição, que me lembro de muito forte desta época, é a alegria das ADIs de estarem passando para a Educação.



2017

Comemoração dos 15 anos da passagem das creches da Secretaria de Assistência Social para a Secretaria Municipal de Educação.

Atendimento pleno das crianças de 4 a 5 anos no Município de São Paulo.

O professor **Antônio Rodrigues** lembra de outros atores que não poderiam deixar de serem citados:

- Tem um dado que estamos procurando para nós mesmos. Dentro da sala e para dentro da Educação. Que a gente está olhando pouco com quem a gente se relacionava. As organizações e os sindicatos. Que não aliviaram.

E como as questões do financiamento sempre estiveram na pauta da Educação Infantil, principalmente da primeiríssima infância:

- Já que a gente tinha que casar os interesses dos trabalhadores das duas secretarias, porque havia aqui dentro da Educação uma rejeição absoluta, porque, na prática, significa você pegar um funcionário de uma secretaria, levar para outra e dar um aumento significativo salarial. Na prática era isto. O que a Educação falava era isto. Então, você está tirando, agora, o dinheiro da Educação para pagar o dinheiro da Assistência.

Esperamos que os trechos selecionados tenham motivado os nossos leitores a acessarem o portal da SME e assistirem na íntegra esta roda que cumpre um papel compreendido por nós como vital, de resgatar e sustentar a memória das pessoas que compuseram/compõem/comporão os quadros da SME, que fizeram e fazem nossa história para a garantia dos direitos das crianças e, mais ainda, qualidade deste atendimento.

Anna Maria Vasconcellos Meirelles: Professora aposentada
Antônio Rodrigues da Silva: Diretor de Escola

Cristina Guigno Neves: Assistente Social

Elisa Maria Grossi Manfredini: Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I

Maria Helena Pelizon: Diretora de Escola aposentada

Maria da Piedade Flório Silva de Souza: Supervisora Pedagógica

Patrícia Maria Takada: Diretora de Escola

Yara Maria Mattioli: Coordenadora Pedagógica aposentada



PREFEITURA DE
SÃO PAULO
EDUCAÇÃO