

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS

JAQUELINE CRISTINA DOS SANTOS BUENO

PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO
INFANTIL NO MUNICÍPIO DE SÃO CARLOS-SP: a
sobreposição da lógica educacional à lógica
assistencialista

SÃO CARLOS -SP

2022

JAQUELINE CRISTINA DOS SANTOS BUENO

PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO
INFANTIL NO MUNICÍPIO DE SÃO CARLOS-SP: a
sobreposição da lógica educacional à lógica assistencialista

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Gestão de Organizações e Sistemas
Públicos, da Universidade Federal
de São Carlos, para obtenção do
título de Mestre em Gestão de
Organizações e Sistemas Públicos.

Orientador: Prof. Dr. Silvio
Eduardo Alvarez Candido

Co-orientador: Prof. Dr. Alceu
Gomes Alves Filho

São Carlos – SP

2022

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, que preparou esse momento de crescimento e as pessoas que me ajudaram durante a caminhada.

Agradeço às pessoas que estiveram comigo, acreditando que esse mestrado seria mais uma conquista: minha família, minha fonte de inspiração e minha força. Meus filhos, de sangue e de coração, Samuel, Natan e Gabriela, que estiveram presentes durante todos esses anos de estudo. Meu marido, Cristiano, que esteve acordado comigo nas longas noites. Meus pais, Gilberto e Rosimeire, que sempre me incentivaram a buscar meus sonhos.

Agradeço aos docentes do PPGGOSP, que sempre estiveram dispostos a ajudar no que fosse preciso. Em especial aos meus orientadores, professores Alceu e Silvio, e à professora Andréa, que acompanhou todo o percurso de formação desse trabalho.

Agradeço aos meus colegas de classe, que sempre estiveram dando apoio, força, e compartilhando as dificuldades e conquistas.

Agradeço à Maria do Carmo, educadora que lutou pelo direito das crianças à uma educação infantil de qualidade, cujas longas conversas resultaram na inspiração do presente trabalho.

Agradeço também aos amigos, em especial à Rosa, que sempre tinha as palavras certas na ponta da língua para me fazer seguir em frente.

Agradeço também aos docentes que participaram da entrevista e do questionário, pois eles possibilitaram a existência desse trabalho. Agradeço aos diretores e coordenadores que ajudaram no compartilhamento do questionário e à Prefeitura Municipal de São Carlos, que autorizou a realização das pesquisas.

“Não é sobre chegar no topo do mundo e saber que venceu

É sobre escalar e sentir que o caminho te fortaleceu (...)

Não é sobre tudo que o seu dinheiro é capaz de comprar

E sim sobre cada momento e sorriso a se compartilhar (...)

É sobre cantar e poder escutar mais do que a própria voz ”

Trem bala - Ana Vilela

RESUMO

O presente estudo aborda a mudança organizacional com foco na transição da lógica assistencialista para a educacional nas escolas de educação infantil do município de São Carlos, utilizando-se para análise desse processo um levantamento sobre a formação e especialização do corpo docente. Foram utilizados para tanto dados obtidos junto à Prefeitura Municipal de São Carlos e entrevistas com docentes da rede municipal de educação infantil.

Diante das mudanças sociais relativas à forma de ver a criança como ator social, as teorias passaram a valorizar as experiências e vivências dessa faixa etária, e isso teve reflexos na educação. Inicialmente as creches foram pensadas com um caráter mais assistencialista, supervisionadas pela Secretaria de Assistência Social com o foco unicamente no cuidado e higiene das crianças. Os profissionais que atuavam diretamente no trabalho com os alunos não precisam de nenhuma formação, uma vez que a educação infantil não fazia parte da educação básica. A partir da década de 1990, diversas leis trouxeram à tona modificações no atendimento ao público infantil. Isso exigiu uma adequação por parte dos profissionais e gestores da organização de ensino. Iniciou-se um processo de incentivo à formação continuada dos profissionais atuantes na educação. Modificando assim, a rotina, os métodos de avaliação, e consequentemente as competências desenvolvidas.

Notou-se que a grande maioria dos profissionais teve seu grau de escolaridade aumentado no decorrer de suas vidas profissionais e a formação continuada é algo presente no calendário escolar. Pode-se concluir, portanto, que mesmo o cuidar sendo associado ao educar na educação infantil, a lógica assistencialista da creche têm sido substituída aos poucos pela lógica educacional, sendo possível verificar uma sobreposição entre as duas lógicas em alguns momentos através das perspectivas e modos de pensar, bem como de atitudes cotidianas já estabelecidas na rotina da organização.

PALAVRAS-CHAVE: Mudança organizacional, lógica doméstica, lógica cívica, gestão escolar, pajsens, educador de creche, estatuto da educação.

ABSTRACT

The present study addresses organizational change with a focus on the transition from welfare to educational logic in early childhood schools in the city of São Carlos, using a survey on the training and specialization of the teaching staff to analyze this process. Data obtained from the Municipality of São Carlos and interviews with teachers from the municipal early childhood education network were used for this purpose.

Faced with social changes related to the way of seeing the child as a social actor, theories began to value the experiences and experiences of this age group, and this had an impact on education. Initially, daycare centers were designed with a more assistentialist character, supervised by the Social Assistance Department, with a focus solely on the care and hygiene of children. Professionals who worked directly with students did not need any training, since early childhood education was not part of basic education. Since the 1990s, several laws have brought about changes in child care. This required an adjustment on the part of professionals and managers of the teaching organization. A process of encouraging the continuing education of professionals working in education was initiated. Thus modifying the routine, the assessment methods, and consequently the skills developed.

It was noted that the vast majority of professionals had their level of education increased during their professional lives and continuing education is something present in the school calendar. It can be concluded, therefore, that even when caring is associated with educating in early childhood education, the assistentialist logic of the day care center has been gradually replaced by the educational logic, and it is possible to verify an overlap between the two logics at times through the perspectives and modes thinking, as well as everyday attitudes already established in the organization's routine.

KEYWORD: Organizational change, domestic logic, civic logic, school management, daycare educator, education statute.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 - Atuação docente dos respondentes do Grupo A	58
Gráfico 2 - Atuação docente dos respondentes do Grupo B	58
Gráfico 3 - Formação inicial dos docentes do grupo A	59
Gráfico 4 - Formação atual dos docentes do grupo A	60
Gráfico 5 - Formação inicial dos docentes do grupo B	60
Gráfico 6 - Formação atual dos docentes do grupo B	61
Gráfico 7 - Influência da formação na prática pedagógica do Grupo A	62
Gráfico 8 - Influência da formação na prática pedagógica do Grupo B	63
Gráfico 9 - Motivação para formação continuada Grupo A	65
Gráfico 10 - Motivação para formação continuada Grupo B	66
Gráfico 11 - Formação continuada grupo A	66
Gráfico 12 - Formação continuada grupo B	67
Gráfico 13 - Alteração da quantidade de momentos de formação grupo A	67
Gráfico 14 - Alteração da quantidade de momentos de formação grupo B	68
Gráfico 15 - Aproveitamento dos Horários de Planejamento Grupo A	70
Gráfico 16 - Aproveitamento dos Horários de Planejamento Grupo B	71
Gráfico 17 - Rotina escolar Grupo A	73
Gráfico 18 - Rotina escolar Grupo B	73
Gráfico 19 - Exposição de resultados à comunidade Grupo A	75
Gráfico 20 - Exposição de resultados à comunidade Grupo B	75

LISTA DE SIGLAS

ACT – Admissão em Caráter Temporário

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CeFPE – Centro de Formação de Profissionais da Educação

CEMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90)

EF – Ensino Fundamental

EI – Ensino Infantil

FESC - Fundação Educacional São Carlos

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

GIAP – Gerenciador de Informações da Administração Pública

HTPC - Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

HTPI - Horário de Trabalho Pedagógico Individual

HTPL - Horário de Trabalho Pedagógico Livre

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96)

MEC – Ministério da Educação

ONU – Organização das Nações Unidas

PME – Plano Municipal de Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político-Pedagógico

Saeb – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SME – Secretaria Municipal de Educação

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	11
1.1 OBJETIVOS	13
1.1.1 Objetivos Gerais	13
1.1.2 Objetivos Específicos	13
1.2 JUSTIFICATIVA	14
1.3 APRESENTAÇÃO E ORGANIZAÇÃO TEXTUAL	15
2. MUDANÇA ORGANIZACIONAL E AS LÓGICAS INSTITUCIONAIS	
2.1 MUDANÇA ORGANIZACIONAL	17
2.2 RESISTÊNCIA À MUDANÇA	22
2.3 CONFLITO ENTRE LÓGICAS INSTITUCIONAIS	26
3. EDUCAÇÃO INFANTIL	
3.1 CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA	32
3.2 CARACTERIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE SÃO CARLOS -SP	34
3.2.1 Contextualização	34
3.2.2 Caracterização Das Escolas Da Rede Municipal de São Carlos	39
3.2.3 Caracterização Do Quadro Docente	42
3.2.4 Formação Continuada Para Professores Municipais	43
4. MATERIAIS E MÉTODOS	44
4.1 DELIMITAÇÃO DO GRUPO AMOSTRAL	48
5. ANÁLISE E DISCUSSÃO	

5.1 QUESTIONÁRIO COM QUESTÕES ABERTAS	50
5.2 QUESTIONÁRIOS COM QUESTÕES FECHADAS	57
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
REFERÊNCIAS	80
APÊNDICE A - Entrevista de Questões Abertas	85
APÊNDICE B - Entrevista de Questões Fechadas	88
ANEXO A	91
ANEXO B	93
ANEXO C	94

1. INTRODUÇÃO

No início do século XX, ocorreram diversos movimentos humanitários de reconhecimento dos direitos humanos e de algumas minorias. Dentre eles está o reconhecimento da criança como detentora de direitos, a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990 (lei 8.069/90), principalmente com a abordagem da sociologia da infância de valorização da criança (LUIZ 2009). A mudança conceitual na forma de ver a criança implica, portanto, em uma mudança na educação infantil, que precisaria estar refletida na formação e na atuação dos docentes. Tem-se aqui o reflexo da mudança social promovido pela ruptura conceitual dos direitos da criança, refletindo numa mudança organizacional de caráter coercitivo, uma vez que diversas leis, de maneira aditiva, modificaram a organização da educação infantil municipal.

Assim, a mudança da educação infantil que era vinculada à Secretaria de Assistência Social, destacando-se aqui o caráter assistencialista das creches à época, para a responsabilidade da Secretaria de Educação, trouxe consigo uma grande mudança no cotidiano escolar, ou seja, uma mudança organizacional significativa. O foco do presente estudo está na mudança associada ao perfil profissional dos docentes que continuaram a atuar com o público infantil, uma vez que lhes foi exigido profissionalização através da realização do magistério ou da pedagogia. A pressão externa, através da força da lei, impossibilitou que essas profissionais pudessem oferecer alguma grande resistência, uma vez que as que preferiram não se enquadrar foram remanejadas do setor. Entretanto, ainda assim seria possível identificar resistências à mudança por parte desse grupo, uma vez que elas poderiam realizar apenas a formação mínima que lhes foi imposta, estagnando aí o processo de profissionalização e formação continuada. Considerando-se, portanto, que há a possibilidade de escolha por parte dos docentes em relação à realização de especializações e cursos, é possível então constatar a existência de diferentes perfis dentro da população amostral. Tendo como base esse processo, pode-se analisar se há sobreposição de uma lógica sobre a outra numa relação hierárquica ou se elas coexistem de forma que haja poucos conflitos nas organizações cotidianamente.

Segundo Borges (2017), é importante conhecer os processos institucionais para que sejam possíveis explicações e entendimentos acerca da instituição, uma vez que cada organização é composta por sua própria “história de vida”. Sendo consideradas

como práticas institucionais as práticas sedimentadas, características regulares e rotineiras do cotidiano, uma vez que as instituições são vistas como produções inacabadas em constante criação e difusão. As lógicas institucionais são instituídas e transmitidas por meio das ações individuais, ferramentas, tecnologias, reforçando convenções existentes e fundamentando o processo de institucionalização por um processo recursivo de auto reforço.

Como afirmam Araújo e Perez (2006), as lógicas institucionais caracterizam-se pela reprodução de conceitos que podem ser reconhecidos na sociedade e passam portanto a serem reproduzidos na organização. Versiani, Rezende e Pereira (2016) afirmam ainda que as escolas públicas da educação básica podem ser classificadas como sistemas de acoplagem frouxa e, portanto, seguem as prescrições do ambiente, sendo um espaço de múltiplas interações. Assim, as mudanças vistas na estrutura do ambiente escolar refletem a conquista social em que a criança passa a ser vista como sujeito social. Os novos conceitos priorizam uma melhor compreensão da criança, antes vista sob a ótica de um “future being”, ou um vir a ser, uma ideia de infância fragilizada, delicada, com faculdades limitadas que precisava ser moldada (SIROTA, 2001). Posteriores a esse conceitos, está a ampliação da forma de ver a criança, agora vista como ser de direito e sujeito social, com o surgimento inclusive de uma sociologia da infância que valoriza as interações inerentes dessa etapa da vida.

Portanto, a soma desses novos conceitos às conquistas legais modifica a estrutura organizacional que estava estabelecida nas organizações de ensino infantil, bem como traz modificações em todo o campo da educação. Sendo um fator externo à organização que irá causar uma ruptura de alguns hábitos e costumes sedimentados fortemente na cultura organizacional. As leis e estatutos exercem uma pressão coercitiva para que esses ambientes se modifiquem. Versiani, Rezende e Pereira (2016) ressaltam a sensibilidade da escola em relação aos valores sociais do meio em que ela está inserida.

Diante dessas mudanças ocorridas no histórico brasileiro da educação infantil, o perfil do profissional que atua nas escolas acompanhou as modificações conceituais e legais ocorridas. O objetivo do presente trabalho é compreender as modificações ocorridas na lógica institucional, considerando a formação do corpo docente. Como se deu o processo de mudança da lógica institucional assistencialista para a educacional tendo como foco o processo de profissionalização dos docentes na educação Infantil no

município de São Carlos-SP utilizando como marco divisório a promulgação do Estatuto Municipal da Educação que ocorreu em 2006. O presente estudo visou, portanto, responder à seguinte questão de pesquisa: Considerando-se que houve um processo de mudança organizacional na educação infantil da rede municipal de São Carlos, advindo de uma mudança institucional impulsionada por uma mudança conceitual ao que tange a educação básica e pela instituição de uma série de leis nacionais e municipais, como se deu o processo de profissionalização dos docentes enquanto tal mudança era implementada? É possível identificar através das falas dos entrevistados e dos acontecimentos narrados um conflito de lógicas institucionais quando consideramos a profissionalização docente dos atuais profissionais atuantes na educação? Quais as lógicas são possíveis de serem observadas neste contexto de mudança?

1.2 OBJETIVOS

O presente estudo teve como finalidade analisar como se deu o processo de sobreposição de lógicas institucionais na educação infantil da rede municipal de ensino do Município de São Carlos, partindo-se do conhecimento de que as leis federais e municipais da educação tiveram impacto na formação dos profissionais da educação através da profissionalização e da formação continuada. Através dos dados levantados e análises obtidas através de entrevistas foi possível identificar a mudança na lógica conceitual na organização em questão. Buscou-se responder outros questionamentos como: como se dá a convivência entre os profissionais com diferentes níveis de escolaridade e formação, bem como o fator motivador de uma formação continuada. Quais as leis municipais (influenciadas pelas estaduais e federais) que regem essas mudanças.

1.2.1 Objetivos Gerais: Identificar se houve completa sucessão da lógica educacional sobre a lógica assistencialista na educação infantil da rede municipal de São Carlos, considerando-se a formação docente e as atividades pedagógicas desenvolvidas pelos mesmos.

1.2.2 Objetivos Específicos:

- Determinar os níveis de escolaridade iniciais e atuais dos profissionais docentes do quadro de funcionários efetivos, em especial daqueles que fazem parte do grupo amostral de entrevistados (os profissionais que atuavam antes do Estatuto

da educação em 2006 e continuando atuando até o ano 2022), bem como os recursos que foram oferecidos para profissionalização dos mesmos.

- Determinar, através de percepções individuais obtidas nas entrevistas a serem realizadas, se houve, e de que forma se deu, a transição das concepções de infância e trabalho na educação infantil, avaliando as principais modificações ou resistências decorrentes da sucessão de lógicas institucionais.
- Determinar através das entrevistas se houve completa sobreposição da lógica dominante ou se há uma coexistência pouco (ou muito) conflituosa dentro do ambiente de trabalho dos entrevistados.

1.3 JUSTIFICATIVA

Segundo Borges (2017), as instituições são reflexos da vida social, e as práticas uma vez sedimentadas e rotineiras explicitam o processo de institucionalização. Pode-se então entender, a partir disso, que, uma vez que a organização é composta por indivíduos com princípios, pensamentos e formações diferenciadas, ela constitui um mosaico cultural que terá conflitos teóricos e divergências de pensamentos entre as pessoas que a compõem. Posto isso, deve ser possível identificar um grupo com ideologias similares que irão dominar o ambiente, o que reflete a lógica institucional que é mais forte na organização e se sobrepõe às outras lógicas existentes.

Como consequência da mudança organizacional coercitiva, ocorrida com a instituição das leis da educação, esperava-se notar uma mudança na lógica institucional das escolas, uma vez que o nível de escolaridade dos colaboradores se alterou e, também, as metas e projetos organizacionais. A hipótese deste estudo era a de que seria possível visualizar uma sobreposição de duas lógicas, representadas pelas formações e atuações das professoras que optaram por se reenquadrar na profissão e pelas formações e atuações daquelas que não o fizeram. Ao considerar que as docentes que realizaram apenas a formação obrigatória e mesmo com a pressão cotidiana para continuar seus estudos preferiram não o fazer, apresentando uma didática menos refinada do ponto de vista das teorias pedagógicas. Suas rotinas de trabalho teriam como foco o atendimento às necessidades básicas da criança como alimentação, sono, higiene, elucidando aqui uma caráter mais assistencialista e de cuidado caracterizado pela lógica doméstica, podendo ser visto aqui inclusive um ato próximo ao materno, de cunho familiar. Nessa

lógica, o professor é visto como o responsável por tudo que acontece com a criança no sentido de que a criança não tem autonomia para coordenar seu próprio desenvolvimento. Está intrinsecamente relacionado ao conceito de “vir a ser”. A criança não é um cidadão ainda, não é adulto, não tem voz nem vez, a criança é algo que ainda está sendo criado, o foco não está na infância com a possibilidade de desenvolvimento e com suas particularidades, mas que essa criança só vai ser alguém quando crescer. Já as profissionais que optaram por estar em constante formação, e por consequência alteram mais frequentemente seus planejamentos e rotinas pedagógicas, uma vez que entram em contato com novas teorias, com novas experiências e práticas no campo da sociologia da infância, apresentam uma lógica cívica, uma vez que passam a elaborar seus planejamentos tendo a visão da criança como ator social e detentora de direito, vendo o papel do professor como um mentor que a auxilia a desenvolver suas competências.

1.3 APRESENTAÇÃO E ORGANIZAÇÃO TEXTUAL

Para que fosse possível analisar essa mudança na lógica institucional foi construído um referencial teórico acerca de lógicas institucionais, mudança organizacional e resistência à mudança, para que possa ser entendido juntamente com a sessão que apresenta um histórico da educação infantil nacional e as especificidades do município de São Carlos. Na sessão seguinte, portanto, foi apresentado o histórico supracitado, a fim de que ficasse clara a trajetória histórica dos docentes. Posteriormente a isso, seguem os métodos utilizados para a pesquisa qualitativa: realizou-se uma entrevista de caráter exploratório com questões abertas a fim de identificar as mudanças ocorridas. A partir da revisão de literatura e legislação e dos dados coletados nas entrevistas prévias, foi elaborado outro questionário com perguntas fechadas. Esse questionário foi encaminhado para diretores e coordenadores pedagógicos para que encaminhassem aos docentes de sua unidade escolar e diretamente aos docentes através do e-mail institucional (Os roteiros das entrevistas estão disponibilizados nos apêndices A e B).

Segue-se a apresentação dos resultados e discussão dos mesmos. É possível destacar que a lógica doméstica ainda está presente no cotidiano escolar, entretanto a lógica cívica é muito mais representativa. Juntamente com a apresentação dos resultados, foram propostas algumas maneiras de mediar os conflitos existentes entre os grupos dentro da organização e também formas de amenizar a resistência por parte dos

docentes que não aceitam as mudanças ocorridas na rede municipal de ensino. O texto conclui-se com algumas indicações de potenciais estudos.

2. MUDANÇA ORGANIZACIONAL E AS LÓGICAS INSTITUCIONAIS

2.1 MUDANÇA ORGANIZACIONAL

O ser humano não é passivo em suas ações, mas motivado por múltiplos fatores em cada situação cotidiana, sendo influenciado pelo meio, mas não definido por ele, conceito denominado de racionalidade limitada. “A motivação depende de fatores intrínsecos e identitários dos atores sociais” (MOTTA E VASCONCELLOS, 2002). Sendo assim, o comportamento humano tem um caráter incerto e dinâmico, tornando as decisões apostas num futuro incerto.

As organizações são vistas por Morgan (2002) como mini sociedades que reproduzem a estratificação, costume, conflitos e aspectos da sociedade em que estão inseridas. Portanto, a interação humana nas organizações é carregada de valores diversos que surgem de seus próprios ideais pessoais, da interação social com outros grupos, da cultura organizacional e da sociedade em que a organização esteja. Um misto de valores e interesses. As ações habituais são desenvolvidas e praticadas pelos indivíduos da organização com a finalidade de solucionar problemas cotidianos (Borges, 2017).

Em cada organização é possível a identificação de alguns padrões de ação, que são definidos pelas regras próprias da organização, bem como de crenças e valores que definem comportamentos, hábitos, costumes e interações entre os membros da organização. Segundo Borges (2017), as lógicas institucionais podem ser definidas como padrões históricos socialmente construídos, premissas, valores e conceitos que permitem dar sentido à realidade social. As decisões são frutos da interação entre ação individual e estruturas institucionais. Sendo assim, os interesses individuais e organizacionais, quando alinhados a fim de evitar conflitos, não são geradores de mudança. A mudança é decorrente do conflito existente entre duas lógicas ou mais, uma vez que se houver apenas uma lógica que domine completamente, não há potencial de mudança. Com diferentes possibilidades de interação, de acordo com o grau de diferenciação entre elas e do poder de sobreposição de uma sobre a outra. As transgressões significam a não-adequação do indivíduo ao seu papel social. São quando as ações individuais não condizem com a conduta da organização.

