

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

CÁTIA CRISTINA DA MOTA MARTINS DE SOUZA

**A FORMAÇÃO DA EQUIPE DE APOIO À EDUCAÇÃO NA UNIDADE
ESCOLAR**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

**SÃO PAULO
2019**

CÁTIA CRISTINA DA MOTA MARTINS DE SOUZA

**A FORMAÇÃO DA EQUIPE DE APOIO À EDUCAÇÃO NA UNIDADE
ESCOLAR**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Educação: Currículo, sob a orientação da Profa. Dra. Neide de Aquino Noffs.

SÃO PAULO

2019

BANCA EXAMINADORA

Dedico esse trabalho à minha mãe, símbolo de força e perseverança; e ao meu filho, amor incondicional e fonte de inspiração.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de financiamento 001 – Processo nº 88887.163045/2018-00.

This work was carried out with the support of the Coordination of Improvement of Higher Education Personnel - Brazil (CAPES) - Financing Code 001 - Process nº 88887.163045 / 2018-00.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, que me concedeu a vida e com a sua infinita misericórdia me sustentou e consolou nos momentos difíceis desta jornada, colocando em meu caminho pessoas que contribuíram significativamente para a concretização deste trabalho.

Agradeço a meus pais, irmão, filho e namorado, pelo incentivo, apoio e paciência.

Agradeço, ainda, aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo e, em especial, à minha orientadora Professora Doutora Neide de Aquino Noffs, por suas orientações preciosas, seu olhar humanizador e motivação nesta árdua empreitada.

Estou convencido de que a forma ideal deve brotar de dentro do próprio formando, e concebo a faina do formador à semelhança da do jardineiro. [...] A planta, para o jardineiro, é um ser vivo e activo, que já traz no seu germe a sua forma ideal: que nasce por si, que cresce por si, que se desenvolve por si e que por si mesmo enflora. [...] Em que consiste, em última análise, o papel característico do jardineiro? Preparar para a pessoa um ambiente benéfico, e rodeá-la do necessário para que suba ao Espírito, educando-se a si pela força própria, pela autodisciplina da actividade espontânea, em comunidades fraternas. Por outras palavras: dispor o ambiente de tal maneira que ele ajude o formando a educar-se a si mesmo. Ninguém diz à roseira que ela deve florir, ninguém a manda florir, se lhe derem as condições que lhe são favoráveis, os botões virão, hão de abrir-se à luz.

Adaptação feita por Nóvoa (2002) de: António Sérgio em sua famosa pêmica com um "Professor Catedrático" (p. 65).

RESUMO

A formação de profissionais da educação é um pilar fundamental para o avanço da educação pública, capacitando-os para as questões da sociedade atual, em especial, a formação da Equipe de Apoio à Educação (EAE) no contexto escolar. Neste sentido, esta pesquisa teve como indagação: A Unidade Escolar é o lócus da formação dos profissionais da EAE? A EAE integra a equipe escolar das Unidades da Rede Municipal, composta, na escola, por: Agentes de Apoio (vigilância) e Auxiliares Técnicos de Educação (secretaria e inspetoria). O embasamento teórico teve o estudo das legislações pertinentes, da andragogia e de pesquisadores da educação, como Alarcão (2011), Feldmann (2003), Masetto (2003), Noffs (2003), Freire (1999), entre outros. A metodologia empregada partiu do estudo bibliográfico e documental, da pesquisa de campo de abordagem qualitativa, utilizando como instrumento o questionário com a EAE. O capítulo inicial discorre sobre os aspectos legais, “(Re)Conhecendo os trabalhadores não docentes no sistema educacional: Fundamentos Legais”. O segundo capítulo, aborda a “Equipe de Apoio à Educação: Atores (In)visíveis”. O terceiro capítulo apresenta a “Proposta de formação para a EAE”. O quarto capítulo, “Metodologia: o caminho percorrido”. E o quinto capítulo, “Analisando os dados”. Entendemos que a presente temática é relevante, pois, além de haver poucos estudos acadêmicos em torno desta, a formação da EAE é questão importante e urgente para uma educação pública melhor, devendo ser refletida e cuidada com ações que atentem para as necessidades destes atores, seu valor no processo educativo e sua formação como cidadãos.

Palavras-chave: Formação. Educação Pública. Andragogia.

ABSTRACT

The training of education professionals is a fundamental pillar for the advancement of public education, training them to the issues of today's society, especially the formation of the Education Support Team (SEA) in the school context. In this sense, this research had as an inquiry: Is the School Unit the locus of the training of EAE professionals? EAE is part of the school team of the Units of the Municipal Network, composed in the school by: Support Agents (surveillance) and Technical Auxiliary Education (secretariat and province). The theoretical basis was the study of relevant legislation, andragogy and education researchers, such as Alarcão (2011), Feldmann (2003), Masetto (2003), Noffs (2003), Freire (1999) and others. The methodology used was based on the bibliographical and documentary study of the qualitative approach field research, using as an instrument the questionnaire with EAE. The initial chapter discusses the legal aspects, "(Re) Knowing the non-teaching workers in the educational system: Fundamentals Cool". The second chapter deals with the "Education Support Team: Visible (In) Actors". The third chapter presents the "Training Proposal for SEA". The fourth chapter, "Methodology: the way traveled". And the fifth chapter, "Analyzing the Data." We believe that the present theme is relevant because, in addition to having few academic studies about it, the formation of SEA is an important and urgent issue for a better public education, and should be reflected and taken care of with actions that address the needs of these actors, its value in the educational process and its formation as citizens.

Keywords: Training. Public education. Andragogy.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Principais contribuições dos psicólogos clínicos.....	54
Quadro 2 -	Andragogia na prática.....	58
Quadro 3 -	Formação pela Prefeitura Municipal de São Paulo.....	89
Quadro 4 -	Pertencimento ao ambiente escolar.....	91
Quadro 5 -	Percepções sobre a valorização do trabalho na U.E.....	93
Quadro 6 -	Contribuições/Mudanças no desempenho da EAE.....	94
Quadro 7 -	Significado da Formação “Desenvolvendo uma Equipe de Alta Performance”	96
Quadro 8 -	Avanços e dificuldades da Formação da EAE.....	99

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADCT	Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
ATE's	Auxiliares Técnicos de Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CES	Câmara de Ensino Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
DRE	Diretoria Regional de Educação
EAE	Equipe de Apoio à Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FACAB	Faculdades Casa Branca
FAMOSP	Faculdade Mozarteum de São Paulo
FUNDEB	Fundo de Manutenção e desenvolvimento da Educação Básica
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OAB/SP	Ordem dos Advogados do Brasil de São Paulo
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SME	Secretaria Municipal de Educação
STE	Serviço Técnico Educacional
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNIDERP	Universidade Anhanguera

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	12
1	(RE)CONHECENDO OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO: FUNDAMENTOS LEGAIS.....	26
2	EQUIPE DE APOIO À EDUCAÇÃO: ATORES (IN)VISÍVEIS.....	37
2.1	Currículo e formação.....	40
2.2	Formação da equipe de apoio à educação à luz da andragogia.....	49
3	PROPOSTA DE UMA DE FORMAÇÃO PARA A EQUIPE DE APOIO À EDUCAÇÃO (EAE).....	63
3.1	Proposta de formação da EAE.....	63
4	METODOLOGIA: O CAMINHO PERCORRIDO.....	82
5	ANÁLISE DE DADOS.....	88
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	101
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	104
	APÊNDICES.....	114
	APÊNDICE 1 - FOTOS DA FORMAÇÃO "DESENVOLVENDO UMA EQUIPE DE ALTA PERFORMANCE", 2016 A 2018.....	115
	ANEXOS.....	128
	ANEXO 1 - DECRETO Nº 8.752, DE 9 DE MAIO DE 2016.....	129
	ANEXO 2 - DECRETO Nº 54.453 (DOC DE 11/10/2013, PÁGINAS 01 E 03) DE 10 DE OUTUBRO DE 2013.....	137
	ANEXO 3 – LEI Nº 12.796, DE 4 DE ABRIL DE 2013.....	149

INTRODUÇÃO

A formação é um pilar fundamental para o desenvolvimento e valorização dos profissionais da educação, contribuindo para o avanço da educação pública. Formação voltada à Equipe Docente e Gestora, mas também à Equipe de Apoio à Educação (EAE), realizada no espaço escolar, espaço de participação, diálogo e construção de conhecimentos, desenvolvendo competências, habilidades e valores para uma prática crítica, compromissada e ética.

A presente pesquisa tem como **objeto de estudo** a formação da EAE na escola pública municipal de São Paulo, para a promoção do desenvolvimento e da valorização deste segmento, bem como para a elevação da autoestima e do sentimento de pertencimento deste ao contexto escolar.

A EAE faz parte da Equipe Escolar das Unidades Educacionais do município de São Paulo, nas escolas de Ensino Fundamental; é composta por Agentes Escolares (limpeza e/ou alimentação escolar), Agentes de Apoio (vigilância, zeladoria e portaria) e Auxiliares Técnicos de Educação (ATE's) - inspetoria e secretaria. São profissionais não docentes que atuam no âmbito escolar, estando diretamente em contato com os educandos.

Primeiramente, antes de abordarmos a temática, objeto desta investigação, entendo ser fundamental discorrer, sobre minha trajetória acadêmica e profissional, da qual emergiu o desejo de pesquisar tal objeto.

Narrar minha trajetória enseja em percorrer um caminho permeado por desenvolvimentos, amadurecimentos, flagrando um olhar mais sensível e crítico, enquanto profissional e pessoa, desvelando a construção de nossa identidade, tendo uma percepção de nós mesmos e das decisões tomadas.

Em 1985, iniciei o curso de Magistério, primeiro contato de minha formação acadêmica com a educação, no Colégio São José de Vila Matilde, na cidade de São Paulo/SP. A escolha do referido curso deu-se pelo “desejo de ensinar”, contribuindo, assim, para o desenvolvimento de outras pessoas; desejo nascido ainda na infância e, também, por inspiração a educadores e à minha mãe, educadora nata que sempre amou, valorizou a educação e a constante busca e evolução pelo conhecimento.

Aqui se inicia meu percurso nas emaranhadas trilhas da educação com seus encantamentos, frustrações, medos e muitos desafios!!!

No curso de Magistério tive a oportunidade de conviver com educadores apaixonantes, em especial, as professoras de História e Didática, professoras Zuleika e Rosana, que marcaram minha trajetória educativa e contribuíram para “os primeiros tijolos” na construção de minha identidade profissional.

No convívio escolar percebi, entre nossas colegas de curso, três grupos distintos, com desejos e expectativas diferentes em relação ao curso de Magistério: o grupo que desejava envolver-se, de fato, com a educação e construir-se como educador; o grupo que pretendia ter uma profissão para logo ser incorporado ao mercado de trabalho e o grupo que optou pelo Magistério para “fugir” das aulas de química e física no curso colegial. Esses dois últimos grupos e seus motivos era algo que já me incomodava profundamente, pois no meu pouco entendimento naquela época sobre a nossa responsabilidade frente à educação, pensava como era complicado e sério haver pessoas que passavam por uma formação sem buscar o verdadeiro significado e objetivo desta, ou seja, desenvolver-se como profissional, verdadeiramente, consciente e comprometido com o “ser e fazer docente” com a educação.

Esta fase foi importante para a minha formação intelectual e pessoal, marcada, também, pela passagem da adolescência para a vida adulta.

Em 1989, ingressei no curso de Pedagogia, na Universidade Presbiteriana Mackenzie, em São Paulo/SP, sendo uma época frutífera e excitante na busca pelo saber, com o desejo ávido por conhecer, apreender e ter contato com experiências exitosas no âmbito educacional. Participei de diversos cursos e eventos, além da graduação, os quais cooperaram para a minha formação e inspiraram minha prática docente. Cursar Pedagogia veio somar conhecimentos à formação do Magistério; todavia, a formação promovida pela Instituição na qual me graduei, tinha um viés mais tecnicista, dirigido, mais especificamente à gestão e às questões administrativas, do que a uma formação mais reflexiva, crítica e humana sobre o processo educativo e o contexto escolar brasileiro; percepção, esta, constatada anos mais tarde, atuando na educação pública.

Em 1996, iniciei uma nova graduação, a graduação em Direito, pela Universidade São Judas Tadeu, em São Paulo/SP, época em que me encontrava num momento de desmotivação e frustração em relação à carreira como docente e

ao descaso político e social sobre a educação pública. Concluí o curso de Direito em 2000, e no início de 2001, já em posse da carteirinha da Ordem dos Advogados do Brasil de São Paulo (OAB/SP), iniciei minha atuação no direito, na área cível, até o primeiro semestre de 2017.

Para um melhor preparo e atuação na área jurídica, fiz três pós-graduações (*lato sensu*) na área jurídica: Tutela dos Interesses Difusos, Coletivos e Individuais homogêneos (2007) - Universidade da Amazônia/Rede de Ensino Luiz Flávio Gomes); Direito Constitucional e Administrativo (2011) - Escola paulista de Direito (EPD); Formação de Professores para a Educação Superior Jurídica (2013) - Universidade Anhanguera - UNIDERP/ Rede de Ensino Luiz Flávio Gomes, todas três realizadas em São Paulo/SP.

Mais tarde, cursei outras pós graduações (*lato sensu*), em 2015, Ludoterapia no Contexto Educacional e, em 2018, Direito aplicado à Educação, ambas voltadas para a área da educação e realizadas pela Faculdades Casa Branca (FACAB).

Minha atuação inicial como docente deu-se em 1990, trabalhando na Educação Infantil, numa escola particular da periferia da cidade de São Paulo.

Em 1992, passei a pertencer à Rede Pública Estadual de São Paulo, onde lecionei até 2007. Inicialmente, atuo no Ensino Médio, na disciplina de Psicologia Geral (1992); após, nas séries iniciais do Ensino Fundamental (1993-2007) e no Magistério, nas disciplinas de História da Educação, Didática e Supervisão de Estágio (1995).

Nos anos 90 (90, 94, 96 e 98), prestei alguns concursos na Prefeitura de São Paulo como docente e diretor de equipamentos (“diretor de creche”, na Secretaria do Bem Estar Social) e, embora tenha sido aprovada nos certames, a vida pessoal, acadêmica e profissional inviabilizou meu ingresso e/ou permanência na referida Prefeitura até o ano de 2007, quando ingressei na Rede Pública Municipal de Ensino de São Paulo, como Diretora de Escola.

Em janeiro de 2007, fui nomeada e tomei posse no cargo de Diretora de Escola. A princípio, trabalhei na Diretoria Regional de Educação Capela do Socorro (DRE Capela do Socorro), designada como Serviço Técnico Educacional (STE). Este momento foi marcante em minha trajetória profissional, uma vez que havendo saído da sala de aula, na rede estadual, para assumir o cargo de Diretora de escola na Prefeitura de São Paulo, indo trabalhar na DRE, não tinha nenhuma experiência em relação às questões administrativas e pedagógicas mais abrangentes de uma

escola e/ou órgão central da educação. Além disso, a rede municipal de ensino apresenta uma dinâmica bem diferente da rede estadual, da qual era proveniente. Estas experiências e desafios vivenciados, ao transpor a gestão da sala de aula para a gestão de uma escola, foram importantes para a construção de saberes e me deram subsídios para desenvolver esta pesquisa.

O ingresso na gestão fez com que retomasse motivação e esperança na educação e no seu poder de transformação social, redobrando o encantamento e o entusiasmo à educação pública brasileira.

Em 2009, assumi, de fato, a direção de uma Unidade Escolar de Ensino Fundamental, na região leste, da cidade de São Paulo, pertencente à Diretoria Regional de Educação Itaquera (DRE Itaquera). O trabalho desenvolvido foi permeado por muitos avanços e dificuldades, haja vista que a maioria da população ali atendida, apresentava condições de vida muito precárias, deflagrando inúmeras carências, conflitos e violência neste ambiente escolar. Havia, também, a falta de compromisso e motivação por parte de alguns docentes e funcionários, contribuindo para acentuar as dificuldades no andamento escolar.

Este contexto fez com que refletisse sobre as práticas efetivadas na escola e as possíveis ações para superar as dificuldades apresentadas. Entre estas ações, já pensava numa formação no ambiente escolar para os profissionais da escola que pudesse, de fato, desenvolver pessoas e prepará-las para atuar adequadamente frente às questões surgidas no cotidiano escolar; no entanto, esta era ainda uma ideia muito embrionária, pois não tinha ainda claro e delineado este fazer para sua materialização.

Apesar das dificuldades, acredito que conseguimos realizar um bom trabalho. Tive a cooperação de profissionais, extremamente engajados e comprometidos com a educação pública, destacando, aqui, as Assistentes de Direção: Elisabete, Leila e Ideli e os secretários de escola: Fábio e Ricardo que, juntamente comigo, desempenharam um trabalho voltado ao atendimento das necessidades da Unidade Escolar.

No ano de 2013, assumi a direção de outra Unidade Escolar, também, de Ensino Fundamental, por meio do concurso anual de remoção. A nova Unidade assumida contava com aproximadamente 800 alunos e 100 funcionários, localizada na região do Parque do Carmo, pertencente à região leste da cidade de São Paulo e à DRE Itaquera, onde me encontro até o presente momento.

Atuei, ainda, no período de 2015 a 2017, no Ensino Superior, ministrando aulas na graduação e pós-graduação (*lato sensu*), nas Faculdades Casa Branca (FACAB) e Faculdade Mozarteum de São Paulo (FAMOSP), na área da Educação.

Como educadora e gestora sempre valorizei e me preocupei com a permanente formação e desenvolvimento das pessoas, sobretudo, com a das equipes integrantes da Unidade Escolar, tendo em vista um profissional mais preparado e motivado para atender, com maestria, as demandas do mundo contemporâneo, contribuindo para o avanço da educação pública brasileira.

Na gestão da escola organizei os trabalhos e deleguei as atribuições, contemplando, nesta organização, reuniões com todos os segmentos da Equipe Escolar. No caso da EAE, as reuniões são realizadas mensalmente ou sempre que se fazem necessárias. No dia a dia escolar, observava que a EAE, em especial os vigias e inspetores, tinham uma participação muito tímida e, em muitas ocasiões, praticamente inexistente, sendo nítido o não pertencimento destes profissionais ao contexto escolar, gerando problemas de ordem afetivo-emocionais e de relacionamentos interpessoais. Apesar das reuniões e orientações, a fim de sanar tais problemas e estimular a participação mais ativa dos integrantes da EAE, fazendo emergir a consciência dos mesmos para a importância de seus papéis em prol do bem comum, estes permaneciam desmotivados e desinteressados em relação aos assuntos escolares.

Esta situação era algo que me incomodava muito, entendia que outras ações se faziam necessárias; pensei, então, na realização de uma formação dentro do espaço escolar para estes profissionais não docentes. Era preciso uma formação educativa pedagógica diferenciada a do professor, mas que pudessem ter uma participação em que se sentissem mais pertencentes à Unidade Escolar, mais comprometidos com a escola e com uma visão de trabalhar com os alunos de forma mais qualitativa e não somente administrativa na linha só das normas. Compreendendo que é preciso “conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas” (NÓVOA, 1995, p.29).

A escola tem que ser um espaço democrático de aprendizagem, onde todos devem participar, aprender e desenvolver efetivamente suas potencialidades. Todo o processo que vise desenvolver o profissional da educação deve reconhecer que “o contexto interno da escola é seu ponto de ancoragem obrigatória e imprescindível,

mas também o ponto de partida para outras modalidades da formação profissional” (MARQUES, 2003, p. 208).

Alarcão (2011) defende, também, a formação permanente no local de trabalho, destacando que “é nela que está a realidade em toda a complexidade, a tensão entre o pensamento e a ação, entre as tomadas de decisão e avaliação de seus efeitos. É nela também que está a possibilidade de construir conhecimento por meio da prática coletiva”.

A formação específica para a EAE, no *lócus* da escola, foi um processo gestacional lento e árduo. Ao longo deste percurso, surgiram muitas dúvidas, incertezas e questionamentos sobre como seria esta formação, quais seriam os conteúdos, as metodologias e os recursos utilizados, bem como o espaço e o tempo destinado a ela. Também havia a questão em como trabalhar com estes funcionários a proposta de formação, articulando-os com a mesma, uma vez que, uma parte da equipe estava animada e confiante, e outra, desconfiada e/ou resistente.

Para responder estes questionamentos, ter subsídios e um norte para a concretização desta formação, busquei na literatura informações, dados sobre formação/capacitação, andragogia, metodologias ativas e inovadoras, entre outras; participei, também, entre 2015 e 2017, de cursos e formações oferecidas pela DRE e pela Secretaria Municipal de Educação (SME), e, ainda, conversei muito com esta equipe em nossos momentos de reunião.

As conversas com a EAE colaboraram para identificar as percepções das pessoas da equipe sobre a existência e importância de uma formação para seu segmento; a participação destes, em outro momento, em alguma formação nesta ou em outra Unidade Escolar; e seus interesses e expectativas em relação à formação e a seu trabalho, bem como para desmistificar e expor o objetivo desta formação e as contribuições, que a mesma poderia trazer para o desempenho de suas atividades, com o intuito de superar a desconfiança e/ou resistência de alguns e estimulá-los a participação. Ao longo das conversas pedi que indicassem assuntos de seu cotidiano que gostariam que fossem discutidos e abordados na formação. Também sugeri alguns assuntos e perguntei a eles sobre suas opiniões no tocante a estes, ou seja, se os mesmos seriam interessantes de serem trabalhados, deixando a decisão para eles. Os assuntos apontados, posteriormente, converteram-se em temas dos encontros, como gestão de conflitos, comunicação, autonomia, comunicação, inteligência emocional, relações interpessoais, entre outros. A partir

desta etapa, é que comecei a delinear o que seria, então, a formação dos profissionais não docentes.

No segundo semestre de 2016, inaugura-se a ação formativa da EAE com a instituição formal, na escola, da formação intitulada “Desenvolvendo uma Equipe de Alta Performance”. Esta realizou-se às quintas-feiras, das 12h05 às 13h25, sendo a mesma de iniciativa da Direção da escola, preocupada em oportunizar um espaço de diálogo e de formação para o quadro de apoio, considerando desenvolver seu sentimento de pertencimento e autoestima, a consciência de seu papel e a importância deste no processo educativo.

Para a participação de todos os integrantes do segmento de apoio, organizei uma logística diferente de horários de almoço e atendimento à secretaria, contando com o auxílio das professoras readaptadas (profissionais afastadas da função docente, em razão de questões de saúde que atuavam agora em outras funções, normalmente administrativas, conforme seus laudos) que, nesses momentos de formação, realizavam o atendimento à secretaria.

Os temas dos encontros da formação, em sua maioria, gerados pelos envolvidos neste processo e encampados por mim, vão ganhando consistência. Os temas foram: Integração; Missão, Visão, Objetivo e Valores: estabelecendo metas; Comunicação; Atendimento ao público infanto-juvenil; Educação para um ambiente saudável; Avaliação do processo: auto avaliação e realinhamento das metas; Gestão de conflitos; Autonomia; Desafios; Harmonia e Avaliação final. Em cada encontro era trabalhado um tema, com exceção dos temas gestão de conflitos e autonomia que foram trabalhados em mais encontros. Na mediação dos encontros formativos, além de mim, que trabalhei diversos temas, foram também convidados profissionais de outros setores da Prefeitura de São Paulo, como uma médica que abordou o tema harmonia, falando sobre o ambiente de trabalho saudável; psicólogas e assistente social que trataram do tema gestão de conflitos; e uma pedagoga que ocupou-se dos temas da autonomia, criatividade e compromisso e ética, pois para uma maior qualificação do trabalho deste projeto, percebi que pessoas de outras áreas poderiam trazer informações importantes e úteis para o desenvolvimento dos participantes da formação. Esta formação caminhou numa linha interdisciplinar, porque dela participaram pessoas com fazeres distintos, sendo integrados e articulados todos os setores presentes, ou seja, o inspetor dialogando com o vigia, o vigia dialogando com o pessoal da secretaria e o pessoal da secretaria dialogando

com os inspetores. Utilizamos técnicas ativas de aprendizagem e recursos audiovisuais, que possibilitaram encontros significativos e propícios ao protagonismo dos participantes. Os assuntos foram trabalhados, por meio de dinâmicas de grupos, estudos de casos, simulações, vídeos, entre outros.