As lógicas organizacionais são valores que a instituição segue, regras por vezes abstratas que não foram colocadas no papel, ou seja, não são formais, mas que são seguidas pelas pessoas, e, portanto, legítimas, que exercem um poder simbólico sobre as ações cotidianas. Cada ação social tem significado tanto para quem a pratica quanto para quem a observa, passando por um sistema de códigos e significados e tornando-se uma prática de significação (HALL, 1997).

Ao expressar-se, o indivíduo influencia e é influenciado, constrói a sociedade e é construído. Com base nas crenças, experiências, e demais valores incorporados, o indivíduo toma decisões, construindo o mundo a sua volta, estabelecendo uma relação dialética com o mundo social.

Ao mesmo tempo em que as instituições são constituídas pelos indivíduos que nelas interagem todos os dias, há a institucionalização de regras, valores, estruturas cognitivas e modelos, de maneira a serem internalizadas em seus membros, e transmitidas por processos sociais aos demais membros do grupo ou entre grupos.

O processo de socialização pode ser visto como uma interação do indivíduo com as múltiplas instituições que o circundam, não apenas as instituições formais, mas também os grupos de pares e eventos pontuais que influenciam na construção social individual (VALENTE, 2019), havendo uma hierarquização dos diferentes valores adquiridos nas várias instituições de socialização que resultam nas ações individuais. Não é preciso que uma instituição coloque certos valores sobre o profissional, pois a própria formação acadêmica e o papel que foi socialmente construído daquela função já impõem valores, como os juramentos em formaturas. Portanto, as organizações refletem estruturalmente a realidade socialmente construída. Os valores são difundidos através de cerimônias de reconhecimento, treinamentos, recompensas aos comportamentos desejados e punições aos indesejados.

A motivação, segundo Bergamini, depende dos elementos identitários profundos e de significações individuais (MOTTA E VASCONCELLOS, 2002). Ao enquadrarmos as organizações como sistemas abertos, o meio na qual estão inseridas torna-se fator modelador das organizações existentes, de forma que elas se adaptam ao meio. O indivíduo estabelece uma relação dualística com a sociedade modificando-a e sendo modificado por ela. Portanto temos que o meio externo influencia tanto as relações

individuais quanto as decisões em relação ao futuro da própria organização. Instituições são sistemas duradouros de regras sociais estabelecidas e enraizadas que estruturam as interações sociais (Hodgson, 2004). É possível discernir padrões de ação coletiva que não se reduzem à pura soma das ações individuais. “Grupos específicos de hábitos comuns embutidos (embedded) e reforçados por instituições determinam como as pessoas se comportam” (p.327)

Segundo Borges (2017) as organizações tomam atitudes semelhantes às de outras organizações em busca de legitimidade, visando atender às expectativas do contexto em que estão inseridas. É preciso que os componentes estruturais sejam integrados para que o sistema sobreviva, além de possuir estruturas existentes que contribuam para a manutenção do equilíbrio. A construção de uma lógica é um processo contínuo, marcado pelas mudanças e transformações no decorrer do tempo, conservando as soluções que foram mais eficientes na resolução de problemas, implementando-as e dando significações sociais e morais a elas. Mudar esses valores adquiridos pela experiência não é algo fácil, por vezes se tornam elementos identitários da organização, algo que o processo evolucionário não muda rapidamente, uma vez que ocorreram as três etapas de habitualização, objetificação e sedimentação, é estabelecido um equilíbrio na organização (Borges, 2017). A mudança implica na ruptura de certezas adquiridas, de comportamentos e valores bem definidos, ou seja, há a sobreposição de uma nova lógica sobre a já existente, sendo que, para que isso possa ocorrer, é preciso que haja envolvimento dos indivíduos a fim de criarem novos hábitos e significações.

Retomando a mudança conceitual envolvendo a criança e a educação infantil, pode-se dizer que a nova geração de profissionais, formados nas universidades nacionais, já foi moldada com pensamentos diferentes dos profissionais que foram formados há duas ou mais décadas nos cursos normais. Portanto, a inserção desses novos professores nas escolas municipais consiste em uma mudança organizacional que modifica a cultura existente, possibilitando através de novas ações um processo de mudança que parte de uma lógica assistencialista, arraigada nas necessidades sociais da criança para uma lógica educacional, com foco na educação dessas crianças, entendendo-se que para que a formação integral do indivíduo é preciso atrelar o educar ao cuidar. Neste cenário há um choque entre as gerações. Há o conflito entre a lógica assistencialista, bem presente no cotidiano das pajens e na visão da creche voltada ao

cuidado com alimentação e higiene, e a lógica educacional presente na concepção do CEMEI como uma escola e, portanto, responsável pela educação dessas crianças de acordo com as diretrizes nacionalmente propostas e do desenvolvimento das competências e habilidade descritas no currículo, ainda que relacione intrinsecamente o cuidar ao educar.

O processo de mudança organizacional pode ocorrer de maneira gradual, através de pequenas mudanças incorporadas por novos gestores, ou ainda por sucessivas gestões de uma mesma linha de pensamento. Ou ainda pode ocorrer de forma brusca, como através de uma crise econômica, uma mudança política abrupta ou novas leis. Favareto (2010) mostra através de seu estudo que as mudanças ocorrem principalmente pela incrementação do aprendizado, com mudanças “por adição” aos conceitos pré-estabelecidos, uma vez que as inovações são muito mais fáceis de serem realizadas nas regras formais que nas informais, sobretudo porque estas são mais difusas e formadas pela sedimentação, por vezes por gerações, de um conjunto de processos sociais. As transformações relacionam-se ademais às alterações do sistema de incentivos e constrangimentos. Portanto, ao considerarmos o que diz Favareto (2010), espera-se que as mudanças ocorridas na forma de ver a criança e a educação infantil sejam implementadas nos ambientes escolares de maneira gradual, através da contratação de novos profissionais e da capacitação dos profissionais já existentes nas organizações, de forma que as novas concepções e teorias do desenvolvimento infantil façam parte da construção da didática dos docentes, observando-se uma mudança gradual e, por consequência, mais eficaz.

Somando a esse processo de mudança de ideais, há a criação de uma legislação que passa a favorecer e a induzir a formação continuada do docente, bem como cria parâmetros para elaboração de um currículo que segue a base curricular nacional, pressionando as organizações a se assemelharem umas às outras através de um mimetismo coercitivo. As leis que se seguiram foram mudanças por adição, uma vez que a cada nova lei pequenas modificações foram adicionadas às normas que as organizações educacionais deveriam seguir, e também foram mudanças graduais, uma vez que levaram anos até se efetivarem realmente.

Utilizando-se da definição de Shirley (1976):

considera a mudança organizacional como um processo que é desencadeado por forças exógenas, como tecnologia, valores, oportunidades e limitações ambientais, e por forças endógenas, que incluem os conflitos organizacionais relacionados às atividades, interações, sentimentos e resultados do trabalho, sendo que tanto as forças endógenas quanto as forças exógenas surgem e criam a necessidade de mudança em alguma parte da organização (CERIBELI E MERLO, 2013).

Uma vez que exista essa pressão de mudança, as organizações precisam mudar seus meios de produção, seus produtos, a capacitação dos seus profissionais, de maneira a adequar-se a novos padrões. Com a mudança no conceito de infância e da criança como detentora de direitos, as escolas de educação infantil tiveram que modificar a forma de propor atividades para esses alunos e capacitar os profissionais a fim de acompanhar essas novas concepções. Logo, a lógica organizacional foi modificada através da capacitação de profissionais, introdução de docentes recém-formados, de diretrizes que antes não existiam para nortear o trabalho realizado e apresentação de um trabalho visível através de exposições, metas e cronogramas a serem cumpridos. Além disso, os docentes passaram a registrar as atividades de maneira formal em diário de classe e semanários. Portanto as mudanças ocorridas no âmbito conceitual de infância e no âmbito legal através dos direitos adquiridos como educação e segurança social, refletem na maneira como a organização se organiza (LUIZ, 2009).

Portanto, as organizações podem ser vistas como organizações que aprendem (MORGAN, 2002). O fato de a organização ser formada por grupos diferentes facilita a mudança, os grupos de referência são importantes como padrões a serem seguidos. No campo educacional, a aprendizagem de circuito duplo é ensinada em disciplinas da graduação de pedagogia e outras licenciaturas como sendo parte principal da elaboração dos planos de aula: há o traçado de um objetivo e modos de chegar a esses objetivos, mas isso varia de acordo com os conhecimentos anteriores que a turma de alunos tem o que é chamado de conhecimento prévio ou conhecimento de mundo. Assim, após o planejamento e elaboração, há a observação da efetividade do plano de aula e, em função do feedback recebido, muda-se a estratégia. Denomina-se, portanto, didática a construção de conhecimentos sobre o processo de ensino para garantir a aprendizagem.

Segundo Freire (2010, p.8):

A práxis é um modo de compreender a existência a partir da relação entre subjetividade e objetividade, entre ação e reflexão. Desenvolver um pensamento pedagógico baseado na práxis é possibilitar o élan relacional entre humanização e educação. Enquanto parte do processo educacional, o ato pedagógico requer uma atenção direta aos sujeitos nele envolvidos e aos fins próprios da ação desses sujeitos. (FREIRE, 2010, p.8)

Para que esse processo possa ser desenvolvido então, a aprendizagem em circuito duplo, é necessário que haja uma reflexão acerca da realidade. Reflexão esta que apenas será possível através da ampliação da gama de conhecimentos dos profissionais que atuam na área e da modificação conceitual da criança como ator social.

Segundo Motta (1997), a mudança tanto pode ser considerada uma fonte de novas possibilidades, pois renova os ares da organização, aumentando o seu desempenho e tornando-a mais dinamicamente competitiva; quanto pode ser considerada um ônus, no sentido de envolver alterações significativas de uma cultura organizacional já bem estabelecida, transformando as ações cotidianas estáveis e já bem conhecidas em algo arriscado e incerto.

2.2 RESISTÊNCIA À MUDANÇA

Sistemas com maior diversidade cultural, apesar de caracterizarem-se por um diálogo mais demorado e conflituoso, devido aos diferentes pontos de vistas apresentados pelos subgrupos da organização, têm maior probabilidade de uma solução mais complexa e inovadora, se comparados a um ambiente em que os subgrupos possuem uma cultura homogênea e pensam parecido. Grupos estes que tendem a não questionar os pressupostos ou então quando a tomada de decisões vêm única e exclusivamente dos superiores, sem qualquer consulta ou possibilidade de flexibilidade (MOTTA E VASCONCELLOS, 2002).

Nas organizações há indivíduos ou grupos com maior influência e legalidade de ações e discursos, que facilmente introduzem mudanças de acordo com o gradiente de influência por eles produzidos. São os chamados de champions, propulsores das atividades da organização (Borges, 2017) . Em geral são pessoas que defendem uma causa além deles, um tipo de protetor, defensor, líder de projeto. Esses personagens comumente localizam o problema e apresentam uma solução, iniciando assim uma

mudança, sendo um dos principais atores da mudança organizacional. Assim, as mudanças organizacionais pequenas podem ser conduzidas por aquelas figuras que exercem um poder simbólico, sendo uma referência, como por exemplo, os mediadores das negociações denominados por Motta (2002) “interlocutores privilegiados”. No ambiente escolar é possível ver essa influência nos momentos de planejamento e compartilhamento de informações e formações, uma vez que quanto mais pessoas com formação e capacitação haja na unidade, mais acirrada será a disputa pela colocação nas atribuições de sala, como será explicado na seção 2.2.2.2 (Caracterização Das Escolas Da Rede Municipal de São Carlos).

A trajetória histórica da organização também influencia a velocidade e intensidade da mudança: num cenário em que há sucessão de gestores e colaboradores com uma mesma ideologia, esses valores tornam-se arraigados na organização e dificultam a mudança; ao passo que as organizações com sucessivos gestores e colaboradores com diferentes valores tornam a organização mais flexível às mudanças.

A participação na tomada de decisões, de forma que o indivíduo tenha algum grau de escolha, diminui a resistência à mudança, já que ele é co-participante do processo. Portanto, a resistência à mudança pode ser descrita como uma tendência de oposição às forças que objetivam restabelecer o equilíbrio organizacional, abalado pela força do fator interno ou externo que esteja causando a mudança. A resistência pode partir tanto do indivíduo como do grupo, e pode ser vista de maneira benéfica, quando consideramos que a resistência à mudança confere à organização um grau de estabilidade e previsibilidade; ou de maneira maléfica no sentido de dificultar o processo de adaptação. Independente do caráter da resistência, quando esta vem acompanhada de discussões acerca do tema, promovendo debate e exposição de novas idéias, torna a discussão extremamente rica, no sentido de compartilhamento de informações .

No âmbito desta pesquisa, buscou-se através de algumas perguntas presentes no questionário, identificar o grau de resistência às mudanças organizacionais ocorridas na educação infantil ao nos referirmos à profissionalização dos docentes, bem como à formação continuada. Assim como em todas as organizações e grupos é possível identificar indivíduos que sejam mais relutantes às mudanças. Observa-se, no grupo alvo deste estudo, profissionais que tiveram mudanças pouco significativas em seu nível

de escolaridade, na sua formação, ou em seu trabalho docente, conservando a visão assistencialista das creches. Mesmo inseridos no meio educacional, com outros colaboradores com formação mais avançada, decidiram por manter o nível de escolaridade igual ao requisito mínimo para exercício da função de docente da educação infantil, participando apenas das formações obrigatórias. Serão discutidos não apenas os resultados referentes à resistência à mudança, mas também os esforços por parte da Prefeitura Municipal de Educação relacionados à formação continuada e capacitação desses profissionais da educação.

A mudança, para ser efetiva, depende da negociação entre os atores sociais, sempre de maneira a diminuir a resistência e potencialmente aumentar a efetividade da mudança. A ruptura com os padrões anteriores implica em romper as rotinas e certezas, passando certa insegurança a alguns indivíduos. Todas as ações individuais são moldadas, influenciadas e reguladas por significados culturais.

A resistência à mudança pode vir tanto do âmbito individual, quanto organizacional. Individualmente, as pessoas podem se ver ameaçadas pelas modificações dos seus hábitos, rendimento pessoal, grau de influência, ou ainda por medo do desconhecido e de questionarem seus próprios ideais no processo de mudança. No âmbito organizacional, há, principalmente uma inércia organizacional no sentido de manter o ambiente da forma como já está, seja porque as pessoas percebem uma ameaça no sentido de terem que se especializar, ou ainda nas relações de poder, na realocação de recursos, ou porque podem ter uma visão limitada da mudança. Ou seja, podem não ter uma visualização da modificação da organização, e vislumbrarem apenas o favorecimento de um grupo menor (CERIBELI E MERLO,2013).

Segundo Chiavenato (1996), a resistência à mudança pode ser classificada de três formas principais: (1) resistência por aspectos lógicos, objeções pessoais conscientes e racionais, investimentos na mudança como tempo, esforço, custos; (2) resistência por aspectos psicológicos, medo do desconhecido, incertezas em relação ao grupo e às próprias atitudes; (3) resistência por aspectos sociológicos, ligados aos interesses de grupos, valores sociais e políticos. No caso do grupo de docentes considerado por esse estudo, a resistência encontrada para mudança pode estar relacionada com o esforço a ser investido na profissionalização, diante da pouca valorização do investimento realizado, tanto em relação ao tempo investido, quanto ao

fato de que os próprios docentes precisam arcar com os custos de seus estudos, sendo poucos os incentivos ou existentes apenas “no papel”. Soma-se a isso ainda a mudança de concepção da educação infantil, pois o docente por vezes ainda está arraigado à concepção assistencialista da creche e à visão da criança como um mini-homem e na educação bancária (o professor sendo detentor de toda sabedoria a ser depositada em seus alunos) de Paulo Freire. A mudança seria nesse contexto alterações nos princípios em que o próprio docente acredita, mudanças de ideias e percepções, que faria com que o indivíduo entrasse em conflito de pensamentos e prática consigo mesmo, o que pode trazer resistência à mudança, no âmbito individual.

No caso da mudança organizacional vista nas escolas de educação infantil da rede municipal de São Carlos, podemos constatar que diversas pressões ocorrem simultaneamente de diferentes esferas e complementando-se. No caráter coercitivo, através da implantação de leis e estatutos que regem o trabalho realizado com as crianças, bem como o nível de escolaridade e profissionalização docente. As mudanças são constatadas pela normalização (criação das leis já citadas) e de forma coercitiva através do uso da profissionalização como forma de controle sobre as movimentações que ocorrem de docentes entre escolas e atribuições de aula dentro de cada escola. Já que quanto maior o nível de instrução e profissionalização, mais pontos somam-se e melhor a colocação do profissional no momento de escolha de salas e horários de aula, entre outros critérios. Por fim, é possível ver o mimetismo, nos momentos em que ocorrem eventos em que há escolas que são consideradas referências e apresentam projetos, vivências e conceitos que são disseminados para outras escolas, atividades reproduzidas em outros locais de trabalhos, através das escolas abertas que acontecem ao longo do ano, principalmente nas escolas da rede privada ou universitária, no caso a UAC - UFSCar (Unidade de Atendimento à Criança, uma escola dedicada aos filhos de alunos e funcionários da universidade que atende parcela da comunidade também).

Tem-se que a mudança imposta pelas leis como a Constituição, Lei de Diretrizes e Bases, ECA e outras leis municipais nortearam o processo de mudança organizacional visto na educação infantil do Município de São Carlos, sendo o objetivo deste estudo, esclarecer como esse processo se deu tendo como foco as modificações ocorridas nas atividades docentes e em sua profissionalização. As decisões em relação ao comportamento e decisões do ser humano são determinadas por uma série de fatores,

como suas experiências pessoais, os papéis sociais exercidos por ele, o capital que este indivíduo tem em determinado campo e ainda a diferença entre o capital adquirido ao longo das gerações, seja este capital cultural, social, financeiro, simbólico. Portanto é difícil prever como se dará a mudança organizacional, não sendo possível determinar um fluxo de acontecimentos e decisões. Algumas previsões são possíveis de serem feitas, bem como análises acerca do passado, presente e futuro imediato, levando-se em conta o meio no qual as organizações estão inseridas e suas trajetórias históricas, porém como foi visto anteriormente, algumas mudanças organizacionais são resultados de mudanças bruscas como crises, guerras ou avanços tecnológicos enormes. Fenômenos dessa natureza são difíceis de serem previstos.

2.3 CONFLITO ENTRE LÓGICAS INSTITUCIONAIS

As lógicas institucionais estabelecem uma ligação entre a agência e cognição do indivíduo e as práticas institucionais socialmente construídas e estruturas de regras. As lógicas possibilitam a explicação da ação individual pautada no conhecimento adquirido e no meio onde está inserido de forma que profissionais distintos possam apresentar uma homogeneidade de ação e pensamento (Thornton & Ocasio, 2008). Portanto, ao mesmo tempo em que a lógica restringe o comportamento individual ela apresenta-se como fonte de agência e mudança. Pode-se dizer que as lógicas funcionam como coordenadas da realidade organizacional, regida por regras, práticas e entendimentos compartilhados.

Segundo Friedland e Alford (1991), as lógicas institucionais são práticas e sistemas simbólicos da significação da experiência da relação espaço-tempo que ordena a realidade, sendo que diferentes experiências produzidas na sociedade são produzidas pelo sistema interinstitucional no qual diferentes lógicas estão imbricadas em sua constituição. Thornton e Ocasio (2008) definem as lógicas institucionais como socialmente construídas, com padrões históricos, simbologias, práticas e crenças e valores que dão significado à ação cotidiana do indivíduo. As relações organizacionais e suas reproduções sociais são baseadas nessas lógicas de ação. Sendo assim, para entender o comportamento individual e organizacional, deve-se compreender o contexto social e institucional que tanto regulariza comportamentos como oportuniza a agência e a mudança (Thornton e Ocasio, 2008). Os sistemas de significações das ações estão além de somente a relação direta entre estrutura e agência, tornando a análise complexa.

A ideia de lógica visa mostrar que ao mesmo tempo em que o indivíduo sofre pressão do ambiente, da sociedade, das instituições com as quais têm contato ele também modifica esses ambientes através de seus atos, influenciando outras pessoas de acordo com seu grau de influência e fomentando uma mudança; ou seja, o conceito de ator social tira do indivíduo a passividade. As lógicas são constituídas por significados, valores, linguagens e compreensões da realidade social produzidas e compartilhadas em um campo (Thornton e Ocasio 2008). Sendo assim, cada instituição desenvolve suas racionalidades e essa dinâmica não se limita ao plano de análise subjetivo, mas incorpora, também, a dimensão da materialidade das organizações, enfatizando, por exemplo, a arquitetura organizacional como componente e efeito das lógicas institucionais (OLIVEIRA E MELLO, 2014).

A sociedade pode ser considerada, portanto, um emaranhado de lógicas, uma vez que o indivíduo interage com diferentes instituições, resultando na singularidade de ação individual, ou seja, cada ator social é único, uma vez que estão sujeitos a lógicas distintas em diferentes proporções. Desse mosaico de forças de ação é que surge o desenvolvimento e mudanças nas organizações, como resultado da interação de diferentes forças.

A articulação entre as diferentes lógicas institucionais que se sobrepõem, implicam em práticas diferentes de acordo com o campo considerado, podendo haver diferentes níveis de sobreposição, ou ainda homogeneidade se forem duas ou mais lógicas que acabam por coexistirem sem se sobreporem. Quando existe mais de uma lógica no campo organizacional, são possíveis três situações segundo a literatura: a dominância de uma lógica sobre as demais e essa guiará a ação dos atores sociais; a disputa de duas ou mais lógicas no campo, a fim de que uma prevaleça ao final; ou ainda a coexistência de várias lógicas, com impacto diferenciado nos atores sociais. Apesar desses três modelos de situações, os mesmos não são estáticos, podendo mudar a configuração da relação entre as lógicas, ou seja, num ambiente em que há disputa é possível que uma se torne dominante, ou em um ambiente em que várias lógicas coexistem, um evento faça com que entrem em disputa, por exemplo.

A multiplicidade de lógicas pode estar associada a diferentes atores sociais, legislações ou formas de organizações de acordo com a localização ou contexto cultural: um mesmo campo pode ter diferentes influências quando se muda o país em questão

(OLIVEIRA E MELLO, 2014). A lógica institucional, neste contexto, pode ser definida como um conjunto de regras que os atores sociais criam em contexto particular e recriam de maneira que seu comportamento possa ser preferível até certo ponto. Thornton e Ocasio (2008) definem a lógica institucional como “padrões históricos socialmente construídos de práticas materiais, suposições, valores, crenças e regras pelas quais os indivíduos produzem e reproduzem sua subsistência material, organizam o tempo e o espaço e proporcionam significado para sua realidade social.” Fornecendo assim uma ligação entre os conceitos de agência individual e práticas organizacionais socialmente construídas. A fluidez das lógicas está na mudança do que é considerado legítimo e aceitável pelos atores sociais, uma vez que diante da negociação e avaliação os tipos ideais são modificados.

A suposição central da abordagem da lógica institucional é a de que a lógica predominante tenha grande peso sobre as decisões individuais, limitando assim a agência. Decisões, portanto, seriam frutos da interação entre a agência e as lógicas a que o indivíduo esteja submetido, uma autonomia parcial. Oliveira e Mello (2014) relatam as três esferas que compõem a sociedade: a competição e negociação entre os indivíduos, os conflitos entre as organizações e por fim as instituições, sendo a sociedade fruto dessas três interações concomitantemente. Portanto, qualquer contexto pode ser explicado, segundo abordagem de lógicas institucionais, pela interação entre as lógicas concorrentes da sociedade. Por exemplo, o campo da educação infantil municipal, objeto deste trabalho, é moldado pela lógica doméstica, pela lógica cívica e ao mesmo tempo pela lógica profissional professoral.

Nos contextos em que há uma lógica dominante, concomitantemente há outras que possuem influência secundária. Além disso, as lógicas se entrelaçam no sentido de que as próprias instituições interagem de maneira que não seja possível excluir forças de interação como família, religião, economia, legislação. A mudança institucional pode ser explicada, portanto, como resultado de interações entre as forças que a moldam com diferentes intensidades de maneira que uma se sobrepõe à outra, ou que seja possível a interação entre elas sem que haja sobreposição. Pode-se dizer então que o comportamento humano e organizacional é influenciado pelo conflito e conformidade entre as lógicas institucionais (Thornton e Ocasio, 2008). Ao discutirem as forças normativas que impulsionam o isomorfismo, DiMaggio e Powell (1983) enfatizaram o

papel da educação formal, autoridades legitimadoras e redes profissionais, com um papel obscuro para as normas sociais. Oliveira e Mello (2014) elucidam ainda que as lógicas podem se desenvolver em vários níveis diferentes, por exemplo, organizações, mercados, indústrias, redes interorganizacionais, comunidades geográficas e campos organizacionais.

De acordo com a lógica dominante, planos e tomadas de decisões têm maior ou menor propensão em serem aceitos como soluções. Por exemplo, ao considerarmos dois grupos na educação infantil municipal: em um grupo composto por profissionais com formação básica que esteja atrelado ao cuidado infantil, a lógica doméstica deve ser dominante. Já em outro grupo, em que o cuidado infantil esteja atrelado ao desenvolvimento de competências por parte das crianças, que são vistas como atores sociais e de direitos, portanto, a lógica cívica seria dominante. Ao ser proposto um plano de especializações e capacitações acerca da infância, os dois grupos veriam de maneira distintas esse plano, e de acordo com a lógica que domina na organização, esse plano será aceito ou não. Restando aos indivíduos que se identificam com a lógica secundária duas ações: acatar o que foi decidido ou iniciar um conflito que pode resultar numa mudança organizacional se houver uma inversão na dominância das lógicas.

Estudos como o de Jackall (1988) afirmam que a incorporação de uma lógica específica na organização pode evoluir para uma incorporação dessa mesma lógica em nível social, uma vez que a organização é vista como um sistema aberto que reflete a sociedade na qual está inserida, ou seja, a organização reflete as forças culturais advindas do nível social (Thornton e Ocasio, 2008). Sendo assim, as lógicas institucionais são mais do que apenas estratégias, são fontes de legitimidade que proporcionam um sentido de ordem e segurança ontológica. À medida que o indivíduo se identifica com um determinado grupo, passa a cooperar com ele, cumprindo as normas e buscando proteger os interesses do grupo em situações conflituosas.

As lógicas institucionais determinariam os mecanismos e regras do jogo, as relações meios-fins pelas quais o poder e o status são conquistados, mantidos e perdidos nas organizações. No contexto deste estudo, essa disputa de poder pode ser vista claramente no momento das atribuições de sala de aula, em que um grupo preza para que a experiência em sala de aula conte mais que a experiência acadêmica e profissionalizante, dando maior peso aos dias trabalhados do que aos cursos realizados,

ou especializações e pós-graduações; e o outro grupo defende o contrário. Cada grupo defendendo os próprios interesses.

Uma vez que o indivíduo sofre ação da lógica predominante na organização, a mudança organizacional se dá quando há um processo de disruptura que DiMaggio (1997) descreve como diferenciação cultural, fragmentação ou contradição. A resistência à mudança está diretamente ligada ao fato de que o indivíduo ou grupo possui uma lógica de ação diferente da lógica predominante na organização. Diante da mudança são possíveis diferentes possibilidades: (1) o conflito interno da organização, gerando a sobreposição de uma lógica à outra, (2) forças de outro nível social que impõem a mudança, como o caso de leis pontuais, ou ainda (3) uma sequência de eventos que possibilitam uma mudança por adição, em que cada fato sequencial causa uma pequena mudança e ao final do processo a mudança se torna significativa. A sobreposição e complexidade de interação das estruturas faz com que qualquer ruptura tenha um potencial de mudança ampliado, em especial quando são caracterizados por eventos que promovem uma grande comoção social ou de proporções significativas, como por exemplo a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente que norteia os direitos e deveres da criança, da família e do Estado. Eventos dessa magnitude reforçam ou corroem a lógica incumbente. Conceituar a “sociedade como um sistema interinstitucional implica que as ordens institucionais tenham modularidade e elementos decomponíveis” (Thornton e Ocasio, 2008) significando que os atos individuais são influenciados pela cultura, mas, ao mesmo tempo, não definidos por ela uma vez que os indivíduos importam e exportam ativamente elementos das lógicas institucionais, em todas as ordens institucionais.

As lógicas concorrentes não explicam por si só a mudança organizacional, mas antecedem ou são consequência de uma, podendo facilitar ou oferecer resistência à mudança. Pressões de seleção ambiental, movimentos sociais e políticos, juntamente com as mudanças de lógicas explicam mais claramente a mudança. O ambiente organizacional pode ser visto sob a perspectiva de um campo de batalha entre as lógicas, enquanto essas refletem não apenas a agência dos atores sociais bem como as mudanças na sociedade. O conflito das lógicas não significa necessariamente que a lógica anteriormente dominante será subjugada e eliminada totalmente, como visto no presente estudo, mas que elas podem co-existir concomitantemente com pesos

diferenciados de acordo com a situação. Assim sendo, o poder fica dividido entre os atores, ora pensando para um lado, ora para o outro. Segundo Thornton e Ocasio (2008), quando os ativistas ganham o poder e criticam a lógica tradicional oferecendo uma solução baseada em uma nova lógica institucional, é bem provável que a nova lógica se estabeleça como dominante.

Mediante o que foi dito, pode-se reiterar que a abordagem de lógicas institucionais oferece um instrumental para a compreensão de como o comportamento individual e organizacional se funde a um contexto social com mecanismos sociais que moldam esse mesmo comportamento, funcionando como uma mão dupla entre agência e instituição. Sendo assim, o passado e a trajetória individual, fundamentam e estimulam a formação individual como agentes socializadores e a socialização é vista como um processo dialógico numa perspectiva construtivista. Ou seja, o indivíduo possui a capacidade de resistência e negociação ao defender a lógica predominante de seu grupo, de acordo com sua identidade social.

3. EDUCAÇÃO INFANTIL

3.1 CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA

Segundo Andrade (2010), a concepção do que é ser criança está ligada ao entendimento de infância como produto da vida moderna, das modificações na estrutura da sociedade e, portanto, vem se modificando no decorrer da história. Na antiguidade e Idade Média, não havia o conceito de criança ou infância, passando despercebidas suas particularidades, e portanto não há relatos deste período. Nessa época as crianças apenas adquiriam visibilidade ao começarem a trabalhar, nas mesmas condições que os adultos.

No século XVI, houve um romantismo da criança expressando um sentimento de “paparicação” (Andrade, 2010). No século seguinte, a participação da criança na vida social restringia-se à participação no cotidiano dos adultos, e por influência da religião, elas eram vistas como seres puros que deveriam ser protegidos, num sentido mítico, imaculados. A própria origem da palavra *infância* advém de *infante*, aquele que não fala e que é destituído de razão. Somente partir do século XVII, as configurações sociais mudam e também a estrutura familiar de forma que a criança assume um lugar central nessa nova estrutura, passando a ser responsabilidade dos pais (em especial da mulher, responsável pelo cuidado da casa e dos filhos, enquanto o homem seria o provedor) e herdeira das riquezas e valores sociais.

Já no século XVIII a visão sobre a criança era a de um ser dependente, frágil e ignorante que precisava aprender a ser um adulto. O que significava que a criança era vista como um “algo” que viria a ser um dia um adulto, depois de aprender a se comportar na sociedade. Atrelando à infância o conceito de uma fase de aprendizagem em que a criança não se desenvolve sem um adulto para guiá-la e dizer o que ela tem

que fazer. No século XXI, o conceito de infância se modifica, no sentido de dar mais protagonismo à criança no que se refere ao seu próprio desenvolvimento. A infância é vista como uma fase na qual a criança é um ator social e detentora de direitos.

A transformação da infância num objeto de estudo faz com que a escola se torne formadora do “futuro cidadão” através da instrução e escolarização. Os próprios conceitos de “infância” e “criança” são polêmicos e sua definição é variável de acordo com a sociedade, a época e a utilização de fatores intelectuais ou biológicos para sua definição. O Estatuto da Criança e do adolescente determina que são crianças os indivíduos de até 12 anos. A Convenção dos Direitos da Criança considera que são crianças até obterem a maioridade legal com direitos cívicos de voto, ou seja, 18 anos. Debates modernos rondam em torno de a partir de quando considerar os direitos da criança: desde a concepção ou desde seu nascimento. Ao considerarmos a educação infantil, a infância é definida como a fase de 0 a 6 anos. Segundo Andrade (2010), a definição de “criança” remete a uma concepção psicológica, intimamente ligada à aquisição de competências que criam a personalidade individual.

As crianças sempre existiram, porém a infância como uma construção social existe a pouco tempo. A modernidade trouxe consigo a vontade de aumentar a compreensão de mundo, e a escola passou a ter um papel protagonista na transmissão do conhecimento adquirido, da formação do novo trabalhador. A criança então passa a ser vista como algo a ser moldado, um “vir a ser”. A preocupação não era a criança e sim o adulto que ela poderia se tornar. A criança era vista como fraca de juízo e precisava ser cuidada e controlada pelos adultos.

Ainda segundo Andrade (2010), a visão da infância como uma fase de desenvolvimento faz surgir a infância científica que preza pelos cuidados com higiene e saúde, com a intenção principal de diminuir a taxa de mortalidade infantil. É neste contexto que surgem as primeiras creches na Europa.

Os séculos XX e XXI são considerados como pós-modernidade, período no qual há uma série de rupturas sociais inclusive no que tange ao conceito de infância. A infância é vista como categoria social em constante mudança, mas que mantém características próprias. Há rompimento do paradigma de fragilidade da criança, tornando ela um sujeito ativo, com potencial a ser desenvolvido; a criança passa a ser detentora de direito

vista socialmente. A infância passa a ser vista como construção social, e a criança, como ator social que tem voz própria e merece ser ouvida. Portanto, ela não é mais vista como um "vir-a-ser", mas como alguém que já exerce seu papel social. Na sociologia da infância, o papel da criança como sujeito social está relacionado ao desenvolvimento articulado às condições de existência e às representações historicamente construídas.

Logo, o conjunto de práticas desenvolvidas com as crianças, tanto no âmbito familiar quanto no ambiente escolar, está intimamente ligado à representação social dessas crianças. Atualmente a criança é vista constitucionalmente como detentora de direitos, portanto de visibilidade. A Constituição de 1988 garantiu a educação à criança, posteriormente foi garantido por lei a vaga em um ambiente escolar aos filhos de trabalhadoras. Seguiram-se novas conquistas quando foi lançado o Estatuto da Criança e do Adolescente que determina o direito da criança à escola e, portanto, algo que poderia ser exigido legalmente pelos pais e responsáveis. A Lei de Diretrizes e Bases incorporou a educação infantil à educação básica, tirando a responsabilidade da Secretaria de Assistência Social e passando-a para a Secretaria de Educação, o que trouxe diversas mudanças na rotina escolar e iniciou a transição do caráter assistencialista para o caráter educacional das creches.

3.2 CARACTERIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE SÃO CARLOS -SP

Neste capítulo será apresentada a composição da rede municipal de educação infantil e alguns aspectos próprios da dinâmica organizacional a fim de que as lógicas fiquem claramente elucidadas nas rotinas da organização.

3.2.1 Contextualização

A educação infantil no Brasil tem passado por um processo de significação e modificação de conceitos e paradigmas. A Constituição de 1988 instituiu a educação como “direito de todos e dever do Estado e da Família” (BRASIL, 1988), e reforçando esse direito surge outra lei, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90), que reforça o direito da criança à frequentar a escola, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96), que transfere a educação infantil de responsabilidade

da Secretaria de Assistência social para a Secretaria de Educação, passando a integrar a educação básica. Torna-se, portanto, obrigatória a oferta de ensino para crianças a partir de quatro anos (TEBET, FRAGELLI E OLIVEIRA, 2015). Dentre outros marcos legais da educação, destaca-se a criação de um Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB (Lei 9.224/1996) e ainda outras normativas, como o Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/2014), que norteia os planos estaduais e municipais de educação. A ampliação gradativa de estruturação e oferta educacional também conta com as Diretrizes de Currículo Nacionais para Educação Infantil (DCNEIs, 2000) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) para nortear as competências desenvolvidas em ambiente escolar.

Além das mudanças no âmbito legal da educação, há uma mudança de paradigma no tocante à maneira como a criança é representada socialmente. A preocupação com a infância é um assunto recente, que nasceu de uma nova concepção de infância atrelada a algumas conquistas, inicialmente no âmbito familiar e posteriormente no âmbito legal e social (SANTANA, 2014). No Brasil, instituições de educação infantil estavam ligadas ao amparo de crianças abandonadas, como asilos e orfanatos. O caráter educacional das instituições surgiu por volta de 1875 com a criação do primeiro jardim de infância, porém restrito a meninos de três a seis anos e direcionados à elite, pois era privada (BASTOS, 2001). Somente a partir de 1924, por força de lei, é que novas creches surgem ligadas à Assistência Social para filhos de operárias. Em meados de 1980, a sociedade inicia a discussão acerca da expansão dessa educação a um público maior, mas apesar deste movimento, somente em 1988 a Constituição Federal institui a educação como direito de todos e dever do Estado.

O direito à educação criado pela Constituição foi garantido por lei, porém, sem serem tomadas medidas de implantação real deste direito. Apenas, em 1996, foi promulgada a Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN) que institui a Educação Infantil como etapa inicial da Educação Básica. Só a partir daí a educação infantil deixa de ser vinculada à Secretaria de Assistência Social e passa a ser responsabilidade da Secretaria de Educação. O serviço oferecido nas creches modifica-se no sentido de tornar-se mais formal do que era em gestões anteriores.

Ainda que já houvesse uma preocupação com o bem-estar da criança e com o cuidado da mesma, o tratamento que esse público passa a receber torna-se mais refinado.

É possível notar que durante as gestões da Secretaria de Assistência Social (anteriores à LDBN), as creches eram vistas apenas como um ambiente seguro para que as crianças ficassem enquanto os pais trabalhavam. A incorporação da educação infantil à educação básica, e a consequente modificação da gestão das creches trouxe modificações na organização. Uma nova configuração organizacional passou a existir: o perfil dos profissionais da rede municipal se alterou, bem como os termos utilizados como referências. As creches passaram a ser denominadas Centros Municipais de Educação Infantil - CEMEIs, e em 2005 foi criado o Estatuto Municipal da Educação em São Carlos (SP) para nortear as alterações no atendimento a esse público. No que tange às estruturas físicas, verbas específicas foram aprovadas para que o atendimento pudesse se estender a todas as crianças do município, como previstas nas Metas Nacionais.

No município de São Carlos-SP (e em muitos outros que não foram abarcados pelo presente estudo), os profissionais responsáveis pelos cuidados dessas crianças foram contratados com uma formação básica, de nível fundamental, já que a profissão não era valorizada no sentido de construir a educação da criança e prepará-la para os anos iniciais do ensino fundamental. A educação infantil era vista como um “espaço de atuação de mulheres ‘leigas’ provenientes das atividades maternas do cuidado com o lar” (SANTOS, SANTOS, DE SOUZA, 2021, pg. 432). Portanto, o perfil de profissionais atuantes nas escolas de educação infantil não era nivelado com uma exigência de formação profissional. Essas profissionais eram denominadas à época como pajens.

Uma das exigências da Lei de Diretrizes e Bases (LDBN, 1996) é que os profissionais docentes que atuam na educação básica tenham formação mínima de magistério ou superior em pedagogia. Para que a lei fosse cumprida foi oferecido aos docentes que já atuavam nas escolas municipais, algumas parcerias estudantis para que os mesmos pudessem continuar atrelados ao quadro de funcionários efetivos, de forma que pudessem ter a formação mínima exigida por lei. As profissionais que aderiram às parcerias continuaram na educação infantil, com a nomenclatura de “educadoras de creche”, a partir da vigência do Estatuto Municipal de Educação em 2005. Os demais

profissionais que foram contratados posteriormente, já com a formação mínima exigida pela LDB (mínimo magistério), são denominados Professores I (PI). Apesar de o Estatuto da Educação reconhecer o magistério como formação mínima para o ingresso na carreira de professor de educação infantil e, portanto, os concursos passarem a abarcar essa formação, a grande maioria dos profissionais que compõem o corpo docente possui a pedagogia como forma de ingresso ou ainda como profissionalização docente (tendo adquirido a escolaridade de nível superior enquanto já estavam trabalhando). Fato que revela a mudança no perfil dos profissionais atuantes na organização no decorrer das últimas décadas.

As profissionais que trabalhavam nesses locais ingressavam de maneiras diversas, às vezes por indicação ou seleção e cuidavam das crianças sem muita estrutura e rotina educativas. A visão era predominantemente assistencialista nas creches. Há inclusive um relato no livro “Memórias da Educação Infantil: histórias das primeiras creches municipais de São Carlos”(TEBET, FRAGELLI E OLIVEIRA, 2015) em que a pessoa foi pedir um emprego para assistente social: “eu tinha 17 para 18 anos. Falei ‘qualquer coisa, preciso trabalhar’. Fui numa segunda-feira e numa quarta-feira, ela me chamou. Eu fui lá, a perua veio me buscar” e assim se iniciou como pajem na educação infantil, sem qualquer tipo de formação ou seleção. Há também, no mesmo livro, o relato de pessoas que estavam registradas na carteira como serviços gerais, merendeiras e cuidavam das crianças. Outro aspecto que evidencia o caráter assistencialista e uma lógica doméstica dentro das creches é o fato de que somente mulheres trabalhavam cuidando das crianças e da alimentação delas. Uma imagem atrelada à visão familiar de responsabilidade exclusiva da mãe sobre o que se refere aos cuidados e educação dos filhos, mais especificamente da criança pequena.

Não havia qualquer preocupação com a formação educacional das crianças. A rotina estava relacionada a brincadeiras, comida, sono e higiene. A rotina dos bebês era ainda mais limitada. As profissionais responsáveis por esse cuidado eram denominadas pajens e tinham por vezes apenas a formação de nível fundamental (algumas até a 4ª série). Em 1988, com a Constituição, foi determinado o ingresso na esfera pública apenas por concurso. A partir daí havia concurso para a função de pajem, mas algumas que já estavam nas creches continuaram a exercer atividade com as crianças. Quando foi aprovada a Lei Nacional de Diretrizes e Bases, a educação infantil, que antes era de

responsabilidade do Departamento de Serviço Social, passou a ser responsabilidade da Secretaria de Educação. Além da mudança de departamentos, a lei estabeleceu que os profissionais que estariam atuando com as crianças fossem formados em licenciatura plena (não necessariamente pedagogia) ou que tivessem nível médio normal (magistério). (BRASIL, 1996)

Houve então o ingresso de profissionais com essa formação específica, e pressão para que os profissionais que já atuavam na educação fossem profissionalizados. A Prefeitura Municipal de São Carlos fez parcerias para formar esses profissionais que já atuavam na rede. Algumas profissionais da rede municipal que atuavam na educação infantil cursaram o ensino superior em pedagogia, outras optaram por cursar o magistério. A escolha se deu de acordo com as possibilidades financeiras e educacionais de cada docente, uma vez que as pajens tinham formações educacionais diferentes (algumas com nível fundamental completo, outras com incompleto, ensino médio). Em relação ao aspecto financeiro a escolha se deu levando em consideração o fato de que foram oferecidas bolsas de estudos, mas que ainda assim elas precisavam pagar parte da formação. Fato esse que foi decisivo para a escolha entre magistério e pedagogia, para algumas das docentes, uma vez que o curso superior era mais caro e mais extenso (em relação à quantidade de meses).

Concomitante a esse oferecimento de cursos, houve a tramitação legal, na câmara dos vereadores, do Estatuto da Educação, que passou a valer a partir de 2006 e que assegurava aos cargos vinculados à Secretaria Municipal de Educação uma legislação própria, que dá providências em relação à progressão salarial de acordo com a formação do profissional, entre outras coisas (TEBET, FRAGELLI E OLIVEIRA, 2015). A mudança de “categoria” foi repentina, como relatado no livro de memórias:

“Quando foi um belo dia, a diretora chegou, fez reunião, e falou o seguinte: ‘o Estatuto foi aprovado há dois dias. Vocês tem que sair meio dia e meia’. (...) Demorou meio ano, mas aconteceu, e é uma mudança drástica. Muitas coisas. Eu lembro que na época (antes de aprovar o Estatuto), a gente não tinha direitos iguais aos das professoras. A gente tinha até que catar lixo.” (TEBET, FRAGELLI E OLIVEIRA, 2015).

Neste trecho a colaboradora do livro fala acerca de algumas mudanças que ocorreram após o Estatuto da Educação: as antigas pajens foram enquadradas com a

nomenclatura de educadoras de creche e tiveram equiparação de carga horária e salarial. O estatuto também estabeleceu os horários de planejamento para os docentes. As pajens que preferiram não se enquadrar no estatuto continuaram com a antiga nomenclatura e foram realocadas para outros setores da Secretaria de Educação porque não poderiam mais exercer atividades com as crianças. Outro ponto que podemos ressaltar de mudança é o fato de que dentre as antigas pajens, hoje educadoras de creche, não havia homens atuantes na educação. Somente na função de professor e após o ingresso por concurso público é que foi possível contar com alguns profissionais do sexo masculino, ainda que em menor número.