No transcorrer da formação, além das atividades propostas em cada encontro, os participantes foram provocados ao cumprimento de um desafio. O desafio consistia em participar de uma coreografia de dança que contou com a colaboração da Professora de dança Melhany; participar deste significou fazer algo diferente do que estava habituado, vencendo a timidez e superando seus limites. A coreografia seria apresentada juntamente com o trabalho final, no último encontro da formação. Em princípio, ficaram receosos, mas depois acabaram abraçando o desafio.

Na metade da formação foi efetuada, coletivamente, uma avaliação, com realinhamento dos objetivos e metas referente a mesma e, também, uma autoavaliação, em que cada um avaliou sua participação e aprendizagem, até aquele momento.

No último encontro, cujo tema era Avaliação Final, foi cumprido o desafio com a realização de uma dança circular, simbolizando a união e, na sequência, houve a apresentação do trabalho final e a avaliação de todos os envolvidos no processo (funcionários, gestão e convidados que colaboraram).

Para a produção do trabalho final, a turma foi distribuída em dois grupos, devendo, cada um deles, com base nos temas e conceitos abordados, desenvolver uma paródia, jogral, dramatização, ou outra forma criativa, para externar o que haviam aprendido de mais significativo para eles.

No início de 2017, fiz uma reunião com a EAE em que conversamos sobre a formação que seria feita naquele ano. Das discussões, alguns temas da formação anterior foram suprimidos, outros permaneceram com mais encontros e um novo tema foi acrescentado, o tema Criatividade. Em 2017, o desafio e o trabalho final, de acordo com opiniões da turma, foram condensados numa só tarefa, versando a mesma sobre a elaboração de uma dramatização que envolvesse uma situação do contexto escolar, cujos personagens eram deuses gregos. Para a materialização desta tarefa, efetuaram pesquisas, visitaram exposição, confeccionaram o cenário e os trajes dos personagens, selecionaram músicas e realizaram ensaios. Sendo importante destacar que cada um, conforme o que pesquisou, escolheu o deus

grego que gostaria de representar; e, também, que todo esforço empenhado nesta empreitada contou com a colaboração dos professores, coordenadores e familiares.

No ano de 2018, reuni a EAE para um café, a fim de conversarmos sobre como seria a formação daquele ano, o que permaneceria, o que seria mudado e/ou substituído, após debates; ficou acordado que os temas da formação do ano anterior permaneceriam, acrescentando o encontro sobre o tema Ética. A formação de 2018 teve como trabalho final a apresentação de um coral, significando a união e o trabalho coletivo, cuja letra da música a ser cantada deveria ser composta com as contribuições de todos, considerando os assuntos e questões abordadas ao longo da formação. No tocante ao desafio, os participantes foram distribuídos em dois grupos e, inspirados no texto da Professora Neide Noffs, “Lojinha Encantada”, da obra Caleidoscópio 2000: Antologia de docentes da PUC-SP & convidados (p. 32 a 34), foram instigados a criar um produto, que contribuísse para a melhoria de seu trabalho, cujas criações foram apresentadas no último encontro “Avaliação Final”. Os produtos criados foram um rádio que, quando ligado, emitiria ondas sonoras para tranquilizar e manter os alunos concentrados, e uma água especial que, quando consumida, produziria boas ideias e a alegria de aprender.

No decorrer destas formações, acompanhei continuamente todo o processo, observando e dando *feedbacks* às atividades e encontros realizados.

Como bem nos ensina o Professor Masetto:

A aprendizagem como processo evolutivo, exige por parte do orientador com relação ao aprendiz uma atitude contínua de acompanhamento que através de *feedbacks* (informações) ele possa ajudar o aluno a perceber seu ritmo, seus avanços, seus erros, sugestões para corrigi-los imediatamente, dificuldades ou desinteresses para realizar certas atividades e propostas de novos desafios (MASETTO, 2015, p. 66).

A partir do acompanhamento da formação, observei os pontos, como o tempo de preparação dos encontros formativos que, em razão das diversas demandas do cotidiano escolar, acabavam por serem preparados, em sua maioria, nos finais de semana e/ou feriados; assim como, o tempo de realização dos encontros que era bastante exíguo. Observei também que o interesse, a participação e o envolvimento de todos nesta formação, bem como a aproximação e o estabelecimento de vínculos de confiança se fortaleciam.

Esta formação buscou ser um espaço de diálogo, participação, reflexão e, sobretudo, de protagonismo dos participantes, estes vistos como sujeitos de sua aprendizagem, de uma aprendizagem significativa e útil para sua vida pessoal e profissional, servindo de inspiração para o meu trabalho de pesquisa.

Todos os fatos e acontecimentos que perpassaram minha trajetória acadêmica e profissional, condensados à gestão deste projeto de formação, fizeram aflorar em mim uma inquietação, da qual culminou no surgimento de um **problema**: A Unidade Escolar é o *lócus* da formação dos profissionais da EAE? Tal problema, motivou a propor esta pesquisa.

Neste sentido, os **objetivos específicos**, que nortearam o trabalho são:

- ✓ Verificar se e como o trabalho de formação da EAE se apresenta na escola pública municipal de São Paulo selecionada;
- ✓ Identificar as contribuições da formação para o desempenho da EAE e do processo educativo;
- ✓ Identificar o sentimento de pertencimento da EAE, em relação ao ambiente escolar em que atuam;
- ✓ Destacar o significado para a EAE da formação realizada na escola para seu segmento;
- ✓ Indicar os avanços e as dificuldades em relação à formação da EAE na escola;
- ✓ Identificar se a andragogia pode ser um referencial na formação da EAE.

A **metodologia** desenvolvida partiu da pesquisa bibliográfica e documental; da pesquisa de campo de abordagem qualitativa, utilizando como instrumento a aplicação de questionário com integrantes da EAE da escola.

Ao longo deste trabalho, discorro e reflito sobre a formação dos profissionais não docentes que atuam no âmbito escolar, enfatizando a importância da mesma para o crescimento destes profissionais e a consequente melhoria da educação pública.

Destacando que a formação no interior da escola tem grande fecundidade, visto este ser o *lócus* que possibilita ao profissional não docente refletir, no contexto de seu trabalho, crítica e coletivamente, questões escolares e suas práticas, produzindo saberes que agreguem valor a estas práticas e colaborem para a

superação de problemas que afetam seu trabalho e atuação, bem como para resgatar sua autoestima e seu sentimento de pertencimento ao espaço escolar.

Esta formação, portanto, tem características próprias, uma vez que nela estão envolvidas pessoas adultas e já inseridas no mundo do trabalho, cuja aprendizagem tem suas peculiaridades, exigindo significação e utilidade. Sendo assim, o embasamento teórico para pensar essa formação, voltou-se ao estudo da andragogia. Embora, no capítulo 2, vamos explicitar esta linha; resolvi apresentar, na introdução, referenciais iniciais que nortearão este trabalho. A andragogia refere-se à aprendizagem de adultos, levando em conta as especificidades de como a mesma se processa, tendo o adulto, em seu processo de aprendizagem, uma intencionalidade, realizando escolhas sobre algo de que gosta, seja pela necessidade de ordem profissional ou pessoal.

Os adultos possuem um autoconceito de serem responsáveis pelas próprias decisões, pelas próprias vidas. Uma vez que eles tenham chegado a esse autoconceito, desenvolvem uma profunda necessidade psicológica de serem vistos e tratados pelos outros como capazes de se autogerir. Eles se ressentem e resistem às situações nas quais percebem que os outros estão impondo suas vontades sobre eles (KNOWLES, 2009, p. 70).

No enfoque andragógico, o professor não é o centro do processo de aprendizagem, mas sim, o aprendiz adulto, pois, segundo Masetto (2003, p. 48), o docente deve atuar como “um facilitador e incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e a sua aprendizagem”.

Destacamos, ainda, que o docente deve possuir saberes e características humanizadoras para uma aprendizagem significativa que “implica compartilhar, cooperar, operar simultaneamente em dois planos: o de ensino-aprendizagem e o articular conhecimentos sob diferentes pontos de vista” (NOFFS, 2003, p. 79).

Além deste estudo, outros ensinamentos de pesquisadores permeiam esta investigação, como Alarcão (2011), Feldmann (2003), Masetto (2003), Noffs (2003), Apple e Beane (1997), Freire (1999), entre outros. Tais ensinamentos também cominaram na reflexão sobre minha própria prática, enquanto gestora de uma escola pública de Ensino Fundamental que almeja o desenvolvimento de uma gestão

democrática, e de uma formação humana de homens e mulheres autônomos, competentes e capazes de dirigir seus destinos e transformar suas realidades.

Pensar numa gestão democrática da educação e, por consequência, pensar na escola, como espaço democrático, de diálogo, participação consciente e construção coletiva de conhecimentos, é pensar num currículo que ofereça experiências democráticas, entre elas, a democratização da formação. Apple e Beane (1997, p. 25), “ênfatisam que uma experiência democrática se constrói mais, por meio de esforços contínuos, que fazem a diferença”. De acordo com os autores acima, “a democracia envolve o consentimento consciente das pessoas, um currículo democrático enfatiza o acesso a um amplo leque de informações e o direito dos que têm opiniões diferentes se fazerem ouvir” (1997, p.26).

É inegável o fato da relevância da formação da EAE para o cenário atual da educação pública, exigindo-se programas e políticas educacionais urgentes e efetivas para promoção desta. Neste sentido, Feldmann (2003) assinala que o desenvolvimento de políticas educacionais implica observar a complexidade, ambiguidade e diversidade presentes na relação entre educação e contemporaneidade.

Cumprir destacar, também, legislações vigentes que avançaram significativamente, no sentido de reconhecimento e valorização dos trabalhadores não docentes, como a Lei nº 12.014/2009¹, que alterou o artigo 61 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)², a qual, pautada na formação, integrou tais trabalhadores à categoria dos profissionais de educação, valorizando, os mesmos, como importantes atores no processo educativo dos alunos e na sua formação como cidadãos; e o Decreto Municipal nº 54.453/2013³, que no inciso III, do artigo 1º do anexo único, reconhece a Equipe de Apoio à Educação, como profissionais da educação, que integram a equipe das Unidades Escolares Municipais.

¹ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12014.htm. Acesso em: 17 set. 2018.

² Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 17 set. 2018.

³ Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sao-paulo/decreto/2013/5445/54453/decreto-n-54453-2013-fecha-as-atribuicoes-dos-profissionais-de-educacao-que-integram-as-equipes-escolares-das-unidades-educacionais-da-rede-municipal-de-ensino>. Acesso em: 17 set. 2018.

No entanto, embora os trabalhadores não docentes tenham visibilidade na legislação, existem no currículo, ocupando um espaço na proposta pedagógica da escola, no regimento escolar e em outros documentos institucionais, não há uma proposta formal de formação e um olhar verdadeiramente interessado sobre estes trabalhadores que, não raras vezes, são esquecidos e condicionados à execução de atribuições, estritamente operacionais, tornando-se meros tarefeiros. Sendo denominados, em certos momentos, como atores (in)visíveis que, não tendo voz, reconhecimento e suas necessidades atendidas, têm sua autoestima e sentimento de pertencimento afetados, influenciando os relacionamentos e as participações no espaço escolar.

De acordo com Arroyo (2017), entendo a EAE como sujeitos, de tantos direitos negados, que disputam um lugar de legítimo reconhecimento e valorização no território do Currículo; fato este que corroborou com meu objeto de pesquisa.

Tais profissionais, portanto, necessitam serem preparados na arte de educar, uma vez que no convívio com os educandos são obrigados a pensar, a educar e a aprender a serem educadores, construindo, a partir de suas interações e atuações cotidianas no ambiente escolar, suas identidades profissionais. Uma formação ética e crítica, comprometida com o avanço da educação pública, proporciona oportunidades de criação e participação em experiências e práticas inovadoras, voltadas para a construção do bem comum.

É preciso que a escola seja um espaço de humanização, onde quem nela estuda e trabalha tenha suas necessidades atendidas, atingindo, assim, o êxito almejado pela sociedade.

O Plano Nacional de Educação (PNE), contido na Lei nº 13.005 de 25/06/2014⁴, assinala metas de valorização dos profissionais da educação no Brasil, entre elas, destacamos a meta 15 e suas estratégias (15.10 e 15.11), que discorre sobre a formação inicial e continuada dos profissionais da educação não docentes, indicando a oferta de cursos técnicos de nível médio e tecnológicos, de nível superior e a implantação de uma política de formação continuada. Nesta seara, citamos o Pro Funcionário, que é um programa federal a distância, em nível médio, desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC), destinado à formação dos trabalhadores que exercem funções administrativas nas escolas das redes públicas

⁴ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 17 set. 2018.

estaduais e municipais de educação básica, possuindo cursos nas áreas de gestão escolar, alimentação escolar, multimeios didáticos e meio ambiente, e manutenção da infraestrutura escolar.

Entendemos que a temática, em torno da formação de profissionais não docentes, é de suma importância às exigências da sociedade contemporânea, evidenciando que tal formação não seja apenas de cunho técnico, mas também, e, sobretudo, humanística e holística, que favoreça a compreensão pessoal e social do processo educativo e que desenvolva todas as potencialidades dos profissionais e valorize os mesmos, tirando estes do campo da invisibilidade, para torná-los sujeitos do seu aprendizado, de suas decisões e de sua atuação profissional.

A pesquisa, em tela, foi composta pelos **capítulos**: (Re)conhecendo os trabalhadores não docentes no sistema educacional; Equipe de Apoio à Educação: Atores Invisíveis; Uma Proposta de formação para a EAE; Metodologia: o caminho percorrido; Analisando os dados; finalizando o mesmo com as Considerações Finais.

A decisão pela investigação e análise da presente temática deu-se pela grande relevância desta no cenário educacional, enfatizando, ainda, o fato de haver poucos estudos e trabalhos acadêmicos efetuados com esta temática.

Ressaltamos, ainda, que há muito ainda a se avançar, necessitamos de olhares sensíveis de gestores escolares e governantes, de ações humanizadoras e políticas públicas na educação, para que seja implementado formações para todos os profissionais da educação, incluindo, assim, os profissionais não docentes, a fim de que todos possam “desenvolver-se como seres humanos fortes intelectualmente, ajustados emocionalmente, capazes tecnicamente e ricos de caráter” (FERREIRA, 1998, p. 113).

1 (RE)CONHECENDO OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO: FUNDAMENTOS LEGAIS

A trajetória histórica dos trabalhadores não docentes na Educação Básica é marcada pela invisibilidade, descaso e “secundarização”, sendo que, por meio de muitas lutas, movimentos sociais e sindicais e transformações sociais, culturais, econômicas e tecnológicas, vislumbramos o processamento da afirmação identitária e do reconhecimento deste segmento, cuja completude dar-se-á, entre outros aspectos, por uma efetiva formação na escola. Tal processo vem se desenvolvendo amparado por legislações, que trarão subsídios legais, assim como apontamentos e reflexões críticas para esta investigação.

Para discorrer de forma adequada na explanação do presente capítulo, é necessário que, em primeiro lugar, abordemos o arcabouço constitucional que justifica e ampara este trabalho.

Neste sentido, cumpre assinalar, de pronto, os importantes avanços sociais consignados na Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988, entre eles o direito à educação, com o acesso de toda a população à escola pública, gratuita e de qualidade.

O artigo 6º da carta Magna prevê:

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (BRASIL, 1988).

O direito à educação é um direito fundamental de todos os cidadãos brasileiros, ocupando um lugar de destaque no rol dos direitos humanos, pois é um direito essencial e indispensável ao exercício da cidadania, uma vez que os direitos civis, políticos, econômicos e sociais só conseguem ser praticados pelos indivíduos, que tenham recebido o mínimo de formação.

O cidadão brasileiro, portanto, tem direito a receber formação adequada, sendo a mesma responsabilidade dos governos e da família, como o auxílio da sociedade, a fim de poder desenvolver suas potencialidades; exercer, efetivamente, sua cidadania, com consciência crítica de seus direitos e deveres e ser preparado

para atuar, profissionalmente, frente aos desafios do atual mundo do trabalho, como dispõe o artigo 205 da referida Carta Magna:

Art. 205 A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Pensar a educação como um direito fundamental de todos os cidadãos brasileiros é pensar em seu acesso e permanência na escola, por meio da concretização de uma formação de qualidade social, assim como uma formação para todos os Profissionais da Educação, com funções docentes e correlatas; principalmente formação no âmbito escolar, garantindo o reconhecimento dos mesmos que, estando preparados e sendo valorizados, contribuirão para o avanço da educação pública. Lembramos, nesta seara, das palavras de Freire (1999, p. 26): “Aprender precedeu ensinar, ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência, realmente fundante de aprender”.

Prosseguindo nas explanações, o artigo 206 aborda os princípios pelos quais o ensino deve pautar-se, dando enfoque aos incisos V e VIII. O inciso V discorre sobre a valorização dos profissionais da educação, expandindo conceitos e políticas desta valorização dos trabalhadores em educação, entre elas, o reconhecimento e a promoção da formação para tais trabalhadores, buscando-se caminhos para a profissionalização deste segmento, historicamente, marcado pelo empreguismo patrimonialista; o inciso VIII, por sua vez, dispõe sobre o piso salarial nacional unificado para o magistério e os funcionários das escolas públicas. Disciplina ainda, em seu parágrafo único, que a lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação e sobre o prazo para elaboração ou adequação de seus planos de carreira. O referido parágrafo único foi, mais tarde, regulamentado pela lei nº 12.014/2009, a qual modificando o artigo 61 da LDBEN, reconhece os trabalhadores não docentes, como profissionais da educação (inciso III).

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

[...]

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas.

[...]

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

[...]

Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (BRASIL, 1988)

O artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) determina um prazo para os Estados, Distrito Federal e os Municípios para destinação de parte dos recursos, que se refere o artigo 212 da Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento da Educação Básica e à remuneração condigna dos trabalhadores da educação, fazendo alusão a outros dispositivos constitucionais que discorrem sobre os recursos e responsabilidades dos entes federados, no tocante à Educação Básica, os quais embasaram e inspiraram o surgimento de outras legislações atinentes à implementação destes preceitos, a fim de atenderem as demandas da educação brasileira, tornando, assim, imprescindível a valorização dos profissionais da educação, o que requer, entre outras ações, a formação para o preparo no trabalho e a conscientização do papel destes no cenário da educação pública básica.

O artigo acima apontado, foi regulamentado pela lei nº 11.494/2007⁵ e lei nº 11.738/2008⁶, dispondo, respectivamente, tais normas sobre o Fundo de Manutenção e desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) e valorização dos profissionais da educação, e sobre o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.

Inspirados pelos ditames Constitucionais e por lutas e movimentos empreendidos, outros diplomas legais surgiram no tocando a reconhecer e valorizar o trabalhador não docente, sobretudo, no que se refere ao presente estudo, a formação deste para a construção de sua identidade e integração à categoria dos

⁵ Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/11494.htm. Acesso em: 17 set. 2018.

⁶ Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2008/lei/11738.htm. Acesso em: 17 set. 2018.

profissionais da educação, entre tais legislações, citamos a lei nº 9394/96, a Resolução CNE/CEB nº 05/2005⁷, a Lei nº 11.494/2007, a lei nº 11.738/2008, a Resolução CNE/CEB nº 02/2009⁸, a Lei nº 12.014/2009, entre tantas outras normas igualmente importantes rumo a uma educação melhor.

A Lei nº 9394/96, estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), dentro de uma nova conjuntura nacional, norteadas por princípios democráticos, tendo, em seu corpo normativo, prescrições que revisitam a Constituição Federal de 1988⁹, dispondo que a educação é direito de todos e dever da família e do Estado, visa assegurar o pleno desenvolvimento do educando, com formação que possibilite o exercício da cidadania e o preparo para o mundo do trabalho; assim como discorre sobre os princípios, evidenciando a valorização dos profissionais da educação, como um dos princípios norteadores para a concretização de um ensino, que atenda as expectativas e necessidades da sociedade atual.

Comentando, ainda, sobre a LDBEN, temos o artigo 61, alterado pela Lei 12.014/2009, o qual apresenta a seguinte prescrição:

Art. 61 - Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

[...]

III - trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim

[...]

Na sequência, ainda no mesmo diploma legal, o artigo 62A e seu parágrafo único, ambos dispositivos incluídos pela Lei nº 12.796/2013¹⁰, disciplinam sobre a formação dos profissionais do inciso III do artigo 61, a qual será feita por meio de cursos de cunho técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, assim como será

⁷ Disponível em: https://www.portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/legisla_resol05.pdf. Acesso em: 17 set. 2018.

⁸ Disponível em: https://www.portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb002_2009.pdf. Acesso em: 17 set. 2018.

⁹ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 abr. 2017.

¹⁰ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm. Acesso em: 17 set. 2018.

garantida a formação continuada dos mesmos nos locais de trabalho ou em instituições de educação básica e superior.

Art. 62-A. A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas.

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (BRASIL, 1996).

Analisando mais detidamente a lei nº 12.014/2009, verificamos que esta deu um salto de qualidade, trazendo significativa alteração estrutural, no tocante ao reconhecimento e valorização dos profissionais não docentes, incluindo os mesmos, desde que habilitados em nível médio (técnico) ou superior, na categoria de profissionais da educação, considerando-os, pois, como integrantes do processo educativo, o que conduz à sua profissionalização, com a criação de bases para a construção de sua carreira, bem como com a garantia de financiamento, por parte dos entes federados, para abarcar as despesas oriundas de sua formação e qualificação.

O objetivo desta Lei, portanto, busca não somente dar legalidade ao exercício profissional de milhares de trabalhadores em educação não docentes, mas também enquadrá-los na perspectiva da formação pedagógica, formando e transformando-os em coautores da construção de uma educação pública melhor.

Enfatizando que a formação pedagógica dirigida a este segmento, não significa convertê-los em professores ou de passarem a exercer funções docentes, mas sim prepará-los adequadamente para interagir com os alunos e ter consciência da importância de seu papel na participação do processo educativo.

Com a Lei nº 12.014/2009, novas perspectivas despontaram para os profissionais não docentes da educação básica, estimulando os mesmos a buscar uma formação técnica e/ou superior em sua área de atuação, o que possibilita seu desenvolvimento profissional e pessoal, uma vez que o reconhecimento e a valorização trazidos pela referida norma e sua consequente profissionalização, sujeita os profissionais deste segmento a estar devidamente habilitados em cursos médios (técnicos) ou de graduação em pedagogia, ou afins.

A inclusão do quadro de Apoio à categoria de profissionais da educação, desde que habilitados em nível médio ou superior, faz com que se traga à baila a necessidade de formação destes trabalhadores, possibilitando a construção dos planos de carreira ou de sua incorporação aos dispositivos do plano de carreira do magistério, conforme estabelecido no § 2º, do artigo 2º da resolução CNE/CEB nº 2/2009, legislação esta, que disciplina sobre as Diretrizes Nacionais para os planos de carreira e de remuneração para o Magistério da Educação Básica Pública:

O artigo 2º - [...]

§ 2º Os entes federados que julgarem indispensável a extensão dos dispositivos da presente Resolução aos demais profissionais da educação poderão aplicá-los em planos de carreira unificados ou próprios, sem nenhum prejuízo aos profissionais do magistério. (BRASIL, 2009)

Sendo assim, o dispositivo acima prevê a possibilidade de os sistemas de ensino estenderem seus efeitos aos demais profissionais da educação, em planos de carreira unificados ou próprios, sem prejuízo aos membros do magistério.

É importante esclarecer que professores e pedagogos, conforme o artigo 206 da Constituição Federal de 1988 e o artigo 60 do ADCT, também se incluem no gênero de profissionais da educação, mas na espécie de “profissionais do magistério”, principalmente, para fins de financiamento do FUNDEB (Lei nº 11.478/2007)¹¹ e da percepção de vencimentos iguais ou superiores ao Piso Salarial Nacional (Lei nº 11.738/2008). Já os funcionários, por força da Lei nº 12.014/2009, na espécie são “trabalhadores em educação portadores de diplomas de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim”. Neste sentido, portanto, são educadores em funções não docentes, em virtude tanto da complexificação da sociedade, exigindo novos papéis à escola, quanto da base formativa.

Cumprido ressaltar ainda que embora a lei nº 12.014/2009 estabeleça a valorização do segmento de apoio à educação, reconhecendo estes como profissionais da educação, mediante a formação exigida, a concretização deste direito dar-se-á no âmbito de cada sistema escolar.