Considerando que os profissionais que estão na rede atualmente têm a formação mínima de magistério, pode-se considerar que as mudanças conceituais ocorridas quanto à forma de ver a criança foram promovidas através dos cursos de formação introduzidas no cotidiano dos docentes. Ressaltando o papel das universidades na formação dos valores institucionalizados em profissionais formados e em suas visões de mundo, retoma-se o que foi dito por Meyer e Rowan (1997): há valores embutidos indiretamente nos profissionais através da formação e de juramentos e afins. Andrade (2010) ressalta inclusive que a ruptura com as práticas assistencialistas, buscando uma política efetivamente comprometida com a formação da criança, está diretamente relacionada à atuação desses profissionais, suas práticas rotineiras, a fim de incentivar a interdisciplinaridade do projeto educativo-pedagógico propiciando uma formação integral do educando, como determinado pela Constituição como função da educação.

3.2.2 Caracterização Das Escolas Da Rede Municipal de São Carlos

A rede municipal de ensino em São Carlos é composta por 61 escolas municipais, sendo que desse total 49 são escolas de educação infantil, 11 são escolas de ensino fundamental I (1º a 5º ano) e 1 escola de educação de jovens e adultos. As escolas de educação infantil, denominados CEMEIs (Centro Municipal de Educação Infantil) são divididas em três grupos: escolas que comportam crianças de 0 a 3 anos, de 4 a 6 anos e escolas que abarcam toda a educação infantil com as fases 1 a 6 (0 a 6 anos de idade). Essas divisões ocorrem de acordo com a necessidade da região, uma vez que bairros mais populosos, com mais crianças a serem atendidas, precisarão de mais vagas e, portanto, de mais escolas.

Os atendimentos na rede também são diferenciados: dependendo da demanda local, na escola é ofertado apenas o período parcial, ou são ofertados concomitantemente período integral e parcial. Os horários de atendimento são: ensino integral das 7:30h às 16:24h e parciais das 7:30 às 11:54h e das 13h às 15:24h. Nas escolas que possuem o período integral, os horários dos professores se sobrepõem, de forma que as crianças não fiquem sozinhas; já nas escolas que oferecem apenas o ensino parcial, há um horário intermediário sem professores, uma vez que não há crianças.

Os docentes possuem uma carga horária total de 33 horas/semana, podendo de acordo com a necessidade da Secretaria Municipal de Educação (SME) aditar seus contratos de trabalho para 39h semanais. Há a possibilidade, também regida pela CLT (Consolidação das Leis do Trabalho), de acúmulo de cargos, uma vez que a carga horária permite. Logo, alguns professores possuem dois contratos, seja com a Prefeitura Municipal de São Carlos, ou com prefeituras da região, ou com escolas estaduais ou da rede privada. São denominados pelos pares como “professores que dobram”.

Essas 33 horas de trabalho são divididas da seguinte forma:

-25 horas semanais com criança em sala de aula;

-3h são destinadas ao planejamento individual das aulas (HTPI), seja para confecção de material, organização do semanário ou do diário de classe, organização do espaço escolar ou para estudo (Anexo A);

-2h são destinadas ao planejamento coletivo (HTPC), são reuniões com os pares da mesma escola, diretores e por vezes coordenação ou pares de outras unidades escolares. Essas reuniões são realizadas presencialmente na unidade escolar, nas segundas-feiras das 18:15 às 20:15h com todo o corpo docente; e às quartas-feiras, no mesmo horário, com os professores que dobram (pois esses devem cumprir o dobro da carga horária estabelecida). Esporadicamente essas reuniões são realizadas em outros locais, com a presença de palestrantes convidados;

-3h destinadas ao planejamento livre de atividades (HTPL), estudo e tudo o que for relacionado à construção e desenvolvimento do saber profissional e das competências educacionais.

Quando aprovados em concurso público, os professores podem ser convocados para efetivação, fazendo parte do quadro efetivo de funcionários e saindo apenas quando exonerados, ou podem ser convocados para fazerem parte do quadro temporário de profissionais. Esse contrato temporário de trabalho visa preencher as vagas de funcionários afastados por motivo de doença, licenças maternidades e motivos diversos. São os professores denominados “ACT”, que são convocados quando há a necessidade e dispensados no final de cada ano letivo. Os professores efetivos passam por um estágio probatório de 3 anos e durante esse período eles ficam lotados na Secretaria Municipal de Educação, podendo ser mandados para qualquer escola de educação infantil da cidade de acordo com as necessidades da rede. Decorridos os 3 anos do estágio probatório eles podem escolher uma escola para ser sua sede principal, de acordo com as vagas oferecidas pela rede. Quando escolhem sede, passam a estar atrelados a esta unidade, podendo remover-se de lá apenas por permuta entre dois professores, ou através de uma lista classificatória que é feita uma vez por ano, geralmente no mês de setembro ou outubro antes da atribuição final de salas nas unidades escolares.

As atribuições de aula ocorrem no final do ano letivo anterior, com configuração para o início das aulas do ano seguinte. No que tange à organização das salas de aulas, são respeitados o número máximo de alunos por m² que cada sala de aula suporta, bem como o número máximo de alunos por professor de acordo com a idade. A idade de ingresso das crianças está relacionada à duração da licença maternidade, uma vez que enquanto a mãe estiver gozando de licença maternidade a criança, legalmente, não pode frequentar a creche; portanto o ingresso é possível aos 4 meses, data predominante de duração das licenças maternidades, ou aos 6 meses de idade para as empresas que fornecem a licença maternidade estendida. As fases se iniciam aos 4 meses e possuem data de corte de 1 abril a 31 de março do ano subsequente, o que significa que em geral as crianças têm a idade igual ao número da fase em que estão ou um a menos, por exemplo, na fase 4 as crianças possuem 3 ou 4 anos. O número máximo de alunos por professor se mantém da seguinte forma:

-fase 1: máximo de 6 crianças por professor;

-fase 2: máximo de 8 crianças por professor;

-fase 3: máximo de 15 crianças por professor

-fases 4, 5 e 6: máximo de 25 crianças por professor

Em relação aos docentes, é realizada uma classificação denominada “pontuação” em que são atribuídos pontos aos dias de serviço, cursos realizados, especializações, participação em eventos científicos, produção de artigos acadêmicos ou livro publicado, de acordo com o formulário que consta no Anexo B. De acordo com essa classificação, cada unidade escolar emite uma lista que será utilizada para atribuição das salas de aula na unidade escolar. Há variações de acordo com as escolas, mas em geral os docentes com as maiores pontuações são pajens e escolhem o período da manhã.

As escolas são divididas em dez regiões, de acordo com a localização geográfica, sendo que os CEMEIs possuem um coordenador pedagógico que é responsável por duas regiões, e as Escolas Municipais de Educação Básica (EMEBs, que atendem o ensino fundamental ciclo I, 1º a 5º anos) possuem um coordenador pedagógico por unidade escolar. O que evidencia o caráter “menos educacional” da educação infantil ainda arraigada na organização da estrutura educacional municipal. A distribuição dos Centros Educacionais por bairro e região estão disponíveis no Anexo C.

3.2.3 Caracterização Do Quadro Docente

Após a consolidação do Estatuto da Educação (Lei Ordinária nº 13.889/2006) no município de São Carlos, as profissionais que foram selecionadas por processos diversos para a função de pajem passaram, após capacitação, a ser enquadradas como educadoras de creche. Para que pudesse ser feita essa alteração da nomenclatura foi-lhes oferecido, através de parcerias com o Governo (Programa de Formação de Professores), a possibilidade de formação em nível médio normal (magistério) e em nível superior (pedagogia) com a instituição de incentivos como bolsas de estudos.

As profissionais que optaram pela profissionalização puderam se manter na Educação realizando o trabalho docente; já as que, por motivos diversos, não optaram por realizar os cursos na época em que foram oferecidos, não puderam continuar exercendo a docência, sendo, portanto, transferidas para outras funções ou secretarias, uma vez que possuíam estabilidade e não poderiam ser desligadas do quadro efetivo de funcionários.

Houve diversas adequações após a mudança de nomenclatura, como definição das atribuições, equiparação salarial e da carga horária com os professores contratados como Professor I (PI), considerando aqui que a carga horária das pajens era de 40 horas semanais em sala de aula e foi equiparada à dos professores (carga horária de 33 horas semanais, sendo 25 horas em sala de aula e 8 horas de planejamento). Portanto, as pajens, que foram enquadradas como educadoras de creche, passaram a ter direito aos Horários de Trabalho Pedagógico (Individual, Coletivo e Livre, respectivamente: HTPI, HTPC e HTPL) remunerados.

Neste trabalho, a referência aos docentes por vezes será feita utilizando-se o gênero feminino, uma vez que foi constatado durante a pesquisa que os profissionais docentes que ingressaram antes de 2005 (público alvo dessa pesquisa) são em sua totalidade mulheres. Um outro diferencial que é preciso ressaltar é que devido ao enquadramento como educadoras de creche, as antigas pajens somente podem atuar na educação infantil de 0 a 3 anos. Os demais docentes, Professores 1 podem atuar na educação infantil de 0 a 6 anos e anos iniciais do ensino fundamental, bem como no EJA (Ensino de Jovens e Adultos) na fase de alfabetização e letramento.

3.2.4 Formação Continuada Para Professores Municipais

A formação continuada dos professores é organizada de forma que sejam previstas no calendário escolar de cada unidade, quatro dias de parada pedagógica e ao início e fim de cada semestre letivo, ao menos um dia de planejamento escolar. Além desses momentos, há , ao longo do ano, os horários de planejamento coletivo e individual previstos na carga horária docente. Somando-se a esses dias, é possível o pedido de afastamento remunerado de até sete dias por ano para participação em eventos científicos, desde que comprovados por documentação. Aos docentes que realizarem o pedido de flexibilização de horário para formação, é concedida a dispensa de horas para participação de aulas de pós-graduação, desde que essas horas sejam repostas no mesmo mês de acordo com o planejamento apresentado previamente no pedido de flexibilização de horário. É permitido também o afastamento sem remuneração para fins de formação ou assuntos pessoais de até dois anos.

Além do que foi apresentado acima, foi inaugurado em novembro de 2017, o Centro de Formação dos Profissionais da Educação (CeFPE) com o objetivo de sustentar ações de formação continuada aos profissionais da educação municipal, oferecendo cursos, seminários, oficinas dentre outros momentos de diálogo e qualificações. Esse Centro realiza ao longo do ano parcerias com as universidades locais, em especial USP, UFSCar e IFSP, para oferecer cursos aos profissionais da educação.

4 MATERIAIS E MÉTODOS

A pesquisa acadêmica consiste num processo racional e sistemático que objetiva fornecer resposta a problemas propostos por meio de abordagens diversas. A abordagem de pesquisa a ser adotada deve ser aquela que explica da melhor maneira possível o fenômeno estudado. No presente trabalho foram adotadas abordagens tanto qualitativas quanto quantitativas, uma vez que foram realizadas entrevistas com questões abertas, analisadas através da análise de conteúdo, e um survey, utilizando-se um questionário com questões fechadas, com as respostas analisadas, processando dados numéricos a fim de obter inferência acerca das interações entre as variáveis.

Segundo Bacheega (2006), a pesquisa qualitativa apresenta um forte senso de contexto, por vezes o pesquisador fazendo parte desse cenário como agente, há uma ênfase nos processos e na sequência de eventos ao longo do tempo, e os dados advêm em sua maior parte de entrevistas, documentos, rodas de conversas e observação participante. Portanto a fim de que o problema de pesquisa pudesse ser mais bem explicado com o detalhamento necessário ao entendimento das situações complexas e

multifatoriais que são a construção de uma lógica institucional e para melhor visualização da mudança organizacional decorrente dessa lógica, optou-se por uma abordagem metodológica do tipo qualitativa.

Segundo Godoy (2010), e reiterado por BORGES (2017), fenômenos organizacionais exigem, além de um conhecimento objetivo e explicativo, métodos que proporcionem um conhecimento intersubjetivo e compreensivo, possibilitando assim o exame das produções significativas dos próprios sujeitos, “geradas e construídas por atores, no diálogo direto com eles, em seus próprios contextos situacionais, sociais e históricos” (p. 62). Segundo Santos Neto (2015), a justificativa para que uma pesquisa seja de cunho qualitativo dá-se quando o:

objetivo de desenvolver a investigação numa ótica predominantemente compreensiva e interpretativa que exige do pesquisador uma postura crítica no que tange à percepção e à assimilação de indicadores que o auxiliam na clarificação das várias facetas do problema de pesquisa. (SANTOS NETO, 2015, p.46).

A investigação conduzida de forma descritiva possibilita a consideração de dados que vão além de números apenas, mas que consiste na análise de toda a riqueza de dados advindos de entrevistas, fotografias, notas de campo, entre outras fontes que possibilitam a riqueza de detalhes, de interações e contextos. Possibilitando o estabelecimento de correlações entre as variáveis e definição de sua natureza (SANTOS NETO, 2015). Segundo Flick (2009 apud Borges, 2017, p.63), a pesquisa qualitativa “parte da noção da construção social das realidades em estudo, está interessada nas perspectivas dos participantes, em suas práticas do dia a dia e em seu conhecimento cotidiano relativo à questão em estudo”. A importância deste estudo está justamente na percepção das fases da mudança e em seu conteúdo.

A realização de um survey permite o exame de relações entre variáveis com a finalidade de compreender um fenômeno que ocorra num grupo específico. Portanto a finalidade é o saber o que, como e porque determinado fenômeno acontece.

Foram avaliadas a associação entre a formação docente e a lógica predominante na organização. Para tanto foram obtidos dados oriundos de sites oficiais como Planalto, MEC e Prefeitura Municipal de São Carlos, ao buscar as leis, diretrizes e estatutos que

regem a profissionalização docente, sendo a legislação a principal força de mudança organizacional considerada neste estudo. Os dados relacionados ao quadro docente da rede municipal de Educação Infantil, bem como sobre a escolaridade dos mesmos, foram obtidos no site da Prefeitura Municipal de São Carlos e através das entrevistas.

As referências da literatura foram obtidas na plataforma Periódicos Capes através do acesso cafe em bases de dados nacional como Scielo, ou em buscas por assunto; foram utilizadas também referências obtidas no Google acadêmico, bem como artigos citados por outros autores de artigos utilizados nas referências, além de indicações feitas pelo orientador e por outros docentes.

A Revisão Bibliográfica foi iniciada com a seleção de algumas palavras-chaves: “mudança organizacional”, “formação docente”, “educação infantil”, “profissionalização docente”, “formação continuada”, “pajens” combinadas entre si de forma a produzir filtros mais refinados. Observaram-se poucas referências nacionais na área de educação que relacionam docência e gestão; em geral as referências de docência relacionam-se mais com a prática docente e a maneira como planejar aulas, bem como os conteúdos das mesmas. Posteriormente foram adicionadas as palavras chave: “lógica institucional”, “institucionalismo” combinadas com “educação”. Notando-se uma quantidade pequena de referências que se relacionam a esse assunto de forma clara dentre as publicações nacionais, sendo portanto utilizadas diversas referências internacionais, uma vez que em países como a França, esse assunto possui maior conteúdo publicado.

Foram consideradas as experiências como itens fundamentais para compreensão da realidade, respaldando-se na revisão bibliográfica e na legislação desenvolvida ao longo dos últimos anos que possibilitaram as mudanças ocorridas na profissionalização docente dos personagens entrevistados. A realidade objetiva é construída pelo pesquisador por meio da realidade subjetiva dos indivíduos e das múltiplas fontes de evidências (MARTINS, 2012).

Quanto aos meios, optou-se pela observação participante (uma vez que a pesquisadora faz parte do quadro de funcionários da educação também, na função de agente educacional) e realização de entrevistas estruturadas com questões de múltipla escolha e questões abertas, com o grupo amostral de docentes. Inicialmente a pesquisa

foi desenhada com um questionário aberto, semi-estruturado e entrevistas realizadas de maneira virtual com os docentes. Foram realizadas então três entrevistas nesses moldes (com questões abertas e gravadas em vídeo) que nortearam a formulação do segundo formulário, dessa vez com questões de múltipla escolha que foram encaminhadas virtualmente aos diretores das escolas e aos supervisores de região, bem como aos e-mails institucionais dos professores que faziam parte do grupo amostral. Para encaminhamento por e-mail foi seguindo como modelo o padrão de e-mail institucional dos professores nome.sobrenome@professor.saocarlos.sp.gov.br e os nomes dos docentes foram retirados do Portal de Transparência disponível no site oficial da Prefeitura Municipal de São Carlos.

No que tange à coleta de dados através de entrevistas, foram realizadas três entrevistas exploratórias, seguindo-se o roteiro com perguntas abertas que consta no apêndice I. As falas foram gravadas em vídeos e transcritas sem a identificação dos docentes que estão denominados Docente 1, Docente 2 e Docente 3. As entrevistas foram conduzidas através de uma sala de ambiente virtual e com certo caráter informal, pois cada docente estava em sua casa, em ambiente confortável. A seleção desses docentes foi feita a partir de um convite para participar da pesquisa em um grupo numa rede de relacionamentos (Whatsapp) relacionado à educação com 256 membros, e três dos docentes que quiseram participar foram ouvidos. Garantiu-se o anonimato e ratificou-se que os participantes poderiam se retirar da pesquisa a qualquer momento, ou deixar de responder qualquer questão. O anonimato foi garantido aos participantes, não sendo possível a identificação por não haver caracterização dos participantes, além da nomenclatura “docente”, sendo referenciados desta maneira tanto os professores quanto educadores de creche, impossibilitando assim a identificação de quem é o entrevistado dentre os quase mil servidores, uma vez que as entrevistas não serão disponibilizadas na íntegra para a comunidade acadêmica, mas serão utilizados apenas alguns trechos na discussão dos resultados do presente estudo.

Analisados os depoimentos, as palavras de sentido ou unidades de registro foram agrupados formando unidades temáticas que, em seu conjunto, perpassariam as experiências vivenciadas pelos docentes e as indicações feitas pelos mesmos de mudanças organizacionais ocorridas na EI (Educação Infantil). As entrevistas

possibilitaram a elucidação de interações relacionais importantes para o entendimento do processo de sucessão de lógicas institucionais.

Segundo Bardin (2006), a análise de conteúdo pode ser entendida como a utilização de um conjunto de técnicas de análise de comunicação acerca do comportamento humano evidenciado por uma fonte documental, possibilitando inferir conhecimentos relativos à produção e /ou recepção das variáveis da mensagem (SANTOS NETO, 2015).

Após análise das respostas das entrevistas exploratórias, foi definido que o questionário utilizado para a coleta de dados seria composto por perguntas fechadas de múltipla escolha, com apenas três perguntas abertas. As entrevistas exploratórias também ajudaram a definir o grupo amostral no sentido de restringir ou não o tempo de serviço dos profissionais a serem entrevistados, considerando que profissionais mais jovens possivelmente percebem com menos clareza as mudanças ocorridas na educação infantil anteriormente, por não conhecerem outra realidade diferente da qual eles vivenciam profissionalmente. Logo, as entrevistas de caráter exploratório serviram para delimitar o grupo amostral para a aplicação do questionário a docentes que tenham passado pela transição de legislação e mudanças organizacionais decorrentes da criação do Estatuto da Educação, portanto, o grupo amostral se restringe a profissionais com data de contratação iguais ou anteriores a 2005 e que estejam em efetivo exercício em 2021, considerando a facilidade de entrevistar quem ainda não se afastou dos serviços na educação.

As informações foram obtidas, portanto, através da literatura, levantamento de dados na fonte, Prefeitura e outros órgãos governamentais, e entrevistas. As entrevistas foram avaliadas comparando-se o perfil dos grupos, considerando os docentes que tiveram alteração nas atividades exercidas e no nível de escolaridade e os que não tiveram alterações como dois grupos distintos a serem comparados. As análises foram feitas sob o foco da gestão pública, considerando os conceitos de mudança organizacional apresentados na revisão, tendo como enfoque as lógicas institucionais e o processo de profissionalização docente considerando a legislação e os programas de incentivos ou os empecilhos oferecidos para a profissionalização docente. Objetiva-se também, ao final, propor maneiras de abordagens a fim de melhorar os incentivos, ou maneiras de oferecimento de formação continuadas para os docentes que fazem parte do

atual quadro de funcionários, como parcerias com as universidades locais ou centros de pesquisa e extensão.

4.1 DELIMITAÇÃO DO GRUPO AMOSTRAL

Acerca da delimitação do universo de pesquisa: a rede municipal é constituída por 49 de escolas de educação infantil, entre as antigas creches (0 a 3 anos), pré-escolas (4 a 6 anos), mistas (de 0 a 6 anos), que atendem um total de 9.276 crianças na educação infantil, bem como convênio com algumas creches filantrópica considerando a oferta de vagas segundo a lei.

A entrevista inicial serviu como parâmetro para delineamento dos grupos amostrais. Sendo assim, para o presente estudo foram considerados somente os docentes que fazem parte do quadro efetivo de funcionários das creches municipais, que são funcionários públicos, ingressantes por concurso ou não. Dito isso, chega-se ao universo de 837 professores e 60 educadores de creche.

Dentro deste universo amostral ainda foram selecionados os docentes com data de contratação igual ou anteriores a 2005 e que estão atuando na rede atualmente (até novembro de 2021). O que consiste num universo amostral mais restrito sendo 234 professores e 60 educadores de creche. Esse consiste no perfil do Grupo A. Esse grupo, portanto, é composto pelas pajens que foram enquadradas como educadoras de creche e que tiveram que adequar-se através da formação, e por professores que ingressaram por concurso público ou indicação e possuíam à época do ingresso o magistério ou superior. O que difere esses participantes dos professores que compõem o grupo B é o fato de que elas participaram da transição entre a maneira como acontecia antes do Estatuto da Educação e como acontece após o mesmo.

Para composição do grupo B foram elencados docentes efetivos atuantes na rede nos anos de 2021/2022, mas que foram contratados em anos diversos, posteriores à criação do Estatuto da educação, portanto o Grupo B é composto apenas por professores que ingressaram por concurso público com formação de magistério ou pedagogia..

Os números acima mencionados foram retirados do site oficial da Prefeitura Municipal de São Carlos, no portal da transparência, considerando a folha de pagamento dos funcionários efetivos do mês de novembro de 2021. Foi também dessa

mesma página de internet que foram as datas de contratação, nomes dos funcionários para que fosse possível compor seus e-mails institucionais para encaminhamento do formulário de pesquisa e também unidades em que estes profissionais atuam.

Os dados obtidos nas entrevistas foram transcritos e analisados de acordo com o referencial teórico apresentado, para definir se condiziam com o objetivo do estudo. Esse mesmo material serviu de base para a formulação das questões do questionário que foi enviado eletronicamente. Os dados do questionário foram organizados em gráficos e tabelas a fim de que ficassem esteticamente mais apresentáveis e mais fáceis de compreender.

5. ANÁLISE E DISCUSSÃO

5.1 QUESTIONÁRIO COM QUESTÕES ABERTAS

Foram realizadas três entrevistas em caráter exploratório com docentes da rede municipal de São Carlos. Os três foram voluntários e participaram de forma remota das entrevistas, que foram gravadas para conferência posterior. Os docentes serão referidos apenas como docente 1 (entrevista 1), docente 2 (entrevista 2) e docente 3 (entrevista 3), sem identificá-los.

O docente 1 iniciou seu serviço na rede municipal em 2005, apenas com o magistério, atuando em três escolas em bairros distintos desde então. O docente 2 iniciou em 2013, como Professor 1, com magistério e pedagogia. Atuou em seis escolas

da rede municipal. O docente 3 iniciou na Prefeitura em 2011 mas já atuava na rede estadual. Entrou com duas graduações (História e Letras) e mestrado em sociologia. Atuou em cinco escolas. Recentemente fez pedagogia e está cursando uma especialização em educação infantil.

O docente 1 ressalta a tentativa da escola de mudar a lógica assistencialista para a educacional, quando entrou na primeira escola, citando a profissionalização das pajes, e o posicionamento dos pais, que no início tinham uma preocupação maior com alimentação e sono das crianças. Afirma que, atualmente, os pais se interessam mais pelas atividades realizadas durante o período escolar e as competências adquiridas pelas crianças em decorrência disto.

A visão da própria Prefeitura, que eles tiveram da creche, porque quando eu entrei na prefeitura eles tinham a visão de que a creche não fazia parte da educação infantil. Então quando essa mudança partiu de lá de dentro da Secretaria, que eles falaram ‘vamos investir’, ‘vamos mudar’, daí investiu na formação das pessoas que já estavam ali (...) pra que tudo realmente começasse a efetivar essa mudança. (Entrevista 1)

Fala também acerca das condições materiais, pois havia pouco ou quase nenhum material disponível para realização das atividades propostas pelos professores e atualmente a disponibilidade de material é muito maior. Outra modificação percebida pelo docente 1 foram as mudanças estruturais das escolas, “a estrutura da escola também é uma estrutura melhor, mais organizada, foi mais planejada pensando na faixa etária que a gente trabalha” (entrevista 1).

O docente 2 salienta as mudanças organizacionais pontuais que ocorriam quando havia troca da gestão, seja das escolas ou na Secretaria de educação, com orientações diferentes, formulários e outros assuntos burocráticos eram tratados de formas distintas. Outra mudança apontada foi a criação do HTPI com preenchimento de documentos dizendo o que é realizado no horário de planejamento individual, e também a possibilidade em 2020 de ter que justificar o HTPL (horário de planejamento livre) para contagem de carga horária decorrente do ensino remoto por causa do isolamento social, uma vez que a educação infantil não possuía nenhuma previsão de formato para ensino remoto.

O entrevistado relata não perceber grandes mudanças na estrutura física e nos recursos materiais disponíveis para elaboração dos planos de aula, possivelmente pelo menor tempo de atuação na rede. Mas nota diferenças no trabalho desenvolvido com as crianças, principalmente após as diretrizes da BNCC.

O Docente 3 também refere-se às mudanças de gestão e às alterações da Base Nacional Comum Curricular: a mudança observada mais importante foi a criação dos cargos de diretor, coordenador e supervisor (referindo-se ao concurso de 2019), “o concursado têm maior liberdade, maior liberdade de ação, de pensamento, ele não está preso a um momento, a uma vontade política momentânea”. Afirma também que a BNCC veio consolidar ainda mais a educação infantil, “porque antes a educação infantil era uma coisa muito solta, não tinha realmente uma base curricular concreta para ser seguida” (Entrevista 3). Relata não perceber grandes mudanças nos recursos materiais, nem nas condições de trabalho. Expõe a modificação na data de corte, ou seja, na idade e, portanto, na maturidade das crianças para determinadas atividades. As propostas tiveram que ser revistas quando as crianças passaram a ingressar mais cedo na fase em questão. (possivelmente essa mudança veio junto com o ensino fundamental de nove anos- o que aconteceu no município de São Carlos em 2009,). As crianças sendo um pouco mais velhas,

favoreciam um trabalho menos de cuidado e mais pedagógico, no sentido de desenvolver mais de linguagem, questão de sociabilidade, depois que houve essa data de corte, as crianças ficaram muito pequenas (...) as crianças que eram de fase 2 hoje são de fase 3, (...) [o trabalho precisa ser] mais centrado na questão motora, na questão da fala e do desenvolvimento psicomotor do que realmente uma pré-escolarização (Entrevista 3).

Em relação à sua própria prática pedagógica, o docente 1 ressalta a importância da experiência em consonância com os conhecimentos adquiridos através da formação, bem como o conhecimento proveniente da interação com outros profissionais mais experientes. Após a contratação relatou que cursou pedagogia, mas sem relatar qualquer incentivo por parte da organização, cursando de maneira particular também Letras e Artes como segundas licenciaturas com duração de um ano cada. O entrevistado diz que os incentivos não vêm da Prefeitura nem de colegas de trabalho ou da gestão imediata, mas apenas da própria pessoa. Algo que se relaciona com os colegas é que durante o

período de atribuição os certificados de cursos ou especializações e licenciaturas ajudam na pontuação para atribuição de aulas.

Posicionamento esse reafirmado pelo docente 2: o próprio profissional tem a responsabilidade quanto ao investimento em sua própria profissionalização, sendo responsável pela sua “auto-estimulação”, ainda que haja a possibilidade de oferta por parte da Prefeitura, o entrevistado considera que o docente tem que “ir atrás” de cursos e formações por conta própria. Cita também o CeFPE como “um bom recurso para estar reciclando o professor (...) dependendo do professor estar aberto ao que eles estão oferecendo” (Entrevista 2). O entrevistado relata também ter investido em duas especializações em psicopedagogia clínica e institucional e uma segunda licenciatura em geografia. Fala acerca da pontuação e da questão do aumento de salário, como incentivos para tal ação.

O Docente 3 ressalta a criação do CeFPE como incentivo à formação docente, embora não tenha tido nenhum contato particularmente, mas indiretamente por meio de colegas de trabalho. Momentos de formações pontuais como as paradas pedagógicas, em geral com assuntos muito abrangentes, o que torna o aperfeiçoamento superficial em contrapartida aos cursos e oficinas mais específicos e com durações semestrais como os oferecidos pelo Centro de Formação. Expõe também a insatisfação com o sistema de contagem de pontos que favorece mais as pessoas com mais tempo de serviço (no caso as pajens) do que as pessoas com maior formação acadêmica e profissional. Fala da ausência de incentivos para profissionalização mesmo a cidade de São Carlos tendo duas universidades “muito boas e públicas” e Araraquara também tendo possibilidades. Novamente expõe sua insatisfação a respeito da formação das pajens, “gente que passou de um nível para o outro simplesmente porque houve um decreto e não porque ela foi estudar”. Não havendo, portanto, incentivos para estudo. Aqui o entrevistado defende que incentivos seriam bolsas de estudo ou formações no horário de serviço, ou seja, uma formação remunerada e não de maneira complementar ao trabalho, para que a pessoa possa ter condições de se dedicar aos estudos.

Outro ponto comum foi acerca da desvalorização profissional: o Docente 1 afirma não haver motivações e incentivos para profissionalização dos docentes, como melhoria de salários; tendo como ponto positivo a gratificação profissional. O Docente 2 discorre acerca da desmotivação pela falta de valorização profissional, seja por parte

da organização ou por parte dos pais das crianças, além das questões financeiras, uma vez que a maioria dos profissionais têm que arcar com as suas próprias formações, sem apoio educacional, “há a satisfação profissional, desrespeitos dos pais, mas o crescimento e carinho das crianças compensa.”. O docente 3 complementa a fala sobre a falta de estímulos da profissionalização, em especial o financeiro, no sentido de financiamentos. “isso é uma discussão que já teve várias vezes e acaba não saindo do lugar, em tese que todos nós que somos da educação teríamos que estar o tempo todo estudando e mostrando que a gente está estudando, mostrando resultados disso.” além do incentivo financeiro (até mesmo pela questão orçamentária), ressalta outras formas de valorização, como, por exemplo, reconhecimento de grupo através de homenagens ou cargos na Secretaria de educação para as pessoas mais capacitadas (“ela é a pessoa melhor formada no sistema para estar lá? Ou ela está lá porque têm um padrinho político?” entrevista 3), congressos municipais de educação com apresentação de trabalhos científicos. Fala acerca da gratificação social, além da gratificação pessoal, pois o profissional precisa que o grupo no qual ele está inserido qualifique seu trabalho. Incentivos profissionais, simbólicos para que as pessoas possam se sentir valorizadas. Não há estruturação de carreiras, uma vez que os cargos são engessados, o que desmotiva o aperfeiçoamento: “a gente vê muita gente sendo professor por falta de opção e não porque ele quis (...) O professor deveria ser o recurso humano mais valorizado de uma sociedade” “Com uma boa formação o professor vai poder cobrar mais do sistema que o sistema se aperfeiçoe.” (ambos os trechos da entrevista 3).

As três entrevistas também convergem para a importância da profissionalização docente:

Um bom curso de pedagogia, ou de magistério, como tinha antes, ele vai te dar um monte de ferramentas fantásticas para você entender a realidade, entender o desenvolvimento da criança, entender se ela está na idade adequada ou não para determinadas habilidades, se é o momento de você ampliar o estímulo ou continuar com o estímulo que você está propondo, se é o momento de você pedir ajuda para uma psicopedagoga por algo não está funcionando muito bem. Então isso é formação, é base teórica. E sem ela você não consegue, por só com a experiência não dá”; “sem formação o trabalho fica muito pobre, é apenas uma performance, uma atividade externa sem uma racionalização sobre a ação. (Entrevista 3)

O Docente 3 fala ainda acerca de outros países que têm residência pedagógica, diferente do estágio curricular, que acaba sendo um pouco superficial na prática. A residência seria um momento de atuação com profissionais mais experientes a fim de conduzir a prática da melhor maneira e identificar as fragilidades assim orientando a melhor maneira de vencer obstáculos, trabalhando junto, aperfeiçoando os conhecimentos da prática docente.

O docente 1 recordou-se também de que antigamente eram oferecidos alguns cursos, principalmente em 2005 ou 2006 quando houveram as bolsas de estudo para pedagogia e cursos a noite, com certificados. Não participou e não têm conhecimento de programas nacionais de profissionalização. Houve o discurso de que os cursos oferecidos pelo CeFPE não possuem estrutura para atender de maneira adequada os docentes, uma vez que os cursos são no contraturno do serviço (não tendo mais liberação dentro do horário de serviço, como era no passado) e com vagas limitadas., ressaltando as limitações do Centro de |Formação. Também menciona que o horário de planejamento coletivo (HTPC) que poderia ser utilizado como um horário de formação, são conversados apenas assuntos relativos à escola, como informes e afins, sem momentos para maiores reflexões sobre a prática pedagógica: “acontece assim, uma vez por ano, de se levar alguém para estar dando algum curso, alguma palestra, sabe, alguma coisa diferente, mas raramente, geralmente só fica ali discutindo os problemas internos da escola mesmo”. (entrevista 1). Alguns pontos foram levantados como sugestões para o futuro, na primeira entrevista foi trazido à memória um tempo em que a Prefeitura promovia reuniões mensais com as escolas a fim de que os profissionais pudessem trocar experiências, “resgatar esse trabalho que, a dez anos atrás, era feito e era muito bom” (Entrevista 1), um espaço de experimentações.

Segundo o Docente 3:

A pandemia escancarou todas as fragilidades do sistema educacional brasileiro. Então ele não estava preparado para uma parada dessas, não estava preparado para orientar e organizar o trabalho dos professores, não estava preparado para orientar o trabalho que os pais deveriam fazer em casa com os seus filhos, a continuidade [do que é dado em sala de aula]. Em diversas partes do mundo se discutem da teoria, da metodologia e das tecnologias para lidar com a educação em todos os níveis. Quando essa discussão foi feita numa escola? Nunca. Porque até então ninguém achava que precisava, e

agora a gente viu que precisa. [Professor nenhum de escola pública estava preparado para esse novo tipo de ações]. (Entrevista 3)

Ressaltando a importância de conversas e momentos de reflexão para construção de um conhecimento coletivo e proveitoso.

Ao serem questionados acerca do Horário de Planejamento coletivo, as respostas foram que o HTPC é um momento pouco explorado e produtivo, “um mar de informes (...) poderia ser melhor aproveitado, acho que inclusive por isso as pessoas não gostam, porque é mal aproveitado” (entrevista 3). “Diante da pandemia deveriam ter mais cursos, principalmente para aprenderem a trabalhar com a mídia”. defende o Docente 2.

Outro ponto de convergência que têm grande valia para o presente estudo é acerca do papel da escola e das diferenças entre as atividades desenvolvidas nas escolas do município: a fala do entrevistado 1 evidenciou a diferença das rotinas escolares entre as escolas em que ele atuou, em sua fala ele associa as escolas periféricas a uma visão mais assistencialista, considerando-se para isso a vulnerabilidade social das crianças do bairro. Além de realçar a importância da escola para socialização, e também como apoio às famílias no sentido de segurança social, um lugar para ficar enquanto os pais trabalham e no caso de alguns alunos, um lugar seguro com alimentação e higienização garantidos.

Na escola em que trabalho (no São Carlos 8), têm muitas crianças que vão pra escola porque eles precisam da alimentação. Tinha criança que ia pra escola de manhã tomando uma ‘chuquinha’ de água com açúcar porque os pais não tinham leite pra dar. Então era muito importante a criança ficar ali o dia inteiro na escola, porque lá ela tinha os cuidados com higiene, tinha alimentação e um ambiente mais tranquilo, um ambiente mais prazeroso que a criança pudesse brincar diferente daquele que ela tem quando vai pra casa.

Na escola do Santa Felícia, os pais já tinham uma visão diferente da escola, as crianças iam lá pra brincar, pra estudar com os amiguinhos, não era muito essa parte focada no cuidado, na alimentação. Então é diferente, eu acredito que nas escolas mais centrais se desenvolve um trabalho diferente. De acordo com a população mesmo. (Entrevista 1)

O docente 2 declara a importância da escola para a formação da criança pelo fato de os profissionais especializados terem um olhar diferenciado para a criança, diferente

dos pais e familiares (aqui ela relata um pouco acerca da socialização primária e secundária, sem usar esses termos). Para o desenvolvimento de competências e aceitação do outro, bem como a autoaceitação. Sua fala reafirma as diferenças entre as escolas ao afirmar que: “no Jardim Beatriz, os pais entendiam a necessidade da creche como um ambiente formador, potencial para desenvolvimento. No Aracy e no Fagá, (...) as mães deixavam porque tinham que trabalhar” (entrevista 2)

O Docente 3 descreve a escola como um espaço construído para que a criança possa descobrir o mundo, após a socialização primária, uma nova fonte de conhecimentos.

existem n, uma infinita possibilidade de motivações [para as crianças irem para a escola] a última é a preocupação com o desenvolvimento da criança em termos de cultura e educação. A mais básica delas é que a mãe precisa trabalhar, então ela coloca essa criança na escola. Ou ela têm vários outros filhos e várias outras preocupações, aí ela coloca essa criança na escola.(...) aí você tem outras questões, desde violência, abandono e outros que levam essas crianças a irem muito pequenas para a escola. A escola, no nível da educação infantil, mistura muito as necessidades da criança, e não está preparada para todas elas. (entrevista 3)

Pontua aspectos estruturais da escola e da rotina escolar que não estão relacionadas ao acolhimento das crianças e atendimento de suas reais necessidades, “brinquedos perigosos, espaços que elas não podem ir porque não foram pensados para ela” entre outros aspectos que ainda precisariam ser revistos para que o ambiente escolar numa escola de educação infantil respeite a criança como sujeito de direitos, diferentemente daquela visão do “vir a ser” praticada nos séculos anteriores de desvalorização da criança e da infância.

5.2 QUESTIONÁRIOS COM QUESTÕES FECHADAS

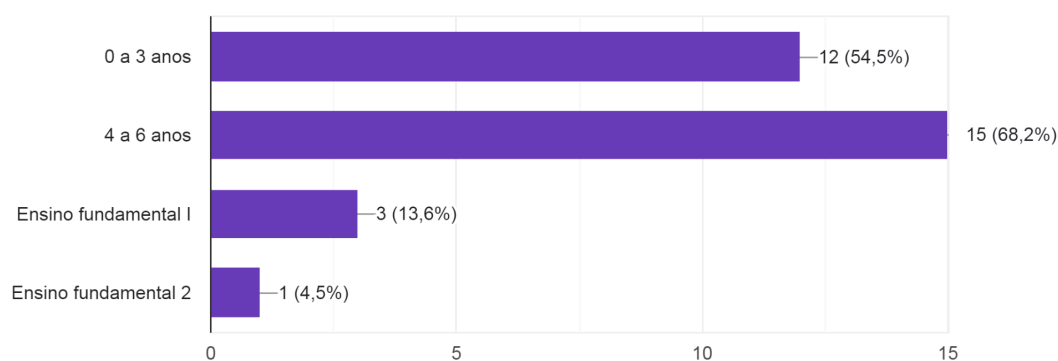
As discussões que seguem são baseadas no questionário com questões fechadas que foram encaminhadas por email aos participantes, bem como aos diretores e coordenadores pedagógicos a fim de que fosse repassado ao corpo docente.

No início da pesquisa, foram realizadas entrevistas abertas de caráter exploratório para que o presente questionário (com questões fechadas) fosse elaborado. Diante disso, a proposta inicial era a de que o questionário fechado fosse respondido apenas pelos docentes atuantes na educação infantil da rede municipal de ensino que ingressaram antes do ano de 2005 (tendo como marco o Estatuto da Educação de 2006) e estivessem atuantes até 2022. Entretanto, como o questionário foi enviado aos diretores e coordenadores para que compartilhassem com os profissionais de suas unidades escolares, optou-se por permitir que todos que quisessem pudessem participar. Logo, as informações foram separadas em dois grupos: os profissionais com ingresso anterior a 2005 (grupo A) e os profissionais que ingressaram em anos diversos, após essa data (grupo B). Os dados serão discutidos comparando-se esses dois grupos, a fim de verificar se há diferenciação significativa entre os profissionais mais antigos, que passaram pelas transições legais e que, portanto, tiveram que adequar-se aos requisitos da legislação vigente e os profissionais que ingressaram após a vigência das leis educacionais abordadas neste estudo (em especial a LDB e Estatuto Municipal de Educação).

Gráfico 1 - Atuação docente dos respondentes do Grupo A

Como docente já atuou em que faixa etárias?

22 respostas

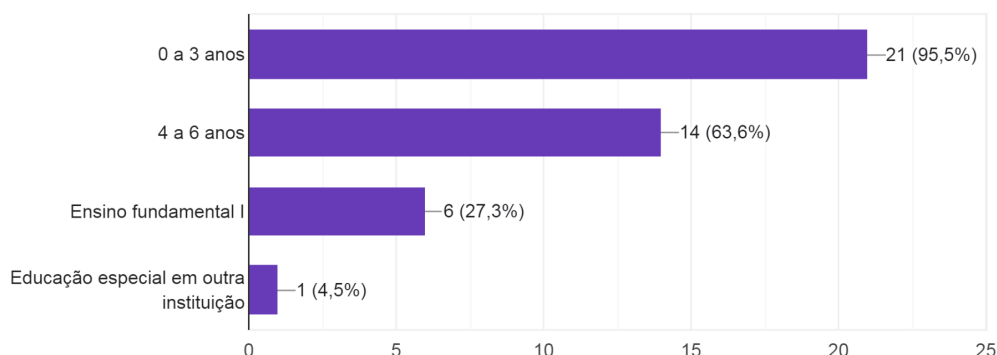


Fonte: de autoria própria.

Gráfico 2 - Atuação docente dos respondentes do Grupo B

Como docente já atuou em que faixa etária?

22 respostas



Fonte: de autoria própria.

O questionário foi direcionado apenas aos docentes que atuaram/atuam nos anos de 2021/2022 na educação infantil. Entretanto as respostas mostram que há uma trajetória profissional, de alguns docentes, de atuação tanto no ensino fundamental quanto na educação infantil, para ambos os grupos A e B; ou ainda que atuaram como especialista na educação especial (grupo B). A formação de alguns professores lhes permitiu inclusive lecionar nos anos finais do ensino fundamental. Os profissionais que atuam em diferentes faixas etárias do grupo A são os professores, uma vez que as educadoras de creche ficam restritas à faixa etária de 0 a 3 anos. Em geral, esses profissionais, em especial os que trabalham na educação infantil e no ensino fundamental, possuem um histórico de profissionalização docente maior, uma vez que precisam ter cursado diferentes cursos para que possam atuar em mais de uma categoria. Os docentes atuantes nos anos finais do ensino fundamental, possuem, além da pedagogia, alguma outra licenciatura para que possam atribuir disciplinas específicas.

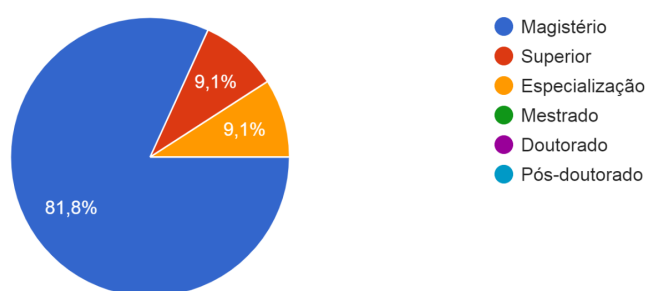
Em relação ao grupo B, todos os docentes são professores, uma vez que após as pagens serem enquadradas como educadoras de creche, esse cargo foi extinto por vacância. Isso significa que não serão mais convocadas pessoas para este cargo, após exoneração, aposentadoria ou falecimento dos funcionários que atuam no cargo: o mesmo será extinto. Portanto, o grupo B segue a legislação vigente de que o ingresso

deve ser com requisito mínimo de magistério ou ensino superior licenciatura plena. Os participantes do grupo B podem participar, deste modo, de quaisquer categorias de educação básica inicial (educação infantil, ensino fundamental anos iniciais e Ensino de Jovens e Adultos -EJA- anos iniciais). (Gráficos 1 e 2)

Gráfico 3 - Formação inicial dos docentes do grupo A

Quando ingressou na Prefeitura qual era a sua formação à época?

22 respostas

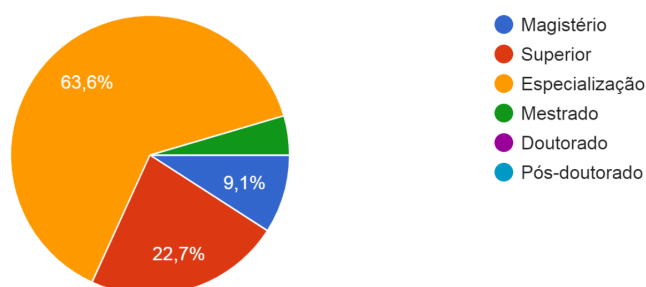


Fonte: de autoria própria.