O CNE, por meio de ato normativo, Resolução CNE/CEB nº 5/2005, embasado no Parecer nº 16/2005, incluiu no rol das atividades profissionais,

¹¹ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11478.htm Acesso em: 17 set. 2018.

previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de nível médio constantes na Resolução CNE/CEB nº 4/99¹², a área de serviço de Apoio Escolar, como 21ª Área Profissional. A referida Resolução está fundamentada no entendimento de que a relação educativa não se restringe somente à importante atuação educativa do professor, mas abrange também outras relações educativas nascidas no contexto escolar. Neste sentido, é necessário o preparo, a qualificação do profissional não docente, oportunizando a este a aquisição de competências, que contribuam para seu bom desempenho frente às atividades educacionais, assim como a construção da identidade deste funcionário e sua valorização profissional.

Com a Resolução CNE/CEB nº5/2005 e o Parecer CNE/CEB nº16/2005¹³, ampliou-se a criação e oferta de cursos técnico-profissionais, em especial, o Pro funcionário. O Pro funcionário, por meio de políticas e portarias do MEC, consolidou-se num programa de formação, em serviço, de nível médio, para os funcionários da Educação Básica, a partir das seguintes áreas: gestão escolar, alimentação escolar, multimeios didáticos e meio ambiente e manutenção da infraestrutura escolar. Sendo cursos técnicos a distância, com um total de 1260 (hum mil e duzentas e sessenta) horas, distribuídas em 360 (trezentas e sessenta) horas de estudos pedagógicos, 600 (seiscentas) horas de estudos profissionais gerais e específicos e 300 (trezentas) horas de prática supervisionada.

No início do presente século, deu-se a era dos planos decenais no planejamento das políticas educacionais brasileiras, que a partir da Constituição Federal de 88, passou a ser obrigação do país planejar o futuro de seu ensino, a fim de oferecer uma educação com mais qualidade para a população brasileira.

O PNE contido na lei nº 10.172/2001¹⁴ teve sua execução prejudicada, uma vez que todos os seus dispositivos, que cuidavam das questões referentes ao financiamento das ações e à ampliação dos investimentos em educação, foram vetados, restringindo tal plano a uma carta de intenções.

¹² Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_resol0499.pdf Acesso em: 17 set. 2018.

¹³ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb016_05.pdf Acesso em: 17 set. 2018.

¹⁴ Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 17 set. 2018.

O PNE de 2014, aprovado pela Lei nº 13.005/2014, ratifica a valorização destes profissionais da educação, sobretudo na meta 15 e suas estratégias (15.10 e 15.11), a qual discorre sobre a formação inicial e continuada dos profissionais da educação não docentes, indicando a oferta de cursos técnicos de nível médio e tecnológicos, de nível superior e a implantação de uma política de formação continuada a esses profissionais. Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. Estratégia 15.10: fomentar a oferta de cursos técnicos de nível médio e tecnológicos de nível superior destinados à formação, nas respectivas áreas de atuação, dos (as) profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério. Estratégia 15.11: implantar, no prazo de 1 (um) ano de vigência desta Lei, política nacional de formação continuada para os (as) profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério, construída em regime de colaboração entre os entes federados.

Nesta seara, citamos o Pro Funcionário que é um programa federal, em nível médio, destinado à formação dos trabalhadores que exercem funções administrativas nas escolas das redes públicas estaduais e municipais da educação básica, possuindo cursos nas áreas de gestão escolar, alimentação escolar, multimeios didáticos e meio ambiente e manutenção de infraestrutura escolar.

Em sintonia com PNE, foi aprovado e homologado o Parecer CNE/CES nº 246/2016 que originou a Resolução CNE/CES nº 2/2016¹⁵, a qual estabeleceu as Diretriz Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior para funcionários da Educação Básica.

Mais recentemente, para fins de atendimento à Meta 15 e estratégia 15.11 do PNE e o artigo 62^a da LDBEN, surgiu o Decreto nº 8.752/2016¹⁶, instituindo a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. O referido Decreto

¹⁵ Disponível em: https://www.lex.com.br/legis_27138171_RESOLUCAO_N_2_DE_13_DE_MAIO_DE_2016.aspx. Acesso em: 17 set. 2018.

¹⁶ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm. Acesso em: 17 set. 2018.

dialoga com a Resolução CNE/CEB nº 5/2005 e a Resolução CNE/CES nº 2/2016, e os respectivos Pareceres que embasam estas, nº 16/2005 e nº 246/2016.

A Prefeitura de São Paulo, em seu Decreto nº 54.453/2013, que fixa as atribuições dos profissionais, que atuam em sua Rede de Ensino, mais especificamente, no inciso III, do artigo 1º do anexo único, reconhece a Equipe de Apoio à Educação, como profissionais da educação que integram a equipe das Unidades Escolares Municipais.

Artigo 1º - A equipe escolar das unidades educacionais da rede municipal de ensino, da Secretaria Municipal de Educação, é constituída por:

III – Equipe de apoio à educação, nos CEIs, Cemeis, Emeis, Emefs, Emefms e Emebs, compreendendo os seguintes profissionais: auxiliares de desenvolvimento infantil, agentes escolares, agentes de apoio, auxiliares técnicos de educação, assistentes de gestão de políticas públicas, profissionais com laudo de readaptação funcional/restrição de função e cargos de provimento em comissão do Quadro do Magistério Municipal destinados à extinção na vacância, nos termos da Lei nº 14.660, de 20 de dezembro de 2007. (BRASIL, 2013)

O referido Decreto, em seu artigo 17, aborda também sobre as atividades desempenhadas por esta equipe, que são suporte necessário ao processo de ensino e que devem as mesmas serem norteadas pelo caráter educacional. Sendo, pois, ressignificado o papel deste segmento, transformando seus integrantes em educadores não docentes, reconhecendo o caráter educativo incutido em suas funções, que influenciam a vida dos alunos, necessitando, portanto, tal equipe de preparo, por meio de formação, para atuar, adequadamente, em relação às situações e pessoas do cotidiano escolar. “Artigo 17 – As atividades da equipe de apoio à educação se constituem no suporte necessário ao processo de ensino e devem ter como princípio o caráter educacional de suas ações”.

No decorrer deste capítulo, verificamos a existência de legislações voltadas ao reconhecimento e a valorização dos profissionais da educação, em especial, os profissionais que integram a Equipe de Apoio à Educação, em que a formação destes profissionais é apontada, como um dos caminhos imprescindíveis para a concretização deste reconhecimento e valorização, o que repercuti, diretamente, nos destinos da educação pública brasileira.

No entanto, em que pese os avanços e a consolidação das normas nacionais, no sentido da reconhecer os trabalhadores não docentes, como profissionais da educação, as leis brasileiras nem sempre corresponderam às expectativas da educação pública, havendo um verdadeiro descompasso entre o ordenamento jurídico, marcado por legislações frágeis, ações descentralizadas ou carentes de regulamentação, e as políticas públicas. Além disso, há também uma efetiva ausência de vontade dos governantes, das diversas esferas da Federação, em empreender esforços, principalmente, esforços conjuntos, para a criação e a implantação de Políticas Educacionais dirigidas à valorização destes trabalhadores, com enfoque na formação destes, no contexto das escolas públicas.

A adoção de medidas e políticas no que concerne aos pontos considerados fundamentais para a profissionalização dos trabalhadores da educação, em especial, sua formação, baseiam-se em ações governamentais, firmadas em programas e políticas, que não imprimem imposição como política pública de Estado. Podemos citar, neste sentido, o Decreto nº 8.752/2016, o qual fixou a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, questão de grande relevância para educação brasileira, mas que foi tratada por um Decreto Presidencial, quando deveria ser examinada a nível estatal, tal fato revela todo um contexto de interesses e disputas, que inviabilizam torná-la uma política de Estado na educação.

A Constituição Federal de 88 foi muito clara e incisiva no sentido de defender que a educação é um terreno tão importante e significativo para a cidadania, que não pode ser apenas uma competência exclusiva deste ou daquele ente federativo, sendo necessários atenção e junção de todos os esforços em prol da educação, superando a desarticulação e fragmentação das políticas públicas, consolidando assim, uma verdadeira política de Estado, para a instituição de um Sistema Nacional de Educação. A escola pública para as massas, historicamente, nunca foi prioridade dos Gestores Públicos, tampouco, o foi, a formação, carreira e salário dos profissionais que atuam nesta, ainda mais em se tratando da Equipe de Apoio à Educação: atores (in)visíveis no cenário educacional.

As iniciativas voltadas à valorização profissional do segmento de funcionários não docentes sempre exigiram muita articulação e luta local destes trabalhadores, pois a legislação, não raras vezes, repete práticas retrógradas e ambíguas e/ou se

esquece de tal segmento, para fins das políticas vinculantes de investimentos em valorização profissional.

Da mesma forma, Gestores Escolares são consumidos por atribuições administrativas e, por vezes, deflagrados com a falta de preparo e com a carência de infraestrutura (espaços, tempos, recursos humanos e financeiros, entre outros) para esta formação no contexto escolar, o que contribui para que os dispositivos legais não sejam materializados na realidade educacional, a fim de promover as condições necessárias para que, efetivamente, ocorra a formação de todos os profissionais na escola. Enfatizando, ainda, que a mesma seja realizada não somente em Instituições públicas e privadas com ou sem convênio com a Prefeitura de São Paulo, mas também e, principalmente, na própria Unidade Escolar, onde o profissional atua, estando os Gestores Educacionais envolvidos com a formação de suas equipes.

Os desafios na educação brasileira são inúmeros, complexos e históricos, pois o processo educativo envolve dinâmicas que preveem preparo e um olhar sensível às inter-relações que se estabelecem dentro e fora da sala de aula, exercendo um papel transformador na formação humana, devendo, portanto, a legislação transpor o papel e dar vida às ações e políticas educacionais, assegurando o direito, as relações e interações, que se estabelecem no percurso educativo. Sendo, também, necessário e imprescindível para nossa educação, a instituição de um Sistema Nacional de Educação, nascido da colaboração e cooperação de todos os entes federados e da sociedade, capaz de regular tais ações e políticas educacionais, atendendo a urgente e importante questão da valorização e profissionalização de todos os profissionais da educação, o que perpassa pela formação, e garantindo a educação como dever do Estado e direito da população.

2 EQUIPE DE APOIO À EDUCAÇÃO: ATORES (IN)VISÍVEIS

Um sonho começa com a Educação, materializada na aprendizagem, na pesquisa, na expressão do pensamento e no conhecimento construído de forma crítica e reflexiva.

Uma Educação Pública alicerçada nos princípios da gestão democrática, da valorização do trabalho, das diversidades culturais e das práticas sociais, coopera para o desenvolvendo pleno de seus sujeitos e o atendimento às suas necessidades e expectativas, numa sociedade cada vez mais complexa; tendo como um dos pontos cruciais a promoção de formação para os profissionais da educação, docentes e não docentes, no contexto educacional, uma vez que estes atores estão envolvidos no e com o processo educativo, em que a relação e a interação educativa acontece em todos os espaços da escola.

O ato de educar não se efetiva apenas como a transmissão e produção de conhecimentos, mas também faz parte do processo civilizatório, influenciando a forma como o educando vê e compreende o mundo e a realidade que o cerca, ensejando em mudanças de comportamentos e na construção da cidadania.

É importante ter em mente que todos os espaços da escola são espaços educativos e a educação é um processo coletivo e diversificado, que ocorre em diferentes ambientes, nascendo daí ricas interações, entre elas, destacam-se as interações do profissional da educação não docente com os educandos, as quais colaboram para a aprendizagem destes últimos.

Na atuação deste profissional deve estar presente a intencionalidade educativa, conectada ao Projeto Político Pedagógico e às atividades desenvolvidas no contexto escolar. Além disso, deve ter a consciência, como assevera Freire (1999), de ser uma presença no mundo, com o mundo e com os outros e, o sendo, também sobre a responsabilidade ética de seu papel no processo coletivo de educar, que se dá a partir da apreensão de conhecimentos, por meio da formação. Freire (1999, p. 21) assinala ainda, que “como presença consciente no mundo não posso escapar à responsabilidade ética no meu mover-me no mundo”.

Prover uma formação adequada, principalmente, uma formação que ocorra, continuamente, em âmbito escolar, assim como condições de trabalho, remuneração

e carreira é promover a profissionalização e a valorização destes trabalhadores em educação, uma vez que a qualidade social da educação, perpassa, imprescindivelmente, pela valorização dos profissionais que nela atuam. Para Vieira (2007), o profissionalismo da educação brasileira depende de três aspectos básicos: carreira, formação e salário. A falta de um destes aspectos, compromete tal profissionalismo na educação.

Segundo Monlevade (2007), é necessário três fatores para que alguém seja reconhecido como profissional: a) especialização e competência num determinado saber ou fazer; b) a pessoa sobreviver deste trabalho, e c) sua especialidade ser reconhecida socialmente.

É necessário, portanto, garantir ao profissional não docente, por meio de ações e políticas públicas de Estado, formação e aperfeiçoamento, a fim de prepará-lo para sua atuação, como profissional ético e consciente de sua influência na vida dos educandos, com quem, cotidianamente, convive na escola.

A atividade do profissional não docente é mais significativa quando vemos o processo de aprendizagem sob a perspectiva da cidadania, onde o trabalho esteja voltado a formar pessoas críticas, conscientes e engajadas na transformação social. A educação cidadã vem para materializar uma formação comprometida com a construção de uma sociedade melhor.

A capacitação deste segmento concorre para a prevenção da violência, preservação do ambiente e patrimônio escolar e melhoria do processo educativo, em que a atuação de um vigia, por exemplo, estando atento aos movimentos do entorno da Unidade Escolar e intervindo adequada e rapidamente a fatos estranhos e/ou ameaçadores, pode evitar possíveis violências, vandalismo, entre outros. Da mesma forma, o inspetor, que usando de sua experiência e conhecimentos, pode intervir nos conflitos entre alunos, orientando e convencendo os mesmos a resolver suas questões de maneira civilizada, influenciando, desta forma, seus valores, mudanças de comportamentos e trazendo aprendizado.

É importante destacar, ainda, neste cenário, o papel do Gestor Educacional como protagonista, no tocante a esclarecer e conscientizar seus profissionais e no olhar sensível e crítico de ver o espaço escolar, como um espaço de expressão de ideias, aprendizagem e de condução do crescimento pessoal e intelectual de todos os segmentos da Comunidade Escolar; sendo que o Gestor deve empreender esforços, para implementar uma gestão democrática e reflexiva, preocupada e

atuante, para além da utilização racional dos recursos, alcançando também, ações sintonizadas e integradas ao processo educativo e a participação de todos os envolvidos neste processo, superando, como bem assinala Saviani (2001), a administração espontânea e tecnicista das escolas, trazendo a baila a finalidade do ato de educar nas dimensões históricas, políticas e sociais.

Apple e Beane (1997, p. 25) enfatizam que “uma experiência democrática se constrói mais, por meio de esforços repetitivos, que fazem a diferença”. Os mesmos autores apontam ainda, que: “[...] a democracia envolve o consentimento consciente das pessoas, um currículo democrático enfatiza o acesso a um amplo leque de informações e o direito dos que têm opiniões diferentes se fazerem ouvir” (1997, p. 26).

O contexto atual exige ousadia e diferentes saberes dos profissionais da educação que integram as equipes das Unidades Escolares.

Segundo entendimento de Imbernón (2011), a formação tem um papel de ir além do ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática, transformando-se na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e estejam preparadas para conviver com as mudanças e incertezas.

Conforme as ideias de Nóvoa (1995), ressaltamos que a formação dos profissionais da educação não se constitui pela concentração de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas por meio do trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e da contínua (re)construção da identidade pessoal. Sendo assim, é fundamental voltar-se a pessoa e valorizar a experiência.

Nesta direção, Perrenoud (2002) assinala que para formar um profissional reflexivo é preciso formar um profissional capaz de dominar seu próprio desenvolvimento, construindo competências e saberes a partir de suas aquisições e de suas experiências.

A formação configura-se, pois, num dos mecanismos fundamentais para o desenvolvimento do profissional da educação e, conseqüentemente, para o avanço da educação pública, suscitando mudanças expressivas nas práxis educativas, com a discussão de temas; estudos de casos; compartilhamento experiências e angústias, entre outras questões, que afetam, diretamente, a atuação e a formação. Contribuindo, ainda, para o desenvolvimento dos sentimentos de pertencimento ao contexto escolar e de autoestima e ressignificando, concepções de educação,

práticas e os espaços escolares, como espaços de construção de saberes e geração de conhecimentos.

Ao nos defrontarmos com o ambiente escolar, no entanto, percebemos que estes trabalhadores em educação não são vistos como pertencentes ao processo educativo: atores invisíveis, sendo negada sua coparticipação neste processo, cuja a inter-relação entre o trabalho do professor e dos profissionais não docentes, geram saberes e vivências, que influenciam na aprendizagem e precisam ser sistematizadas e incorporadas ao Projeto Político Pedagógico da escola.

Reconhecer, portanto, os profissionais da educação não docentes, implica na implementação de medidas e ações, por meio de políticas educacionais de Estado, para concretização de uma formação, que atenda às expectativas e dê visibilidade a estes trabalhadores no cenário educacional, concedendo aos mesmos ferramentas, consoantes a sua atuação frente às questões atinentes ao cotidiano escolar. Não esquecendo, entretanto, que a valorização requer, também, o atendimento a outras questões, como condições adequadas de trabalho, remuneração e implementação de plano de carreira, que abarque, igualmente, todos os profissionais da educação no território brasileiro, sejam docentes ou não docentes, partes integrantes do processo educativo, para o alcance de uma educação básica pública, que forme e transforme mulheres e homens, que transformarão a sociedade.

2.1 Currículo e formação

O presente estudo aborda a formação da EAE na Unidade Escolar. Ao falar sobre formação e, especificamente, sobre uma formação voltada ao preparo e desenvolvimento da EAE, estamos também falando em currículo.

O currículo não é constituído apenas por conteúdos, objetivos, metodologias e avaliação, mas também e, principalmente, por todos os fenômenos, relações e interações que ocorrem no contexto educacional, sendo influenciado pelas dimensões históricas, sociais, econômicas e culturais e pelos aspectos físicos, intelectuais, psicológicos e afetivos.

A partir da identificação da necessidade de uma formação na escola para o segmento de apoio, analisando as legislações e o Projeto Político Pedagógico (PPP), constatamos que embora estes atores estejam previstos no currículo prescrito, não havia no currículo da escola uma proposta formal de atendimento

educativo a estes profissionais, no sentido de capacitá-los para além de suas atribuições administrativas, possibilitando a estes terem consciência de seus papéis na escola, bem como desenvolver com os mesmos, um olhar mais educativo, um olhar mais melhorado para a criança e adolescente, com os quais, no dia a dia escolar, interagem, contribuindo para o processo educativo. Por isso, ao gestar o projeto de formação e, posteriormente, desenvolver a presente pesquisa, considere o currículo, entendendo, oportuno, articulá-lo com a formação. Ressaltando que com a experiência formativa concretizada na escola, a formação da EAE passa a integrar o projeto curricular da Unidade Escolar.

Uma educação humanizadora crítica e propulsora da transformação das pessoas e realidades requer que direitos sociais, políticos e culturais sejam assegurados, buscando o desenvolvimento de valores de igualdade, de solidariedade e de justiça social, revelados na atuação consciente e crítica dos cidadãos em prol da construção de uma sociedade preparada para as necessidades humanas e tecnológicas atuais, em que todos sejam, efetivamente, contemplados pelos frutos deste trabalho transformador.

Neste contexto, é fundamental um currículo alicerçado em ações críticas e emancipatórias que dialogue com a presente realidade e a identidade cultural do profissional da educação, com o foco no preparo e aprendizagem de todos os atores envolvidos no processo educativo; sobretudo, a EAE com a democratização das relações, rompendo com as práticas excludentes e a invisibilidade, que perpassam o sistema educacional brasileiro, refletindo, diretamente, estes efeitos na sociedade.

A EAE são, ainda, sujeitos de tantos direitos negados, que despertam indagações e disputam um lugar de legítimo reconhecimento e valorização no território do Currículo (ARROYO, 2017).

Para melhor entender o currículo, em seu processo histórico e educacional, é preciso conhecer os caminhos percorridos por seus estudos. Ao longo da História surgiram diferentes concepções de currículo, perpassadas por vertentes filosóficas, sociológicas, psicológicas, antropológicas, e, também, teorias de aprendizagem e de ensino. Do ponto de vista etimológico, a palavra currículo vem do verbo *currere* em latim, (correr), a palavra *curriculum* consta em dicionário com os seguintes significados: em seu sentido próprio: corrida, carreira, em particular: lutas de carros, corrida de carros, lugar onde se corre carros usados nos jogos de circo, em seu sentido figurado: carreira, campo. Outro significado, como:

[...] descrição do conjunto de conteúdos ou matérias de um curso escolar, documento que contém os dados biográficos e os relativos à formação, conhecimentos e percurso profissional de uma pessoa. (ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS, 2008, p. 386).

A fonte mais antiga do termo “*curriculum*” encontra-se em registros de 1633, na Universidade de Glasgow, na Escócia, em um atestado conferido a um professor por sua graduação de mestre (HAMILTON, 1989).

No século XVI, a instrução era individualizada (preceptor-aluno), voltada para a eficiência social.

Hamilton (1993) remonta hipótese da possibilidade de haver uma conexão entre protestantismo, calvinismo e *curriculum*. Avançando em suas investigações, entende que, o conceito de currículo está relacionado com a difusão de novos pressupostos sobre a eficiência da escolarização e a eficiência da sociedade em geral. A escolarização longe do controle da igreja católica ganhou popularidade e os decretos protestantes manifestavam a ideia de que as crianças deveriam ser evangelizadas, por intermédio da escolarização.

Diferentemente da igreja medieval, que usava a escolarização para disciplinar seus professores e pregadores, calvinistas usaram a escolarização para um propósito político maior, a disciplina da população. O *curriculum* representava a forma de organizar os estudos escolares, mas não se tratava de um campo de estudo como vemos hoje nos moldes atuais.

Com o mercantilismo (entre o século XV e XVIII) ocorrem mudanças em todas as áreas da sociedade (jurídica, social, econômica, etc.), o que concorreu para o surgimento do capitalismo, exigindo uma nova moral, a moral do homem de negócios, imprescindível para a economia capitalista, ocorrendo uma reestruturação no sistema educacional e na instituição escolar, passando-se do ensino individualizado (preceptor-aluno) para o ensino organizado em classes (professor-alunos). Surgindo um currículo, que vai descrever as funções concretas da escola e a forma de como focar estas; e uma nova organização do trabalho escolar.

Nos Estados Unidos, ao final do século XIX e início do século XX, com a industrialização e o processo de massificação da escolarização, a preocupação com o currículo como objeto de estudo foi intensificada. Neste sentido, o conceito de currículo necessita de objetivos, procedimentos e métodos para obtenção de

resultados, que possam ser medidos, passando a ser visto como um campo de estudo e pesquisas, surgindo teorias para questionar este e tentar explicá-lo.

As teorias sobre currículo começam a surgir no início do século XX. Nos Estados Unidos, Bobbit, elaborou o primeiro tratado de Currículo – *The Curriculum* (1918). Além de Bobbit, outros autores norte-americanos, estudaram e escreveram sobre a área do currículo: Charters, Thorndike, Finney, Peters e Snedden, os quais definiram como deveria ser a relação entre o currículo e o controle social, numa época histórica, em que estavam vivendo a transição da sociedade norte-americana rural, no século XIX, para uma sociedade industrializada.

Uma nova classe surgiu - a classe operária - que precisava ser preparada para desempenhar funções especializadas na nova organização do trabalho.

De acordo com Apple, Bobbit e Charters (1982), construíram uma teoria de estruturação do currículo baseada na diferenciação dos objetivos educacionais em relação às funções específicas da vida adulta.

Na segunda revolução industrial, a descoberta e o aproveitamento de novas fontes de energia - o petróleo, a água, o urânio - revolucionaram ainda mais a produção industrial, introduzindo o navio a vapor, o desenvolvimento da aviação, invenção do telefone, entre outros avanços, exigindo, cada vez mais, mão de obra qualificada.

A expansão e o crescimento da economia, no início do século XX, tinha como base a produção em massa dos bens de consumo, com custos mais baixos e a racionalização da produção. Neste contexto, emergem o taylorismo e o fordismo, como dois sistemas de organização da produção industrialização, visando a maximização da produção e o lucro.