Gráfico 4 - Formação atual dos docentes do grupo A

Qual sua atual formação?

22 respostas

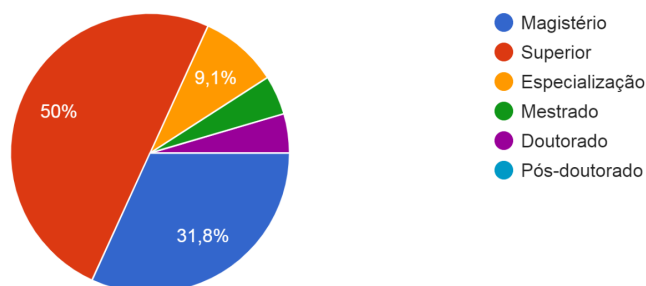


Fonte: autoria própria.

Gráfico 5 - Formação inicial dos docentes do grupo B

Quando ingressou na Prefeitura qual era a sua formação à época?

22 respostas

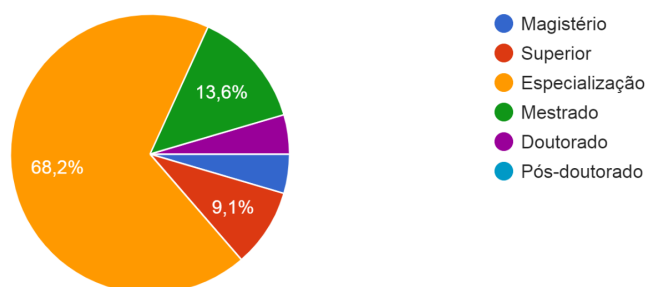


Fonte: autoria própria.

Gráfico 6 - Formação atual dos docentes do grupo B

Qual sua atual formação?

22 respostas



Fonte: autoria própria.

Através da análise dessas duas perguntas (Gráficos 3, 4, 5 e 6), pode-se concluir que grande parte do quadro docente têm se empenhado em buscar formação superior ao requisito mínimo exigido. Ambos os grupos responderam da mesma forma: no sentido de aumentar seu grau de especialização. Poucos profissionais mantiveram o nível de magistério, formação mínima exigida para a adequação legal (grupo A) e ingresso (grupo B) na rede municipal de educação. Grande parte cursou o ensino superior em nível de graduação, em geral cursando a pedagogia; e especializando-se em alguma área

da educação. Dentre os entrevistados, apenas um concluiu o mestrado no grupo A. Já no grupo B, três participantes possuem o título de mestre e um de doutor.

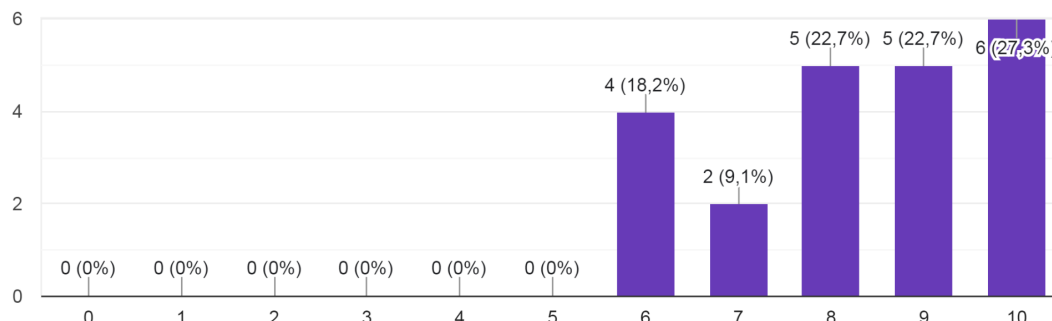
Aqui é possível afirmar que os profissionais buscaram especializar-se a fim de melhorar suas pontuações nas atribuições de sala de aula, uma vez que as formações acima do pré-requisito para a docência (magistério): pedagogia, licenciaturas e especializações, são pontuados de maneira que definem a ordem com que os docentes irão escolher as turmas para o ano letivo seguinte (vide Anexo 2). Entretanto é possível notar que níveis mais altos de especialização, como mestrado e doutorado, não são almejados no grupo A, e são pouco almejados no grupo B. Uma vez que contam poucos pontos se comparados ao grau de dificuldade para execução dos mesmos. Há barreiras das mais diversas formas: em relação ao tempo investido (2 ou 4 anos, geralmente), dificuldade de ingresso em programas de pós-graduação, dificuldade para conciliar as aulas com a carga horária (em especial os professores que dobram). Outra questão do questionário que influencia diretamente a decisão de buscar esse nível de instrução é que apenas 10% dos participantes da pesquisa afirmam saber sobre a possibilidade de flexibilização de carga horária para participação nas aulas.

Quando questionados acerca do conteúdo apreendido nos cursos, 82% dos participantes do grupo A e 95,5% do grupo B afirmam lembrar de grande parte do que foi ensinado. E que esse conteúdo modificou sua postura dentro de sala de aula, no que tange à elaboração das rotinas escolares, influenciando de maneira positiva a prática pedagógica (Gráficos 7 e 8).

Gráfico 7 - Influência da formação na prática pedagógica do Grupo A

Considerando o conhecimento adquirido nos cursos, quanto você diria que influenciam na sua prática pedagógica?

22 respostas

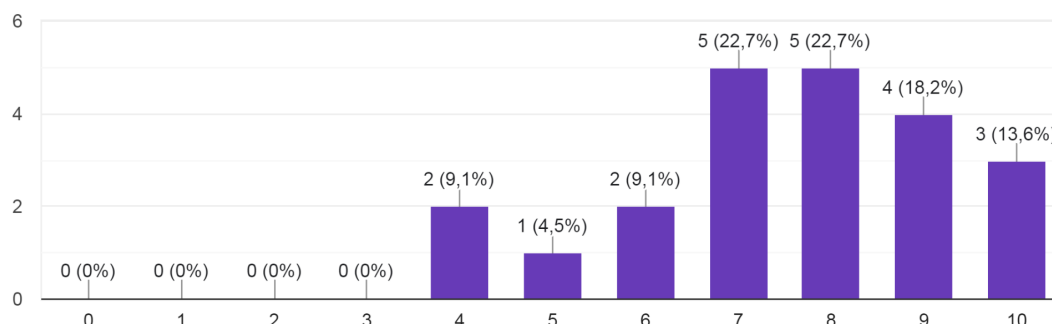


Fonte: autoria própria.

Gráfico 8 - Influência da formação na prática pedagógica do Grupo B

Considerando o conhecimento adquirido nos cursos, quanto você diria que influenciam na sua prática pedagógica?

22 respostas



Fonte: autoria própria.

É possível ressaltar que o grupo A garante que o conhecimento pedagógico adquirido nos cursos e formações influencia suas práticas pedagógicas mais intensamente que o grupo B. Considerando os participantes que compõem o grupo A, é possível verificar que a lógica cívica, em que a preocupação é a formação escolar das crianças, está fortemente presente no cotidiano escolar. Restando poucos traços de uma lógica doméstica, em que a influência da formação seria considerada de pequena importância,

sendo mais valorizado o conhecimento empírico (experiência) que o conhecimento científico. (Gráficos 7 e 8)

Destaca-se aqui a afirmação de Meyer e Rowan (1997) de que as pessoas sofrem influência das instituições de ensino e correntes de pensamentos com as quais têm contato, uma vez que todos os participantes afirmaram ter alguma modificação na rotina de sala de aula depois da participação em cursos e formações, em diferentes graduações, e todos afirmaram ter alguma mudança de comportamento. Alguns deles relataram o quanto se esforçam para trazer para a realidade do ambiente escolar o que aprendem na teoria em congressos e eventos. Diante disso, é possível verificar que a lógica cívica se sobressai à lógica doméstica, uma vez que há um olhar sobre a criança como um ser pensante que merece esforços para novas aprendizagens por parte dos profissionais que estão em contato direto com ela. Durante o período em que as pajens atuavam (antes do Estatuto da Educação) não havia o oferecimento de cursos e capacitações. Somente quando elas foram enquadradas como educadoras de creche é que essas formações começaram a existir. Inicialmente com a modificação da jornada de trabalho, que passou a ser composta pelos horários de planejamento, assim como a jornada de trabalho dos professores. E, posteriormente, com a criação do Centro de Formação e parcerias com a FESC (Fundação Educacional São Carlos), oferecendo cursos de pequena extensão e oficinas.

É razoável afirmar que os resultados obtidos reforçam a premissa inicial do presente estudo de que o nível de formação desses profissionais implica diretamente em seus comportamentos em sala de aula, mostrando que a forma como a criança é vista modifica-se ao longo da carreira dos docentes. Aqui a lógica doméstica e assistencialista é sobrepujada pela lógica cívica no que tange à forma como o planejamento é elaborado e as aulas executadas. Uma vez que o nível de profissionalização desses profissionais modificou-se ao longo dos anos, sendo baixo o número de docentes que se mantiveram estagnados, também é possível identificar o baixo grau de resistência à mudança. Diferentemente do que era esperado no início do estudo.

Quando questionados acerca do que consideravam mais importante para a elaboração dos planos de aula e na rotina escolar, quase que a totalidade dos pesquisados afirmou que a formação acadêmica teria mais peso que a experiência em sala de aula. Apesar de os dados do questionário não mostrarem claramente, nas

entrevistas, foi relatado um conflito existente entre os grupos defensores das lógicas doméstica e cívica, uma vez que o maior peso na pontuação está relacionado ao tempo de serviço, ou seja, aos dias letivos trabalhados, e não aos pontos atribuídos às especializações e pós-graduação como mestrado e doutorado. Portanto, as pajens (que possuem mais tempo de trabalho) e as professoras mais antigas, mesmo tendo apenas o magistério ou a pedagogia, possuem uma pontuação maior e, portanto, escolhem antes que os professores com menos tempo de trabalho, maior titulação e prestígio acadêmico. Mesmo beneficiadas pela experiência e maior pontuação, os docentes que participaram da pesquisa, compondo o grupo A, e que, portanto, possuem ao menos dezessete anos de experiência na rede municipal de ensino, ainda assim afirmam que a formação acadêmica é mais importante que a experiência exclusivamente. Assim sendo, a revisão do modelo utilizado para gerar a pontuação para as atribuições de aulas, significaria a possibilidade de resolução de um conflito organizacional em estado latente.

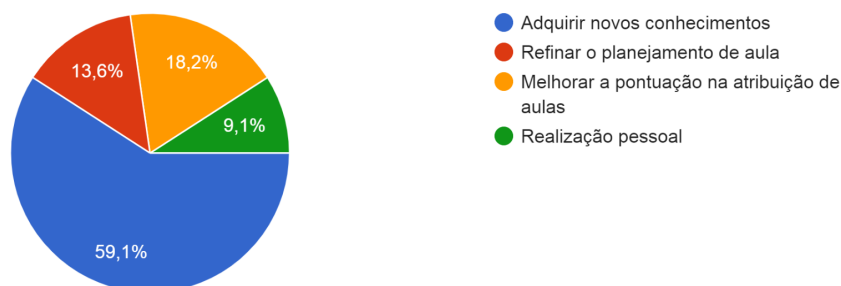
Em relação à formação continuada, quase todos indicaram realizar cursos durante o ano (97,5%), quando considerados ambos os grupos. Do grupo A, 72,7% dos respondentes declararam ter realizado pelo menos de 1 a 3 cursos por ano. Sendo que do total de cursos realizados, 95,5% dos cursos possuem carga horária superior a 30h, carga horária mínima exigida para que os cursos contem pontos na atribuição. Apesar de apenas 18,2% afirmarem que realizaram os cursos motivados pela pontuação. A maioria ressalta que busca cursos para adquirir novos conhecimentos e aprimorar o planejamento das aulas.

Já ao considerar o grupo B, 86% dos respondentes declararam ter realizado pelo menos de 1 a 3 cursos por ano. Sendo que do total de cursos realizados, 81,8% dos cursos possuem carga horária superior a 30h. A maioria afirma fazer cursos para adquirir novos conhecimentos e aprimorar o planejamento das aulas (77,2%).

Gráfico 9 - Motivação para formação continuada Grupo A

Qual sua principal motivação para realizar esses cursos?

22 respostas

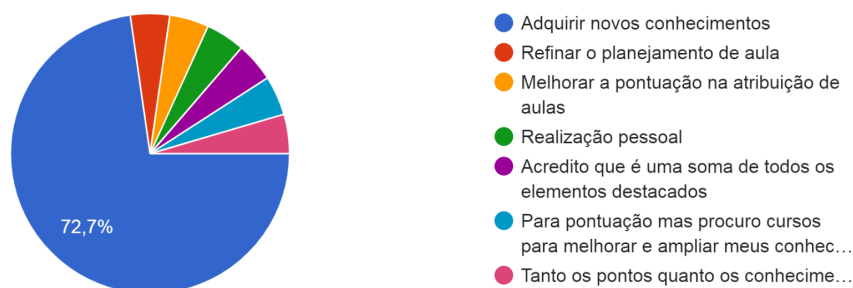


Fonte: autoria própria.

Gráfico 10 - Motivação para formação continuada Grupo B

Qual sua principal motivação para realizar esses cursos?

22 respostas



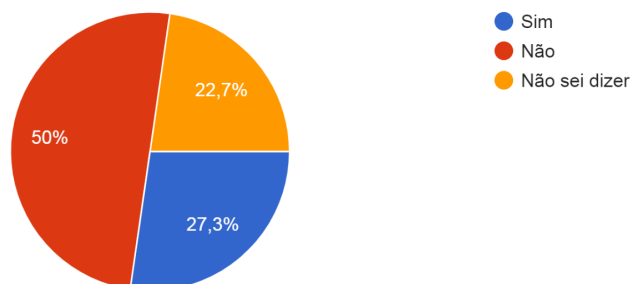
Fonte: autoria própria.

Partindo-se do pressuposto defendido por Bergue (2010), de que, se não houver compatibilidade entre o modelo gerencial e a cultura organizacional, o sistema de gestão será superficial e de cunho estético, comprometendo sua efetividade, o planejamento de capacitações deve, portanto, considerar esses aspectos. É preciso que, além de serem oferecidos os cursos, haja mecanismos que possibilitem aos docentes cursarem as atividades oferecidas. De maneira que possam ser oferecidos em diferentes horários, para que os docentes possam participar fora do horário de trabalho. Ou que haja uma forma de que esses profissionais participem durante sua jornada de trabalho.

Gráfico 11 - Formação continuada grupo A

Além da formação disponibilizada nas paradas pedagógicas, a Prefeitura oferece alguma outra formação profissional?

22 respostas

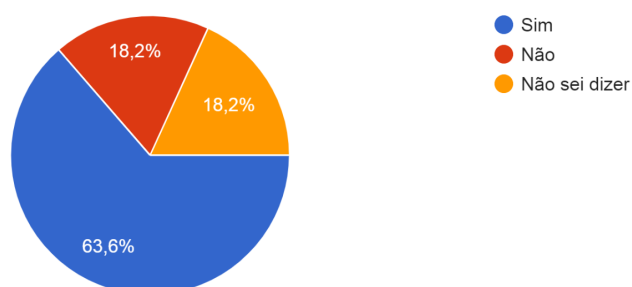


Fonte: autoria própria.

Gráfico 12 - Formação continuada grupo B

Além da formação disponibilizada nas paradas pedagógicas, a Prefeitura oferece alguma outra formação profissional?

22 respostas



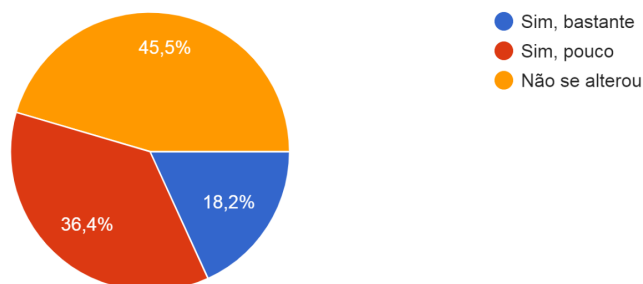
Fonte: autoria própria.

O que as respostas do questionário indicam é que a divulgação dos cursos e momentos de formação ainda é um pouco falha, uma vez que menos da metade do total de participantes afirma ter alguma possibilidade de formação profissional que não a obrigatória que esteja no calendário escolar. Significando que há pouco incentivo, por parte da Prefeitura Municipal de São Carlos, para capacitação do seu quadro docente, seja através do oferecimento da capacitação ou ainda pelo reconhecimento do esforço para participação nas capacitações adicionais. (Gráficos 11 e 12)

Gráfico 13 - Alteração da quantidade de momentos de formação grupo A

Em relação à quantidade de momentos de formação (sem contar com os HTPCs, contando apenas as paradas pedagógicas e cursos do CEFPe e FESC)... (de quando você entrou na Prefeitura até hoje)?

22 respostas

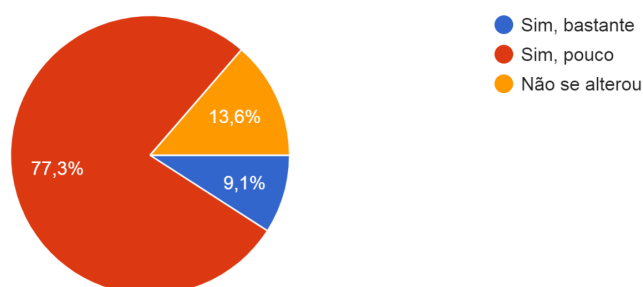


Fonte: autoria própria.

Gráfico 14 - Alteração da quantidade de momentos de formação grupo B

Em relação à quantidade de momentos de formação (sem contar com os HTPCs, contando apenas as paradas pedagógicas e cursos do CEFPe e FESC)... (de quando você entrou na Prefeitura até hoje)?

22 respostas



Fonte: autoria própria.

Dos quarenta e quatro respondentes, 29,5% respondeu que houve poucas modificações na quantidade de momentos que a Prefeitura disponibiliza para formação continuada e capacitação, restringindo-se apenas aos horários de formação inseridos no horário de trabalho escolar (Gráficos 13 e 14). Entretanto, foi relatado por 61,35% um aumento não na quantidade, mas na qualidade desses momentos, enquanto 20,45% disseram que nada mudou e 18,15% afirmam que a qualidade desses momentos piorou.

Aqui é possível visualizar que durante os anos houve uma modificação após o Estatuto da educação, pois o grupo A, que é mais antigo na rede municipal, sinalizou

maior mudança em relação às formações do que o grupo B. O grupo A indicou que houve grande modificação na quantidade de momentos de formação, sinalizando entretanto que a qualidade diminuiu. Na entrevista aberta, um dos entrevistados comentou que havia momentos de compartilhamento de vivências e que esses momentos não acontecem mais. Que alguns HTPCs eram coletivos, com mais de uma escola, e os docentes podiam conversar e expor as atividades que realizavam; eram momentos ricos pois além de novas ideias de atividade que poderiam ser realizadas, eram compartilhados os resultados obtidos, dificuldades para realização das atividades e as formas de solucionar as mesmas.

Outro aspecto em que os grupos A e B diferem é em relação à especialização durante esses momentos de formação oferecidos pela Prefeitura. A maioria dos respondentes do grupo A afirma que consegue ver alguma evolução no sentido de especializar os professores em alguma determinada área de atuação. Já a maioria do grupo B afirma que as formações em geral têm temáticas amplas que não possibilitam uma especialização em educação. Ao que se refere às formações oferecidas nas paradas pedagógicas, apenas 40,9% do grupo A e 18,2% do grupo B afirmam que as formações possibilitam alguma especialização e evolução, o restante afirma que as formações são muito amplas ou não têm opinião sobre o assunto. Uma das entrevistadas afirma que em diversos momentos as formações foram oferecidas com a presença de todos os professores da rede municipal, sem divisão entre as etapas educacionais (educação infantil, ensino fundamental anos iniciais, EJA) e que isso influenciou diretamente na qualidade do aproveitamento do evento, diminuindo o interesse em participar da formação.

Quando perguntados sobre o quanto, numa escala de 0 a 10, sendo 0 nenhum interesse e 10 muito interesse, “Quanto você classificaria seu interesse nos cursos de formação foram apresentados pela Prefeitura no último ano letivo?” 36,2% dos integrantes do grupo A responderam negativamente (notas de 0 a 4), 9,1% neutras (nota 5) e 54,7% responderam positivamente (notas de 6 a 10). Ao considerar o grupo B as respostas foram 13,6% negativas, 31,8% neutras e 54,6% positivas. Indicando que, apesar dos esforços para oferecimentos de cursos que estejam de acordo com as necessidades cotidianas, ainda há certo nível de desinteresse por parte dos participantes, fato que pode estar relacionado ao que foi anteriormente citado em relação às temáticas

amplas das formações que não possibilitam uma especialização significativa na área de educação infantil.

Ao que se refere aos incentivos oferecidos pela organização para a formação superior, 81,8% dos entrevistados do grupo A e 86,4% do grupo B afirmam ter conhecimento de algum benefício oferecido para a profissionalização, destacando-se o plano de carreira, bolsas de estudo e parcerias com universidades locais. Um dos participantes, afirmou que “Em nosso município acredito que nossos docentes tenham alto percentual de formação continuada, aprimorando sua profissionalização. O problema maior vem do direcionamento que se faz disso, imposições de ordens de cima para baixo”, reiterando a afirmação de Bergue (2010) de que o modelo gerencial e a cultura organizacional devem estar alinhados a fim de que a resistência à mudança possa ser amenizada.

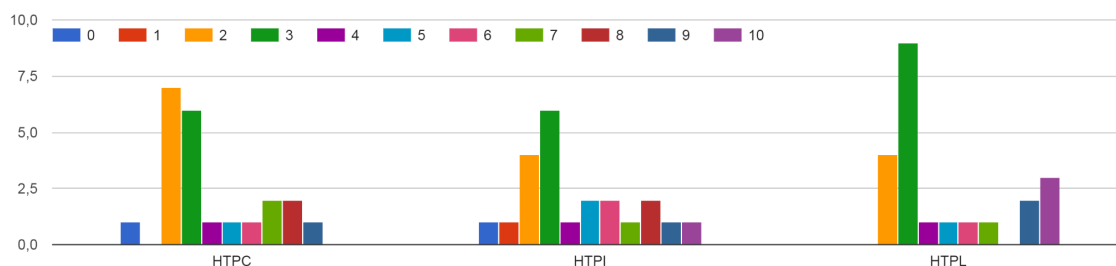
No que diz respeito às formas de recompensar e reconhecer o esforço pessoal ao que se refere à formação docente, o aspecto predominante foi a bonificação salarial (68,2% do grupo A e 72,7% do grupo B), seguido pela melhor pontuação na atribuição de aulas (13,6% em ambos os grupos). Por se tratar do setor público, há barreiras legais para a ação da gestão por conta de leis orçamentárias e afins. Entretanto aqui, mais uma vez, é possível notar que a elaboração do modelo de pontuação para atribuição de aulas poderia ser melhorado no sentido de acompanhar que seja dado um peso maior à especialização e formação continuada, já que a organização preza por esses aspectos na rede municipal. Essa poderia ser uma das formas de incentivar os profissionais docentes a buscarem com mais afinco as capacitações oferecidas pela própria organização.