O taylorismo foi uma teoria criada pelo engenheiro Americano Frederick W. Taylor, o qual aperfeiçoou o processo de divisão técnica do trabalho, em que os trabalhadores eram organizados de forma hierarquizada e sistematizada; ou seja, cada trabalhador desenvolveria uma atividade específica no sistema produtivo da indústria no menor tempo possível, padronizando, assim, a realização de atividades simples e repetidas. O funcionário não tinha o conhecimento da forma, como se chega ao produto final, o conhecimento do trabalho produtivo era de responsabilidade única do gerente, que também fiscalizava o tempo destinado a cada etapa da produção.

O fordismo, desenvolvido por Henry Ford, tinha como principal característica a introdução das linhas de montagem, na qual o operário fica preso a seu posto de trabalho, realizando uma tarefa específica, enquanto o produto que estava sendo fabricado se deslocava pelo interior da fábrica numa esteira, implicando numa organização do espaço fabril em linhas bem coordenadas e na divisão das tarefas e gestos.

A partir das características da organização da produção industrial, Apple (1982, p. 107) afirma que “o interesse dos primeiros teóricos a estruturarem o currículo estava na preservação do consenso cultural e, ao mesmo tempo, em destinar aos indivíduos ao seu ‘lugar’ adequado numa sociedade industrial interdependente”.

Nesta esteira, a concepção de currículo acadêmica ou humanista começa a ser criticada. No início do século, Tyler e Dewey criticaram o currículo humanista por seu distanciamento da realidade. Tyler propunha um currículo com enfoque tecnicista, enfatizando o estabelecimento de objetivos comportamentais, para atender as exigências do desenvolvimento econômico, enquanto Dewey a preocupação central do currículo estava na resolução das questões sociais, propondo um currículo vivo, ativo.

Segundo Dewey (1965, p. 34):

A escola tradicional está organizada para permitir que se pratiquem certas habilidades mecânicas e certas ideias, sem cogitar da prática de outros traços morais e emocionais desejáveis em uma personalidade. Como aprender, com efeito, honestidade, bondade, tolerância, no regime de ‘lições’ marcadas para o dia seguinte? Só uma situação real de vida, em que se tenha de exercer determinado traço de caráter, pode levar à sua prática e, portanto, à sua aprendizagem. Daí ser necessário que a escola ofereça um meio social vivo, cujas situações sejam tão reais quanto as fora da escola.

Santomé (1998) aponta que no sistema educacional estão presentes aspectos semelhantes aos do âmbito da produção industrial, como a hierarquização, divisão de funções, atomização de tarefas, ênfase no conhecimento científico como verdade absoluta, currículo composto por disciplinas estanques, entre outros aspectos.

A partir dos anos 50, o currículo apresenta um enfoque tecnicista, entendido como um conjunto de disciplinas em que se privilegia o planejamento centrado nos

objetivos, meta, estratégias e avaliação, cujos resultados da aprendizagem devem retratar comportamentos operacionais, atendendo aos objetivos estabelecidos.

Na década de 60, período conturbado da história, com diversos movimentos sociais e culturais, que criticaram e contestaram o pensamento, o sistema de ensino e os currículos tradicionais e tecnicistas. Neste contexto, destacam-se autores, como Bourdieu e Passeron, Baudet e Establet, Althusser. A escola, por intermédio do currículo, passa a ser tratada como parte do Aparelho Ideológico do Estado (Althusser), reprodutora da estrutura social (Bourdieu e Passeron), dual e orientada pelos interesses da classe capitalista (Baudelot e Establet).

A crítica, advinda dos movimentos sociais e das teorias, expressava a insatisfação com a escola seletiva e excludente, despreocupada com o processo de aprendizagem e carente de conteúdos significativos. Tais teorias e movimentos sociais, portanto, ao denunciarem esta realidade educacional, estimularam o estudo e a pesquisa de novas perspectivas de currículo, articulando experiências alternativas de pensar e fazer uma educação emancipadora.

Para Silva (2010), a renovação do currículo, nos Estados Unidos deu-se pelo “movimento de reconceptualização”, e na Inglaterra, pelo movimento “nova sociologia da educação”, liderado pelo sociólogo inglês Michael Young.

Na Nova sociologia da educação, Silva (2010) enfatiza que a preocupação era com o processamento de pessoas e não com o processamento do conhecimento. Enquanto nos Estados Unidos a crítica envolvia as perspectivas tradicionais e tecnicistas do currículo, na Inglaterra a preocupação estava centrada na antiga sociologia da educação que, não questionava a natureza do conhecimento escolar e o papel do currículo na produção das desigualdades sociais.

Nos anos 70, o currículo ganha importância com os trabalhos de Apple, Giroux e Paulo Freire, os quais propõem uma análise crítica do currículo e do processo de escolarização, passando a concepção de currículo por transformações e os saberes escolares são influenciados pelas novas relações de poder na sociedade.

Freire (2003) critica o currículo destacando o conceito de educação bancária, que pensa no conhecimento como algo constituído de informações e fatos a ser simplesmente transferido do professor para o aluno, como um depósito bancário. Para Freire (2008, p. 25), ainda, “além de um ato de conhecimento a educação é também um ato político, é por isso que não há pedagogia neutra”.

Na década de 80, tem-se um aprofundamento nas concepções de currículo, considerando as questões culturais, epistemológicas, históricas, políticas e sociais, e nos anos 90 o currículo está arraigado às questões educacionais.

Na atualidade, a concepção de currículo, segundo Abramowicz (2006, p. 15) “é polissêmica, com diversos significados, visto como uma construção em processo”. Para esta autora, o currículo representa uma arena de lutas, um verdadeiro território contestado, que dá lugar a diversas formas de cultura. Abramowicz (2006, p. 16) entende ainda, que:

Atualmente, se concebe currículo como construtor de identidades na medida em que junto com o conteúdo das disciplinas escolares, com o conhecimento e os saberes que a ele se vincula, se adquire valores, crenças, percepções que orientam o comportamento e estruturam personalidades.

Nesta direção, é preciso resgatar o papel da escola como espaço privilegiado de construção coletiva do currículo, retomando-se a importância do profissional da educação, docente e não docente, e a participação do aluno e pais, valorizando a dimensão multicultural do currículo. Abramowicz (2006, p. 13) assinala que “é o lugar onde se cruza a reflexão sobre a prática e a teoria educacional”. A autora acredita que no processo de ação-reflexão-ação desenvolve-se o crescimento, a criticidade, o trabalho coletivo e a própria identidade dos sujeitos envolvidos.

Diante desta trajetória de estudos empreendidos em torno do currículo, deflagrando diferentes concepções, pode-se constatar que a escola e o currículo, por muito tempo, foram veículos do controle social, reproduzindo a ideologia elitizante e excludente da classe dominante, avançando para uma abordagem social e crítica, centrada nas questões sociais e na construção de uma sociedade justa e democrática. Ganhando, o currículo, neste milênio, vários significados e sentidos, figurando como elemento central no processo educativo.

É pertinente identificar que há vários tipos de currículos, destacando-se no contexto escolar o currículo formal ou prescrito, o currículo real e o currículo oculto. O currículo formal ou prescrito é o currículo estabelecido pelo sistema educacional, o qual estabelece os objetivos a serem alcançados. É um documento de referência expresso em normas curriculares. O currículo real é o currículo que se efetiva no espaço escolar com o professor e os alunos, concretizado nas atividades do

contexto escolar. O currículo oculto é retratado por meio de valores e manifestações ocorridas no âmbito escolar que, embora não figurem explicitamente no planejamento, estão presentes no cotidiano escolar, influenciando as relações e a aprendizagem.

Ressaltamos que currículo não pode ser visto de forma simplista, mas como um território complexo, de disputas e divergências, com uma concepção mais ampla de escolhas e decisões articuladas a uma arquitetura curricular plural, conectada às várias dimensões da vida.

Segundo o entendimento de Sacristán (2013, p. 23), o currículo:

Não é algo neutro, universal e imóvel, mas um território controverso e mesmo conflituoso a respeito do qual se tomam decisões, são feitas opções e se age de acordo com orientações que não são as únicas possíveis

Bernstein (1988, apud SACRISTÁN, 2013, p. 24) também considerava que o currículo:

(...) é composto por tudo que ocupa o tempo escolar, então ele é algo mais do que o tradicionalmente considerado: como o conteúdo das matérias ou áreas a ensinar. Caso contrário, não haveria como entender as projeções práticas relacionadas com a educação moral, o fomento de atitudes e sensibilidades, o preparo para entender o mundo, etc.

O currículo, portanto, é constituído de escolhas e decisões, superando a visão enlatada de rol de conteúdos, meramente, executados para o cumprimento de um programa pronto e determinado, o que pressupõe uma articulação na construção coletiva do conhecimento e a compreensão de questões reais e vitais, como a formação dos profissionais não docentes da educação na escola, dando espaço e visibilidade a estes profissionais e estabelecendo objetivos e estratégias alinhadas ao atendimento desta.

A formação é um processo educativo, formal ou não, que constitui todas as maneiras pelas quais o profissional da educação conquista mais competência pessoal, teórica, técnica, social (LIBÂNEO, 1998).

A formação da EAE é imprescindível para o preparo destes profissionais, desencadeando mudanças significativas em sua práxis educativa e o desenvolvimento do sentimento de pertencimento à escola, uma vez que a formação

possibilita refletir, compartilhar experiências, discutir problemáticas em torno de sua atuação e formação e, também, ressignificar seus papéis e construir suas identidades. Conforme Lück (2009, p. 106) é essencial que se reconheça “o elemento humano como sendo a maior riqueza da escola”.

Neste sentido, a Unidade Escolar precisa se distanciar de concepções curriculares que neguem o crescimento do indivíduo, a criticidade, o trabalho coletivo e a identidade, repensando o currículo proposto em seu Projeto Político Pedagógico, reorganizando assim espaços, tempos, materiais, as relações sociais e as ações pedagógicas, que devem estimular a reflexão, o protagonismo e a atuação crítica de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo, preparando-os para os desafios da sociedade atual.

Ressaltando, que este currículo tem de estar centrado no aprendiz, em suas necessidades e nas experiências que este traz consigo.

Nesta esteira, Lindeman (1926, p. 8-9) ensina que:

A abordagem da educação de adultos deve se dar por meio de situações e não de matérias. Nosso sistema acadêmico cresceu na ordem inversa: as disciplinas e os professores constituem o ponto de partida, os estudantes, estão em segundo plano. Na educação convencional, o estudante é requisitado a ajustar-se a um currículo estabelecido; na educação de adultos o currículo é construído em torno das necessidades e interesses dos estudantes. (...) Textos e professores desempenham um secundário e novo papel neste tipo de educação; eles devem ceder lugar aos aprendizes, que estão em primeiro lugar.

Destacando, também, que a formação, no interior da escola tem grande fecundidade, visto este ser o *lócus* que propicia ao profissional não docente refletir, crítica e coletivamente, questões escolares e suas práticas, produzindo saberes, que agreguem valor a estas práticas e colaborem para a superação de problemas, que atingem seu trabalho e atuação, bem como para resgatar sua autoestima e seu sentimento de pertencimento ao contexto escolar.

É importante, ainda, que haja mudança de olhares e posturas por parte dos governantes, gestores, profissionais da educação, educandos e da sociedade em geral, com o fomento de políticas e programas educacionais, focados numa dimensão humanizadora e na promoção de um ambiente escolar democrático, em que todos tenham a oportunidade de participar, aprender e produzir conhecimentos.

Sendo assim, é preciso um currículo crítico e emancipador, construído e reconstruído no dia a dia escolar, que inclua todos os atores do contexto educacional, visando seu desenvolvimento e participação. Para isso, é fundamental pensar, entre outras ações, a formação da Equipe de Apoio à Educação no espaço escolar, atores (in)visíveis no cenário educacional, que precisam ser reconhecidos, desenvolvidos e preparados para o atendimento das necessidades da educação pública.

2.2 Formação da equipe de apoio à educação à luz da andragogia

O presente trabalho aborda a formação dos profissionais não docentes, no contexto escolar, valorizando e preparando estes para uma efetiva participação e interação com as atividades escolares, bem como para um desempenho de qualidade frente aos desafios atuais da educação pública. A formação estudada aqui tem como embasamento os fundamentos da andragogia.