Quando questionados acerca dos horários de planejamento coletivo e individual que fazem parte da jornada de trabalho, a maioria do grupo A afirmou que são momentos pouco produtivos. Entre os motivos citados para esse desinteresse estão aspectos como o que é apresentado pela coordenação pedagógica, a forma como o diretor conduz, as formas como os demais professores se portam e desinteresse próprio. Já o grupo B, considera que esse momentos são bem aproveitados, sendo que a maioria considera os momentos de planejamento como produtivos e, ao serem questionados acerca do principal ator para seu desinteresse nesses momentos, a resposta que prevaleceu foi “eu mesmo (a)”. Aqui é possível notar uma diferença de interesse nos

momentos de planejamento e também na forma de recepção das informações apresentadas pelos gestores ao grupo docente durante essas horas laborais.

Gráfico 15 - Aproveitamento dos Horários de Planejamento Grupo A

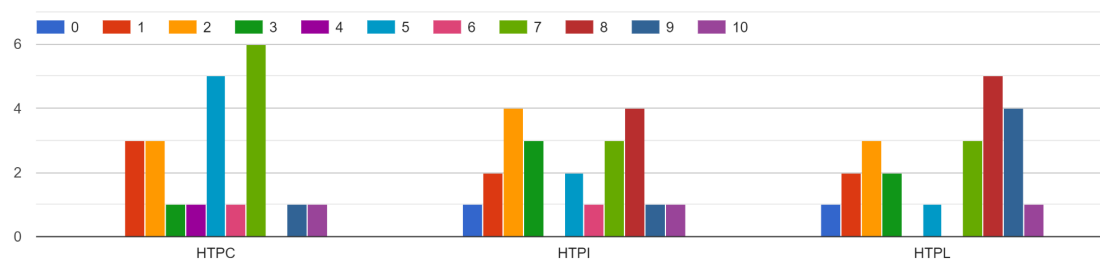
Considerando os horários de planejamento, como você classificaria o grau de aproveitamento dessas horas? Considerando 0 como completamente improdutivo e 10 como completamente produtivo



Fonte: autoria própria.

Gráfico 16 - Aproveitamento dos Horários de Planejamento Grupo B

Considerando os horários de planejamento, como você classificaria o grau de aproveitamento dessas horas? Considerando 0 como completamente improdutivo e 10 como completamente produtivo



Fonte: autoria própria.

Os dois grupos afirmam que a quantidade de horas de planejamento é suficiente (72,7% dos respondentes), entretanto, concordam em 63,6% das respostas que a quantidade de dias destinados à formação docente nas paradas pedagógicas é pequena e insuficiente para que seja alcançada uma grande qualidade de ensino. (Gráficos 15 e 16)

Um outro fator que merece destaque aqui é o fato de haver uma mudança na demanda docente ao que tange a formação continuada: diante da análise da modalidade de ensino, uma das questões do questionário, pode-se afirmar que a maioria dos cursos e especializações realizadas se deram de maneira virtual (45,5% no grupo A e 72,7% no

grupo B). Além disso, foi ressaltado por 68,2% do grupo A e 81,8% do grupo B, que as formações seriam mais proveitosas se realizadas de maneira remota. Cabe ressaltar, neste momento da discussão, que durante o isolamento social proveniente da pandemia de Covid-19 vivida em 2020 e 2021, os horários de planejamento e as formações foram realizadas de maneira virtual, e isso possibilitou algumas vantagens como, por exemplo, participação de diferentes cargos da educação numa mesma formação, uma vez que as salas virtuais e canais do Youtube utilizados para a realização de lives possibilitaram que mais pessoas pudessem estar presentes ao mesmo tempo em relação às formações realizadas presencialmente, que precisavam revezar entre os grupos de profissionais devido à capacidade física do local de palestra. Outro fator positivo foi a possibilidade de participação de palestrantes renomados e especialistas de outras universidades mais distantes participarem das formações, uma vez que não haveria gastos com viagens, hospedagens e afins, como seria se fosse um evento presencial. Em 2022, as formações estão sendo realizadas em caráter híbrido, alternando-se entre formações presenciais (restritas ao grupo escolar de cada unidade) e virtuais (com formações para diversas unidades escolares ao mesmo tempo), seja através de reuniões fechadas com o uso do Google meet, ou através de lives disponíveis em canais do Youtube.

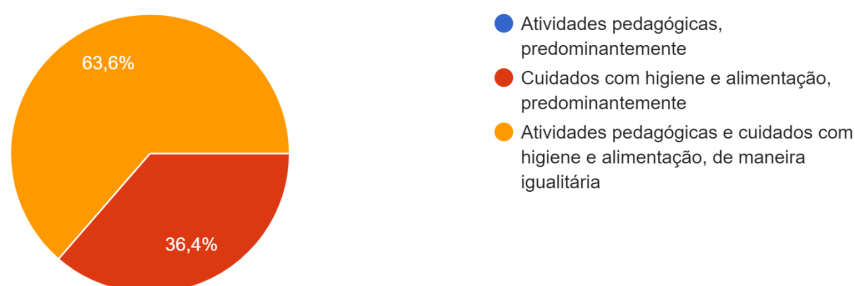
Diante de tudo que foi apresentado, pode-se ainda discorrer acerca da lógica doméstica pouco arraigada no cotidiano escolar. Na educação infantil, o cuidado está atrelado ao pedagógico, uma vez que é impossível dissociar cuidados com higiene e alimentação da rotina escolar, em especial nas fases de 0 a 3 anos. Entretanto, diferentemente da rotina que acontecia antes da promulgação do Estatuto da Educação, o cuidar foi incorporado aos momentos cotidianos com a finalidade educativa, de aproveitar os momentos de interação para desenvolver habilidades e competências sociais. O relato, da maior parte dos entrevistados, é de que há um equilíbrio entre os cuidados com higiene e alimentação e as atividades pedagógicas, 63,6% do grupo A e 77,3% do grupo B. Entretanto, uma porcentagem significativa (36,4% do grupo A e 18,2% do grupo B) afirmou que os cuidados com higiene e alimentação são predominantes. É possível extrapolar aqui que parte dos profissionais não relacione o cuidar com o educar, no sentido de não considerar uma troca de fraldas, uma ida ao refeitório ou um banho, como uma experiência didática de interação, autoconhecimento e socialização; um único respondente (integrante do grupo B) assinalou a opção de que as atividades são predominantemente pedagógicas na rotina escolar. Outro aspecto que

vale ressaltar, citado nas respostas, é o fato de os profissionais relacionarem o tempo dedicado aos cuidados como uma forma de expressão do respeito à criança, e por vezes à sua condição de vulnerabilidade social (algo presente no cotidiano escolar, mas que não será abarcado pelo presente estudo). (Gráficos 17 e 18)

Gráfico 17 - Rotina escolar Grupo A

Na Educação Infantil, o cuidar está atrelado à rotina escolar. Considerando a rotina diária de sua sala de aula, você diria que grande parte do tempo é "gasto" com...

22 respostas

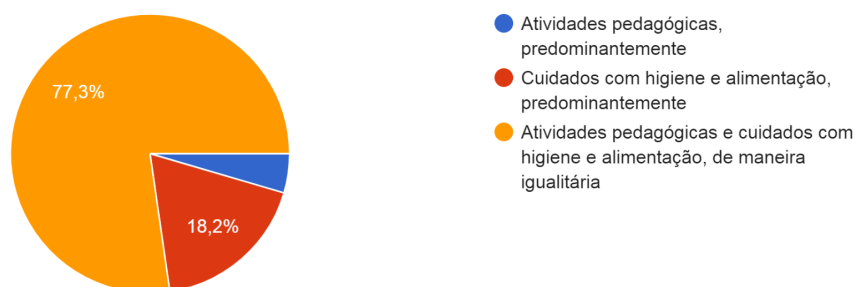


Fonte: autoria própria.

Gráfico 18 - Rotina escolar Grupo B

Na Educação Infantil, o cuidar está atrelado à rotina escolar. Considerando a rotina diária de sua sala de aula, você diria que grande parte do tempo é "gasto" com...

22 respostas



Fonte: autoria própria.

Ao serem questionados acerca do uso do termo “tia” na educação infantil, refletindo o caráter mais familiar da creche, em que a proximidade entre pais e alunos é mais evidente que em outras etapas da educação básica, foi indicado pela maioria uma neutralidade de sentimentos negativos em relação ao uso do termo. Apesar de apenas um dos participantes dizer que não gosta da utilização desse termo, os outros disseram

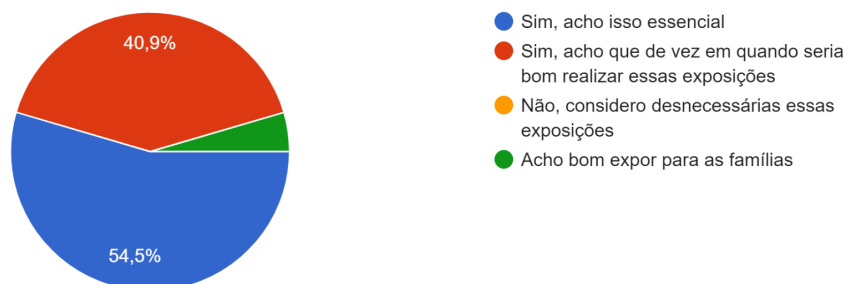
não haver sentimentos negativos, mas ressaltando que é algo que não condiz com a profissão. Em especial no grupo B, os relatos foram de que tentam ao poucos mudar a forma como os pais interagem com a escola, no sentido de que vejam a escola de educação infantil tão seriamente quanto veem as outras etapas da educação básica. “Na Educação Infantil tanto os pais como as crianças chegam na escola chamando o professor de "tia". Particularmente não gosto e com o tempo vou fazendo apontamentos nesse sentido.”; “Não traz sentimento negativo, apenas reforça a desvalorização da formação. Deste modo, para meus alunos sou professora”; “Prefiro ser tratada por professora, o termo tia remete a parentesco o que não condiz com a minha profissão.”; “É negativo a partir do momento em que a família utiliza a unidade escolar como lugar seguro para seu pequeno sem levar em consideração que esse ambiente é um local de aprendizado sistemático, apesar de ser conduzido através de brincadeiras.”

Somando-se ao que já foi exposto, está o fato de que os profissionais acham de grande relevância a apresentação de resultados à comunidade escolar, através de exposições nos corredores ou realizações de feiras e mostras culturais. Isso evidencia o caráter mais pedagógico das atividades realizadas, uma vez que apresentam resultados. Levando-se em consideração os aspectos próprio da educação infantil em que não há notas, como no ensino fundamental, mas a avaliação é feita através da observação e relato de desenvolvimento, a apresentação dos trabalhos manuais das crianças evidencia seu papel como protagonista do seu desenvolvimento, reiterando assim o que foi apresentado no início deste trabalho, no que tange à mudança na forma de ver a criança. Somando-se à valorização da criança, a mudança conceitual passa pela modificação na forma de ver a educação infantil uma vez que a participação dos pais na educação de seus filhos, participando de eventos escolares, remete à uma crescente valorização da educação infantil como etapa inicial do processo de alfabetização e letramento, fornecendo a base para um ensino fundamental de qualidade. Além da participação em eventos da escolas, mudanças como a utilização do termo “professor(a)”, ao invés de “tia(o)” reflete esse caráter mais sério do ensino, uma mudança na concepção de escola, bem como a utilização do termo “escola” em substituição ao termo “creche”.

Gráfico 19 - Exposição de resultados à comunidade Grupo A

Você diria que é importante mostrar à comunidade as atividades realizadas pelas crianças em exposição nos corredores ou em feiras e amostras à comunidade?

22 respostas

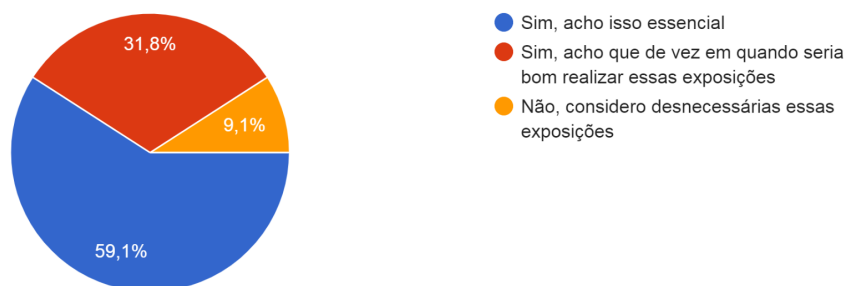


Fonte: autoria própria.

Gráfico 20 - Exposição de resultados à comunidade Grupo B

Você diria que é importante mostrar à comunidade as atividades realizadas pelas crianças em exposição nos corredores ou em feiras e amostras à comunidade?

22 respostas



Fonte: autoria própria.

Esses indícios, tanto do cotidiano escolar, quanto o que foi explanado aqui acerca dos resultados da entrevista e do questionário, denotam a mudança de lógica da organização quando se fala da educação infantil. A diferenciação na forma como a criança passa a ser vista reflete-se na sociedade e conseqüentemente na organização, como dito por Morgan (2002), e na formação dos profissionais. O presente estudo, portanto, objetivou evidenciar que é possível notar essa mudança no ambiente escolar da educação infantil, além de buscar proporcionar um relato processual que possa servir de base para a conquista de novos níveis de valorização dos profissionais da educação que atuam em municípios que ainda têm uma visão limitada em relação à profissionalização desses profissionais. Nessa visão os gastos com qualificação de

peçoal não são percebidos como um investimento na educação que será colhido nos anos subsequentes à educação infantil (CAMPOS et al, 2011).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das falas dos entrevistados pode-se identificar o conceito de mudança organizacional citado por CERIBELLI E MERLO (2013): mudanças físicas, nas instalações escolares, nos recursos materiais disponíveis para elaboração das aulas. Mas também é possível identificar mudanças na lógica institucional, através de modificações nas estratégias das organizações, nos objetivos e missões. A reestruturação do organograma da Secretaria Municipal de Educação inicia-se com a criação do Estatuto da Educação, em 2006, e tem outro ponto relevante em 2019, com a realização de concurso para cargos anteriormente comissionados (mudanças hierárquicas) para os cargos de diretor de escola, diretor adjunto e supervisor pedagógico. Pode-se identificar ainda um quarto tipo de mudança: a comportamental, refletida na modificação das rotinas das escolas e nas atividades desenvolvidas com as crianças. Além do aumento de conhecimento e das habilidades dos colaboradores.

A sucessão da lógica educacional sobre a lógica assistencialista ainda não é clara, uma vez que na educação infantil o educar está atrelado ao cuidar. Além de o papel da escola não estar tão definido no que tange ao oferecimento de segurança social. Uma ação entre as principais de proteção da crianças em situações de violência ou vulnerabilidade social, em que as necessidades da família são conhecidas por meio de um acompanhamento da assistente social ou da unidade de saúde da família presente nos bairros, é o pedido na Secretaria de Educação ou através do Conselho tutelar, de uma vaga no período integral para essa criança, garantindo assim ao menos quatro refeições diárias, além de fraldas e condições básicas de higiene, além dos estímulos de desenvolvimento que a escola pode proporcionar. Como relatado pelos entrevistados, a escola acaba sendo um ponto de apoio para que essas famílias possam ter uma assistência mais efetiva.

Diferentemente do que era esperado, foi possível identificar que os docentes, em sua totalidade, procuram se qualificar através da realização de cursos e formações. Era esperada uma resistência maior. Mesmo os docentes que não se especializaram num curso de graduação e pós-graduação, têm se qualificado ao longo dos anos, participando de outros cursos profissionalizantes. Essa modificação no perfil de qualificação e especialização docente, se comparado ao período anterior ao Estatuto da Educação, tem impacto positivo na formação de uma nova geração de alunos. A educação infantil está

aos poucos sendo vista como parte importante e fundamental da educação básica. Sendo já considerada uma etapa imprescindível para o desenvolvimento de competências sociais por parte das crianças.

Ainda que não esteja claro o papel da escola na comunidade, a formação dos professores de maneira mais abrangente e de forma continuada possibilita que novos conhecimentos sejam incorporados às rotinas escolares e, portanto, que o trabalho a ser desenvolvido torna-se mais eficaz, o que evidencia um caráter mais educacional e não tão focado no cuidar como era a rotina escolar no tempo das pajens. Como evidenciado no trabalho de Campos et al (2011), as crianças que frequentaram o ensino infantil em escolas em que eram valorizados os conhecimentos da criança e a ludicidade do aprender, obtinham notas melhores em provas de rendimento escolar, evidenciando maior aprendizagem em relação às outras crianças que vinham de escolas mais conservadoras ou que não frequentaram o ensino infantil.

Uma sugestão para as futuras gestões educacionais seria a realização de uma reflexão acerca do que foi apontado por diversos docentes em relação à acessibilidade das formações fornecidas pelo Centro de Formações e outros parceiros. São necessários maior valorização dos profissionais que participam das atividades de formação, e maior incentivo para a realização de formações mais longas (que os cursos oferecidos), como as graduações e pós-graduações. Em geral, a fala é a de que o esforço para alcançar esses níveis é muito grande se comparado aos benefícios que a realização dos mesmos pode trazer para o profissional, seja através da pontuação para atribuição de aula ou bonificação salarial. Além disso, o discurso foi uníssono ao afirmar que os docentes têm que arcar com essa formação sozinhos, tanto financeiramente como psicologicamente, sem tantos recursos para realização de estágios e participação nas aulas, existindo como único recurso o afastamento sem remuneração e a flexibilização de horário (que na maioria dos casos não resolve o problema de horário e logística). Esses fatores acabam por desmotivar os profissionais que anseiam por essas formações mais completas, uma vez que acabam por visualizar que o custo benefício não compensa, sendo o esforço maior que a gratificação.

O intuito deste estudo foi a construção de um referencial de como ocorreram as mudanças na educação infantil no município de São Carlos, sob o prisma da gestão organizacional e da profissionalização docente; uma análise de como mudanças

organizacionais condicionaram a formação (profissionalização) dos docentes na educação infantil no município de São Carlos e os principais impactos/benefícios dessa formação na lógica institucional vigente nessas organizações. Este produto serviria como um material a ser explorado pela Gestão de Pessoas com o intuito de compreender como está se dando esse processo de aculturação, de forma que os conflitos decorrentes do mesmo possam ser mais bem administrados. E ainda fomentar a elaboração de novos planos de formação continuada através de parcerias com as universidades locais ou realização de eventos científicos que promovam uma qualificação dos profissionais, não apenas da rede municipal, mas da educação básica municipal, de maneira mais abrangente. O reconhecimento das fragilidades do sistema educacional pode ser um fator impulsionador de novas políticas de reconhecimento profissional com caráter não apenas financeiro, mas abordando novas maneiras de reconhecimento e valorização.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, L. B. P. de. **Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais**. 2010. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/h8pyf>> Acesso em: 27/11/2020.

ARAÚJO, S. M., PÉREZ, C. L.V. Um jogo de luz e sombras: lógicas de ação no cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.11, n.33, setembro/dezembro 2006, p.461-563. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782006000300007&script=sci_arttext&lng=pt> Acesso em: 27/11/2020.

BASTOS, M. H. C. Jardim de Crianças: o pioneirismo do Dr. Menezes Vieira (1875-1887). In: **MONARCHA**, Carlos (Org.). Educação da infância brasileira (1875-1983). São Paulo: Autores Associados, 2001, p. 31-80.

BERGUE, S. T. Cultura e mudança organizacional. **Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC**, 2010. Disponível em: <https://portal.tce.rs.gov.br/portal/page/portal/tcers/institucional/esgc/biblioteca_eletronica/livros/Cultura%20e%20Mudan%E7a.pdf> Acesso em: 27/11/2020.

BORGES, R. J. **Processo de Institucionalização da Estrutura de Gestão Educacional**: Uma análise da secretaria municipal de educação de Ponta Grossa/PR. 2017. 146f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/ppga/attachments/dissertacoes/RAFAEL_JEFFERSON_BORGES.pdf> Acesso em: 27/11/2020.

BRASIL [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 27/11/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9394/96. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso em: 15/06/2022.

BRESSAN, C. L. Mudança organizacional: uma visão gerencial. In: SEMINÁRIO DE GESTÃO DE NEGÓCIOS. Curitiba: FAE; 2004. **Mudança organizacional: uma visão gerencial.** Disponível em: <https://www.academia.edu/download/32253082/art_25.pdf> Acesso em: 27/11/2020.

CAMPOS, M. M. et al. A Contribuição da educação infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, abr. 2011, p. 15-33. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022011000100002&script=sci_arttext&tlng=pt> Acesso em: 27/11/2020.

CANDIDO, S. E. A.; CORTES, M. R.; TRUZZI, O. M. S.; SACOMANO NETO, M. Campos nos estudos organizacionais: abordagens relacionais? **Intersectoral**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 68-80, 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/gp/2017nahead/0104-530X-gp-0104-530X2122-16.pdf>> Acesso em: 27/11/2020.

CERIBELI, H. B., & MERLO, E. M. Mudança organizacional: um estudo multicasos. **Revista Pensamento contemporâneo em administração**, Rio de Janeiro, vol. 7, núm. 2, abril/junho, 2013, pp. 134-154. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/4417/441742849009.pdf>> Acesso em: 27/11/2020.

CORAIOLA, D. M., JACOMETTI, M., BARATTER, M. A. & GONÇALVES, S. A. Conciliando agência e contexto na dinâmica da mudança institucional. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v.13, n. 4, , outubro/dezembro de 2015, p 701-726. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/cadernosebape/article/viewFile/8879/55519>> Acesso em: 27/11/2020.

FAVARETO, A. A abordagem territorial do desenvolvimento rural – mudança institucional ou “inovação por adição”? **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, v. 24, n. 68, 2010, 21f. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142010000100021&script=sci_arttext&tlng=pt> Acesso em: 27/11/2020.

FERNANDO, J. T. **Cultura organizacional e Cultura brasileira: lógicas institucionais**. 2018. 140f. Tese (Doutorado em Administração) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <<https://leto.pucsp.br/handle/handle/22025>> Acesso em: 27/11/2020.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais no nosso tempo. **Educação & Realidade**, Rio Grande do Sul, v. 22, n. 2, jul./dez,1997. p.15-46. Disponível em: <<https://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71361>> Acesso em: 27/11/2020.

HALLETT, T. Symbolic Power and Organizational Culture. **Sociological Theory** v. 21, n. 2, 2003 p.128-149. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/10.1111/1467-9558.00181>> Acesso em: 27/11/2020.

LUIZ, C. R. **O espaço para a infância**, 2009, 31F, Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Infantil) Universidade Unitins/Fael, São Carlos, 2009.

MARTINS, R.A. Métodos de pesquisa adotados na engenharia de produção e gestão de operações. In: Miguel, Paulo A.M. (org.). **Metodologia de pesquisa em engenharia de produção e gestão de operações**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

MATOS, T. G. R., MAIA, L. M., MACIEL, R. H. (2012). Catadores de material recicláveis e identidade social: Uma visão a partir da pertença grupal. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v.16, n2, julho/dezembro, 2012. p.239-247. Doi:10.5380/psi.v16i2.22147 Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/22147>> Acesso em: 27/11/2020.

MEYER, J. W.; ROWAN, B. Institutionalized organizations: formal structure as myth and ceremony. **American journal of sociology**, Chicago, v. 83, n. 2, setembro, 1977, p. 340-363. Disponível em: <<https://www.jstor.org/stable/2778293?seq=1>> Acesso em: 27/11/2020.

MORGAN, G. **Imagens da organização**: edição executiva; tradução Geni G. Goldschmidt. - 2. ed. - 4a reimpressão. São Paulo: Atlas, 2002.

MOTTA, P. R. **Transformação organizacional**: a teoria e a prática de inovar. 1. ed. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1997.

MOTTA, F. C. P. & VASCONCELLOS, I. F. G. **Teoria Geral da Administração** São Paulo: Pioneira, 2002.

SANTANA, D. R. Infância e educação: a histórica construção do direito das crianças. **Revista HISTEDBR** On-line, [S.l.], v.14, no 60, abril 2015, p. 230-245. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640557>> Acesso em: 27/11/2020.

SANTOS, G. C. dos. **A gestão escolar e sua interface com o trabalho docente: sentidos e significados**. 2016, 99f. Dissertação (mestrado em Educação) Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufms.br:8443/jspui/handle/123456789/3031>> Acesso em: 27/11/2020.

SANTOS NETO, S. P. dos. **Competências necessárias e dilemas enfrentados por profissionais que transitaram para a carreira acadêmica: um estudo com docentes de faculdades de administração de Belo Horizonte**. 2015,127f. Dissertação (Mestrado em Administração), Faculdade de Ciências Empresariais, Universidade Fundação Mineira de Educação e Cultura, Belo Horizonte, 2015. Disponível em: <https://repositorio.fumec.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/370/silvino_netto_mes_adm_2015.pdf?sequence=1> Acesso em: 27/11/2020.

SEWAYBRICKER, G. M. Memórias de Infância: Narrativas de velhos a respeito de ser criança no século XX na cidade de Sorocaba–SP. In: COLÓQUIO GESTÃO DO PATRIMÔNIO CULTURAL, 1, 2019 [SI]. **Memórias de Infância: Narrativas de velhos a respeito de ser criança no século XX na cidade de Sorocaba–SP**. Disponível em: <https://www.ixseminarionacionalcmu.com.br/resources/anais/8/1564670329_ARQUIVO_Memoriasdeinfancia-IXSeminariodoCentrodeMemoriadaUnicamp.pdf> Acesso em: 27/11/2020.

SILVEIRA, F. J. N. Biblioteca, memória e identidade social. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 15, n. 3, set./dez. 2010, p. 67-86. Disponível em: <<http://bit.ly/1NTF4Rj>> Acesso em: 27/11/2020.

SIROTA, R.. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 7-31, mar. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000100001&lang=pt> Acesso em: 27/11/2020.

Freire, P. S. **Pedagogia da práxis**: o conceito do humano e da educação no pensamento de Paulo Freire. 2010, 191f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/3797>> Acesso em: 27/11/2020.

TEBET, G. G. de C.; FRAGELLI, M. C. B.; OLIVEIRA, P. H. D. **Memórias da Educação Infantil**: histórias das primeiras creches municipais de São Carlos. Prefeitura Municipal de São Carlos/Fundação Pró-Memória de São Carlos/UNICAMP. E-book. Editora Navegando, 2015, p.178. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=64461>> Acesso em: 27/11/2020.

VERSIANI, A. F., REZENDE, S. F. L., PEREIRA, A. C. Contribuições da Teoria Institucional para a Análise da Gestão de Escolas: Um Estudo de Caso de Escola Pública Brasileira bem Sucedida nos Índices de Desempenho da Educação Básica. **REAd-Revista Eletrônica de Administração**, Porto Alegre, v. 22, n1, janeiro/abril 2016, p. 193-224 Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-23112016000100193&script=sci_arttext&tlng=pt> Acesso em: 27/11/2020.

WOOD JUNIOR, T. Mudança Organizacional. 5. ed. São Paulo: **Atlas**, 2009. Disponível em: <https://www.academia.edu/27284273/MUDAN%C3%A7A_ORGANIZACIONAL> Acesso em: 27/11/2020.

APÊNDICE A

Entrevista Piloto

- Nome

- Em que ano você se tornou parte do quadro docente de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Carlos (desde ACT)?

- Qual era seu nível de escolaridade e formação à época?

- Em que escolas você trabalhou desde então? E em que escola trabalha hoje? (considerando apenas as escolas de Educação Infantil da rede municipal de São Carlos)

- Considere o conceito de mudança organizacional como sendo a transição de uma situação para outra diferente, uma transformação, perturbação, interrupção, fratura, algo que torna possível a sobrevivência da organização, seja o fator que incita uma mudança interna da organização (relacionada à chefia imediata, aos colegas de trabalho, alterações comportamentais, orçamentárias ou estruturais) ou uma mudança externa (como leis e ordens da Secretaria). Quais foram, em sua opinião, as principais mudanças organizacionais ocorridas na(s) escola(s) desde a sua contratação?

- Quais foram as principais mudanças que ocorreram no seu trabalho, suas atividades, sua atuação e nas condições de trabalho desde a sua contratação?

- Quais dessas mudanças contribuíram para o aperfeiçoamento da Educação Infantil?

- Quais dessas mudanças mais estimularam a melhoria da formação dos docentes?

- Que cargos você exerceu desde a sua contratação?

- Qual seu nível de escolaridade e formação atual? Quando foi obtido esse título?

- Qual a escolaridade dos seus familiares?

- Em sua opinião, a pressão maior para profissionalização vem de que esfera: do Governo, da gestão imediata, dos colegas de trabalho, do círculo social, de você mesmo ou de outra fonte? (se for outra fonte, qual?)
- Quais foram as principais mudanças em sua formação desde a sua contratação? Quando ocorreram?
- Que incentivos ou estímulos recebeu para aperfeiçoar-se?
- A criação da CEFPe, em sua opinião, melhorou, não modificou ou piorou a profissionalização docente?
- Qual seu conhecimento acerca de programas como o ParFor, Universidade Aberta e outros programas de formação continuada? Nas esferas federal e municipal?
- Para sua formação, houve algum tipo de flexibilização ou incentivo da Prefeitura?
- Considerando o horário de HTPC, ocorre alguma formação/curso ou discute-se apenas informes e assuntos internos da unidade?
- Em sua opinião, essas mudanças contribuíram para melhorias na Educação Infantil?
- Considerando a sua trajetória acadêmica e profissional, o que você elencaria como principal fator formador da formação docente: os conhecimentos específicos advindos da faculdade/academia, a experiência obtida pela prática ou a didática do professor?
- O que você sugeriria para o aperfeiçoamento da Educação Infantil?
- Em sua opinião, há algum empecilho ou fator desmotivador para o aperfeiçoamento e profissionalização docente na Educação Infantil?
- Em sua opinião, porque as crianças, de forma geral, deveriam frequentar a escola?

- Em sua opinião, porque as crianças do bairro em que você trabalha frequentam a escola?
- Se algum familiar ou amigo seu quisesse se tornar professor, o que você diria?
- Em sua opinião a gratificação pessoal é mais importante que a valorização profissional/ salarial?
- Relacione a Pandemia com a profissionalização docente.
- Há algo que você deseje acrescentar que ache que não foi abordado pelas perguntas da entrevista?

[para as pajens]

- Quais motivos levaram você a não aceitar o enquadramento como educador de creche proposto pelo Estatuto da Educação de 2006?

Data de realização da entrevista: ____/____/2020.

APÊNDICE B

O presente formulário faz parte de uma pesquisa de mestrado que tem por finalidade considerar o histórico da formação docente na Educação Infantil na rede Municipal de São Carlos, em especial com os profissionais que ingressaram antes do Estatuto da Educação (2006) e permanecem no quadro de funcionários ativos. As respostas serão de caráter sigiloso e não haverá identificação dos respondentes na exposição dos dados, sendo as informações pedidas apenas para controle da pesquisadora.

Nome Completo

Escola em que trabalha atualmente

Ano de ingresso na Prefeitura Municipal de São Carlos como docente da educação infantil Antes de 2005 Após 2005

Como docente já atuou em que faixa etárias?

Quando ingressou na Prefeitura qual era a sua formação à época?

Qual sua atual formação?

Considerando os cursos realizados por você, quanto você diria que lembra do conteúdo apreendido? Escala de 0 a 10

Considerando o conhecimento adquirido nos cursos, quanto você diria que influencia na sua prática pedagógica? Escala de 0 a 10

Você diria que o refinamento da sua prática pedagógica está mais relacionada aos conteúdos aprendidos nos cursos de formação ou na experiência cotidiana? (o que na sua opinião tem mais peso para a profissão, a experiência em sala de aula ou o conhecimento adquirido em formações)

Sua Formação trouxe algum benefício para a sua prática pedagógica (atividades desenvolvidas em sala de aula)?

Sua Formação trouxe algum malefício para a sua prática pedagógica (atividades desenvolvidas em sala de aula)?

Quantos cursos você realiza anualmente? Independente da quantidade de horas

Na grande maioria, esse curso tem que extensão?

Qual sua principal motivação para realizar esses cursos?

Além da formação disponibilizada nas paradas pedagógicas, a Prefeitura oferece alguma outra formação profissional?

Em relação à quantidade de momentos de formação (sem contar com os HTPCs, contando apenas as paradas pedagógicas e cursos do CEFPe e FESC) você diria que a frequência aumentou no decorrer dos anos (de quando você entrou na Prefeitura até hoje)?

Em relação à qualidade desses momentos de formação, houve alguma alteração?

Ainda em relação a essas formações, você consegue ver alguma evolução no sentido de especializar os professores em alguma determinada área de atuação ou as formações em geral têm temáticas amplas?

Quanto você classificaria seu interesse nos cursos de formação foram apresentados pela Prefeitura no último ano letivo? Escala de 0 a 10

Considerando os horários de planejamento, como você classificaria o grau de aproveitamento dessas horas? Considerando 0 como completamente improdutivo e 10 como completamente produtivo

Considerando o horário de HTPC, quem você diria ser o principal ator para seu desinteresse nesse horário?

Você considera suficiente a quantidade de horas de planejamento? HTPC, HPTI e HTPL

Você considera suficiente a quantidade de dias destinados à formação docente nas paradas pedagógicas?

Na sua opinião seria mais proveitoso para você se as formações fossem presenciais ou remotas?

A maioria dos cursos realizados por você foram presenciais ou remotos?

Você tem conhecimento de algum programa do governo para formação de profissionais da educação que já atuam na rede?

Você conhece algum incentivo por parte da Prefeitura Municipal de São Carlos para formação continuada dos docentes?

Para você, qual seria a melhor forma de recompensar/reconhecer a formação do docente?

Em relação ao tratamento com a comunidade escolar, a utilização do termo “tia” por parte dos pais e alunos te traz algum sentimento negativo em relação à sua formação profissional? Qual, comente.

Na Educação Infantil, o cuidar está atrelado à rotina escolar. Considerando a rotina diária de sua sala de aula, você diria que grande parte do tempo é "gasto" com...

Considerando ainda o cuidado com higiene e alimentação, você diria que o tempo da rotina diária dedicada a esse aspecto se dá porque

Você diria que é importante mostrar à comunidade as atividades realizadas pelas crianças em exposição nos corredores ou em feiras e amostras à comunidade?

Diante de uma demanda diferenciada por parte do aluno, onde você busca ajuda para refletir sobre suas práticas como professor(a)?

Descreva em poucas palavras, o que você entende como “profissionalização docente” e “formação continuada”. E qual sua importância para a educação infantil municipal.

ANEXO A - FICHA DE HTPI



PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO CARLOS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
FICHA MENSAL DE HTPI – Lei nº 16.889/2013

MÊS: JUNHO/2022


Nome do professor: _____

Ano/Fase/Disciplina: _____ Período: _____

DATA	HORÁRIO	ATIV. REALIZADA (colocar legenda)	ASSINATURA PROFESSOR	OBSERVAÇÃO	LEGENDA
01/06/2022					(A) P.Documentos A1 - Preenchimento do Diário Classe A2 - Ativ. Portfólio A3 - Elab. Rotina semanal/D. bordo A4 - P.Atas Conselho/papeletas A5 - Elaboração Relatórios de alunos A6 -Pre. Bilhetes p/ convocação de pais A7 -Pre.Compensação de Ausências A8 - Reunião/atend. pais ou direção A9 - Preparação deDoc. online
02/06/2022					
03/06/2022					
06/06/2022					
07/06/2022					
08/06/2022					
09/06/2022					
10/06/2022					
13/06/2022					
14/06/2022					
15/06/2022					
20/06/2022					
21/06/2022					
22/06/2022					
23/06/2022					
24/06/2022					
27/06/2022					
28/06/2022					
29/06/2022					
30/06/2022					

					(C) At.Pedagógica
					C1 -Elab. Ativ. Compensação ausência
					C2 -Correção atividades/caderno
					C3 -Colagem ativ/bilhete
					C4 -Elaboração ativ/apresentações
					C5 -Elaboração provas/simulados
					C6 -Correção provas
					C7 -Montar painéis/mural
					C8 -Ativ. Para elaboração projetos
					C9 -Troca informações e elaboração Ativ. c/prof AEE
					C10 -Organização do espaço p/ ativ.

ANEXO B - FOLHA DE PONTUAÇÃO

 PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO CARLOS Secretaria Municipal de Educação CONTAGEM DE TEMPO DE SERVIÇO E TITULAÇÃO ATRIBUIÇÃO PARA DOCENTE LOTADO NA SME			
UNIDADE DE ORIGEM:		0	
IDENTIFICAÇÃO			
Nome:	0	Cargo:	----- Inválido -----
RG:	0	Admissão:	00/01/1900
		Início na UE:	00/01/1900
Data de nascimento:	00/01/1900	Idade:	0
		Nº de filhas:	0
Endereço:	0		Tipo de Cargo: ----- Inválido -----
Cidade:	São Carlos	CEP:	0
		Fone:	0
FORMAÇÃO:			
TITULAÇÃO			
	Qtde	Valor	Total
I-Curso de capacitação: 5 até o máximo de 50 pontos	0	5	0,00
II-Curso de especialização: 276 até o máximo de 828 pontos	0	276	0,00
III-Licenciatura Plena: 553 até o máximo de 1659 pontos	0	553	0,00
IV-Mestrado: 500 pontos	0	500	0,00
V-Doutorado: 1000 pontos	0	1000	0,00
VI-Produção de livros e capítulos: 30 pontos	0	30	0,00
VII-Publicações (até o limite de 10 publicações nos últimos 5 anos, sendo 2 a cada ano)			
a) resumo de até 2 páginas (1 ponto por publicação)	0	1	0,00
b) texto expandido de 3 a 5 páginas (2 pontos por publicação)	0	2	0,00
c) texto completo a partir de 6 páginas (4 pontos por publicação)	0	4	0,00
SOMA "Y" (Total de títulos multiplicado por 1)			0,00
TEMPO DE SERVIÇO até 31.10.2020			
	Dias	Valor	Total
I - Tempo de efetivo exercício no emprego público atual no município de São Carlos atuando na área de docência: 1,0 ponto por dia de efetivo exercício.	365	1,00	365,00
SOMA (Tempo de serviço)			365,00
TEMPO DE SERVIÇO "X" (Total de tempo de serviço x 1,5)			547,50
TOTAL GERAL			547,50
Declaro concordar com o disposto na portaria nº 537/538/539 de 12/11/2021 e com a presente contagem de pontos			
São Carlo 0 de Novembro de 2021			

ANEXO C - DISTRIBUIÇÃO DOS CENTROS EDUCACIONAIS POR BAIRRO E REGIÃO

REGIÃO I	REGIÃO II	REGIÃO III	REGIÃO IV	REGIÃO V	REGIÃO VI	REGIÃO VII	REGIÃO VIII	REGIÃO IX	REGIÃO X
Supervisor: Rosemary Aparecida Brondino Duarte	Supervisor: Cibeli Maria Colautti	Supervisor: Silvana Aparecida Furtado Ferreira	Supervisor: Fabricia Cristina de Paulo	Supervisor: Beatriz Ortega Romano	Supervisor: Alessandra M. C. Lopes	Supervisor: Evair Caporasso Boni	Supervisor: Lilian	Supervisor: Debora Campos Moretti	Supervisor: Adriana Marangoni
Dionísio da Silva	José Marrara	Amélia Meireles Botta (Prof.a)	Antonio de Lourdes Rondon	Aracy Leite Pereira Lopes	Bruno Panhoca	Ruth Bloem Souto	João Paulo II (Papa)	Maria Consuelo B. Tolentino	Maria Alice Vaz de Macedo (Profª)
José de Brito Castro	Angelina Dagnone de Melo (Profª)	Gildenei Carreri (Dr.)	Antonio Stella Moruzzi	Cecília Rodrigues	João Jorge Marmorato (Prof.)	Benedicta Sthal Sodré	Victório Rebucci (Prof.)	Eneida Montenegro Blanco	Dário Rodrigues
Santo Piccin	Maria Luiza Perez (Profª)	Vicente de Paulo Rocha Keppe (Prof.)	Bento Prado de Almeida Ferraz Jr(prof)	Julien Fauvel (Prof.)	João Baptista Paino (Dr.)	Carmelita da Rocha Ramalho (Dª)	João Muniz	José de Campos Pereira	Benedito Aparecido da Silva (Casa Rosa)
Dalila Galli (Profª)	Maria Lúcia Ap. Marrara (Profª)	Vicente Botta (Dep.)	Prof. Paulo Freire	Helena Dornfeld	Lauro Monteiro da Cruz (Dep.)	Osmar Stanley de Mattini	Octávio de Moura (Prof.)	Arthur Natalino Deriggi	Afonso Fiocca Vitalli (Prof.)
Ida Vinciguerra (Prof.a)	Walter Blanco	Homero Frei (Prof)	Antonio Cotrim(Prof)	EMEJA. Austero Mangrona	Dom Ray Serra	Carmine Botta	Therezinha Rispoli Massei	Névio Dias	Olivia de Carvalho
Juliana Maria Ciarrochi Peres			Monsenhor Alcindo Siqueira		Cônego Manoel Tobias	Maria Ermantina C. Tarpani (Profª)	Janete Maria Martinelli Lia (Profª)		
			Marli de Fátima Alves (Profª)						
			Pedro Pucci						

Bairros REGIÃO I	Bairros REGIÃO II	Bairros REGIÃO III	Bairros REGIÃO IV	Bairros REGIÃO V	Bairros REGIÃO VI	Bairros REGIÃO VII	Bairros REGIÃO VIII	Bairros REGIÃO IX	Bairros REGIÃO X
DISTRITO ÁGUA VERMELHA	SANTA FELÍCIA	IVO MORGANTI	JARDIM TANGARÁ	TJUCO PRETO	VILA NERY	JARDIM BICÃO	PACAEMBU	JARDIM DEPUTADO JOSÉ ZAVAGLIA	PLANALTO VERDE
DISTRITO SANTA EUDOXIA	JARDIM BANDEIRANTES	ARNON DE MELLO	MARIA STELLA FAGÁ	COSTA DO SOL	CENTRO (AVENIDA SÃO CARLOS EM DIREÇÃO A ZONA LESTE)	JARDIM BOTAFOGO	JARDIM GONZAGA	ANTENOR GARCIA	CIDADE ARACY I
JOCKEI CLUB	JARDIM PAULISTANO	JARDIM IPANEMA	DOURADINHO	SÃO JOÃO BAPTISTA	CASTELO BRANCO	VILA PRADO	CRUZEIRO DO SUL	CIDADE ARACY II	CENTRO EMPRESARIAL DE ALTA TECNOLOGIA (CEAT)
DAMHA 1 E 2	SANTA MÔNICA	SANTA ANGELINA	JARDIM MONIQUE	VILA JACOBUCCI	CENTREVILLE	BELA VISTA	VILA SONIA	RESIDENCIAL EDUARDO ABDELNUR	PARQUE NOVO MUNDO
PARQUE DAS ARAUCÁRIAS	JARDIM CENTENÁRIO	RESIDENCIAL PARATY SÃO CARLOS	SANTA MARIA I E II	RANCHO VELHO	JARDIM BRASIL	BOA VISTA	MADRE CABRINI		PRESIDENTE COLLOR
RESIDENCIAL MORADAS SÃO CARLOS I	SANTA PAULA	SÃO CARLOS I, II, III, IV, V	SÃO CARLOS VIII	VILA DERIGGE	AZULVILLE	VILA CARMEM	JARDIM SANTA TERESA		
PARQUE DOS FLAMBOYANTS	SANTA MARTA		JARDIM ITAMARATI	VILA MARINA	JARDIM CARDINALLI	JARDIM MEDEIROS	JARDIM MONTE CARLO		

JARDIM EMBARÉ	PLANALTO PARAÍSO
PARQUE INDUSTRIAL	JARDIM PARAÍSO
	RESIDENCIAL MONSENHOR ROMEU TORTORELLI
	JARDIM BETHANIA
	JARDIM SÃO CARLOS
	JARDIM PARAÍSO

PARQUE SABARÁ	VILA CELINA	JARDIM RICETTI	JARDIM BEATRIZ
JARDIM LUTFALA	VILA FARIA	VILA MONTEIRO	CONJUNTO HABITACIONAL ROMEU SANTINI
RESIDENCIAL ASTOLFO L. PRADO	VILA MARIGO	VILA ISABEL	SÃO CARLOS VI
JARDIM SÃO RAFAEL	NOVA ESTÂNCIA	JARDIM DE CRECI	VILA PELICANO
PARQUE PRIMAVERA	CIDADE JARDIM	VILA SANTO ANTONIO	
JARDIM DOS COQUEIROS	JARDIM SÃO GABRIEL	PORTAL DO SOL	
RESIDENCIAL AMÉRICO MARGARIDO	CONVÍVIO DOM BOSCO	JARDIM NOSSA SENHORA	
JARDIM VENEZA			