Os adultos podem aprender tanto no ambiente educativo formal, como em seu ambiente laboral, pelas experiências vivenciadas, compartilhadas e a construção de novos conhecimentos

A formação deve ocupar boa parte do percurso profissional, onde os conhecimentos profissionais e as experiências dividem espaço com os conhecimentos científicos e técnicos, que, muitas vezes, são passíveis de crítica, reflexão, revisão e aperfeiçoamento.

Conforme assinala Freire (1999, p. 31):

[...] ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se dispõe a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente.

A formação da EAE implica numa formação de adultos que deve estar inserida numa metodologia dinâmica, que considere as necessidades deste aprendente adulto, a fim de produzir nestes mudanças interiores, que os impulsionem a saírem da passividade para a ação, na condução de seu destino (LUDOJOSKI, 1972).

Ao falarmos aqui sobre a formação de adultos, fazendo uso da andragogia e retratando suas hipóteses e princípios, é preciso antes analisar a definição de “adulto”. Segundo Knowles (2009), existem quatro definições para adultos. A primeira, de cunho biológico, em que nos tornamos adultos, quando atingimos a idade em que a reprodução é possível. A segunda é a definição jurídica, em que nos tornamos adultos, quando atingimos uma idade em que a lei nos permite certos atos, como votar, dirigir veículos, casar sem consentimento de responsáveis, etc. A terceira, definição social, em que nos tornamos adultos, quando passamos a desempenhar papéis de adultos, como trabalhar em tempo integral, cônjuge, pai ou mãe, entre outros papéis. E a quarta, é a definição psicológica, em que nos tornamos adultos, quando alcançamos um autoconceito de sermos responsáveis por nossa própria vida, de sermos autodirigidos. Sendo esta última, a mais determinante para a aprendizagem.

Conforme os ensinamentos de Ludojoski (1972, p. 20):

O adulto é a pessoa considerada como “um ser em desenvolvimento histórico que, diante da herança de sua infância, da sua passagem pela adolescência e a caminho do envelhecimento, contínua o processo de individualização de seu ser e de sua personalidade”.

No contexto desta pesquisa, optamos por estudar a andragogia, a partir dos fundamentos de Knowles, cujos postulados constituíram grande contributo para a questão, sendo o mesmo uma referência clássica e obrigatória para aqueles que atuam na área da aprendizagem de adultos, bem como estudiosos, que desejam conhecer de forma mais profunda o assunto. Sendo trabalhado, também, outros autores.

Apesar das críticas e confrontações, em relação aos princípios da aprendizagem de adultos, colocados pela andragogia, muitos estudiosos da aprendizagem de adultos, entendem que as ideias Knowles iniciaram uma revolução, no tocante à educação e formação dos adultos, como Hartree (1984); Davenport e Davenport (1985); Brookfield (1986); Pratt (1988); Feur e Gerber (1988); entre outros.

A andragogia é definida como a arte e ciência de facilitar a aprendizagem dos adultos, derivada das palavras **andros**, da raiz grega *άνδρ*, que significa **homem adulto**, que juntamente do termo gogia (*agogus/agogos – άγωγός*), da raiz *agein* (*άγειν*) significa **orientar, conduzir**, resultando em orientar o homem adulto em sua

aprendizagem. Tal modelo de educação visa entender o adulto na escola, desligando-se dos padrões apresentados pela pedagogia.

Diferentemente da criança, que são seres dependentes, necessitando dos cuidados de terceiros e sua aprendizagem estudada pela pedagogia: “a arte e ciência de ensinar crianças”; os adultos acumulam experiências, aprendem com os erros, tem consciência do conhecimento que não sabem e do quanto o desconhecimento pode lhes fazer falta, aprendendo aquilo que lhes é útil e necessário para sua vida pessoal e profissional.

Após a 1ª Guerra Mundial, com o grande aumento da demanda de adultos que adentraram à escola, começaram a surgir nos Estados Unidos e na Europa, estudos e concepções diferenciadas sobre as características do aprendente adulto, o que ainda não é totalmente considerado no processo de ensino e aprendizagem. Somente recentemente é que essas ideias floresceram, constituindo um modelo de aprendizagem de adultos.

Este processo, portanto, é, ainda hoje, ignorado pelos sistemas educacionais tradicionais e, na maioria dos casos, no ensino de adultos são aplicadas técnicas e estratégias iguais aos utilizados com as crianças e adolescentes. Como nos ensina Lindeman (1926, p. 9-10): “(...) nós aprendemos aquilo que fazemos (...) a experiência é o livro didático vivo do adulto aprendiz”.

O referido autor, inspirado pela filosofia educacional de John Dewey, desenvolveu ideias, que foram base para pesquisas e teorias sobre aprendizagem de adultos, ideias estas que podemos ver, resumidamente elencadas abaixo:

- 1) Os adultos são motivados a aprender conforme vivenciam necessidades e interesses que a aprendizagem satisfará.
- 2) A orientação dos adultos para a aprendizagem é centrada na vida.
- 3) A experiência é a fonte mais rica para a aprendizagem dos adultos.
- 4) Os adultos têm uma profunda necessidade de se autodirigir.
- 5) As diferenças individuais entre as pessoas aumentam com a idade.
(LINDEMAN, 1926 apud KNOWLES, 2009, p. 44).

O termo andragogia foi formulado originalmente por Alexandre Kapp, educador alemão, em 1833, mas caiu em desuso; reaparecendo em 1921, no relatório de Rosenstock, asseverando que a educação de adultos necessitava de professores e métodos diferenciados. Lindeman, em 1927, adotou esta nomenclatura de Rosenstock, utilizando-a poucas vezes nos Estados Unidos. Na

década de 60, fez-se muito uso deste termo na França, Iugoslávia e Holanda, para se designar a ciência da educação de adultos (NOTTINGHAM ANDRAGOGY GROUP, 1963).

A andragogia, enquanto sistema de ideias, de conceitos e de princípios sobre a aprendizagem de adultos, foi introduzida e muito difundida, na década de 70, por Malcon Knowles. A perspectiva de Knowles, influenciada pela perspectiva humanista, permitiu à educação de adultos encontrar uma unidade que lhe era essencial.

É fundamental enfatizar aqui que a ciência voltada à aprendizagem de adultos, começou a ser construída muito antes dos estudos de Kapp, Lindeman e Knowles, haja vista que a mesma já se manifestava na antiguidade grega, por meio dos filósofos gregos; na China, com Confúcio e Lao Tsé, na era Cristã pelos ensinamentos de Jesus Cristo, além de outros mestres dos tempos antigos.

De acordo com Knowles (2009, p. 30-40):

Os antigos chineses e hebreus inventaram o que chamamos hoje de estudo de caso, em que o aprendiz ou um dos membros do grupo descreve uma situação, geralmente, na forma de parábola, e juntamente com o grupo explora suas características e possíveis soluções. Os gregos criaram o que chamamos hoje de diálogo socrático, em que o líder ou membro do grupo propõe uma pergunta e os membros do grupo reúnem suas ideias e experiências em busca de uma resposta ou solução. Os romanos confrontavam mais os membros do grupo: eles apresentavam desafios que forçavam os membros do grupo a declarar sua posição e então defendê-la.

Mas estes estudiosos contemporâneos contribuíram para a constituição das bases que configuraram a andragogia em consonância com suas aplicações atuais. Knowles (2009), inicialmente, em diversas de suas obras contrastou a pedagogia com a andragogia, no sentido demonstrar a inadequação da primeira no trabalho com adultos e a necessidade de um modelo mais apropriado e inovador para aprendizagem deste público alvo. Esta visão dicotômica, posteriormente, foi substituída por uma visão integrativa, aproximando as duas teorias, no qual o autor coloca que ambas perspectivas podem ser utilizadas com crianças e adultos, o que não significou na aceitação da pedagogia, como um modelo adequado em certos momentos, mas sim na questão de que o modelo andragógico engloba o modelo pedagógico, podendo assim, os adultos iniciarem sua aprendizagem com base no modelo pedagógico, avançando depois para o andragógico.

A oposição entre andragogia e pedagogia, que diz respeito à diversidade dos públicos, de acordo com Canário (2000, p. 134-135):

É a perspectiva da existência de uma teoria geral dos processos de aprendizagem que permite esbater as diferenças entre os públicos adultos e as crianças, diferenças que segundo Jean Marc Monteil (1985) deverão ser encarados mais como diferenças de grau do que como diferenças de natureza. O que significa, também, que se em educação a diversidade (dos públicos e dos contextos) é um dado incontornável, essa diferença não pode ser reduzida à oposição simplificadora entre a idade não adulta e a idade adulta (as fronteiras são fluídas, difíceis de definir com rigor e móveis em função de factores históricos e sociais). Nem esta oposição poderia servir de fundamento ao estabelecimento de um modelo (andragogia) susceptível de convir a todos os adultos.

Sendo relevante destacar que Knowles, embora primeiramente tenha definido “andragogia como a arte e a ciência de ajudar os alunos a aprender, em contraste com a pedagogia, como a arte e ciência de ensinar as crianças” (KNOWLES, 1980, p. 43), posteriormente, reconhece que a andragogia compreende apenas um modelo de princípios de aprendizagem, indicando que “muitos dos princípios da andragogia são pertinentes à educação de crianças e jovens” (KNOWLES, 1980, p. 58).

Neste sentido, entendemos que a andragogia, deve ser interpretada e conceituada não como uma teoria única, passível de solucionar todos os problemas da educação de adultos, mas com um conjunto de princípios teóricos e práticos, que norteiem os percursos formativos de adultos. Constatando, ainda, que os adultos são um público diferenciado das crianças e adolescentes e que suas perspectivas e experiências devam ser levadas em conta na materialização de suas aprendizagens.

Uma das ciências que cooperou para o nascimento da andragogia foi a psicoterapia, em que um dos seus principais representantes foi Carl Rogers, “talvez o psicoterapeuta mais específico na educação de adultos.” Existem outros nomes também fontes da andragogia, como Freud, Maslow e Erickson” (OLIVEIRA, 1999, p. 23).

Os psicólogos clínicos, em especial os humanistas, trouxeram preciosas contribuições para a questão da aprendizagem, a partir da reeducação de seus pacientes que, em sua maioria, eram adultos.

No quadro 1, abaixo, podemos vislumbrar, resumidamente, as principais contribuições destes psicólogos clínicos.

Quadro 1 - Principais contribuições dos psicólogos clínicos

Sigmund Freud	Identificou a influência da mente subconsciente sobre o comportamento.
Carl Jung	Apresentou a ideia de que a consciência humana possui quatro funções: sensação, pensamento, emoção e intuição.
Eric Erikson	Apresentou as “oitos idades do homem”: oral sensorial, muscular anal, locomoção genital, latência, puberdade e adolescência, jovem adulto, adulto e estágio final.
Abraham Maslow	Destacou o papel da segurança.
Carl Rogers	<p>Conceituou uma abordagem de educação centrada no aluno, com base em cinco “hipóteses básicas”:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Não podemos ensinar alguém diretamente; só podemos facilitar sua aprendizagem. 2. Uma pessoa aprende somente as coisas que considera estarem envolvidas na manutenção ou aperfeiçoamento da estrutura do <i>self</i>. 3. A experiência que se assinala envolveria uma mudança na organização do <i>self</i>, e tende a sofrer resistências por meio da negação e distorção da simbolização. 4. A estrutura e organização do <i>self</i> parecem se tornar mais rígidas quando sob ameaça e parecem relaxar os limites quando absolutamente livres de ameaça. A experiência percebida como inconsistente com o <i>self</i>, pode ser assimilada se a organização atual do <i>self</i> for relaxada ou expandida para inclui-la. 5. A situação educacional que promove a aprendizagem de maneira mais significativa é aquela em que a (a) a ameaça ao <i>self</i> do aprendiz é reduzida ao mínimo, e (b) a percepção de campo diferenciada é facilitada. 6.

Fonte: Knowles; Holton e Swanson (2009).

Para Libâneo (2003, p. 22), a andragogia está “orientada para os objetivos de auto-realização (desenvolvimento pessoal) e para as relações interpessoais, na formulação do psicólogo norte-americano Carl Rogers”. E de acordo com Knowles (2009, p. 55), “Maslow e Rogers definem o crescimento não como um processo de “ser moldado”, mas como um processo de se tornar”. No que evidencia Rogers (1961, p. 122) ainda:

Eu gostaria de apontar uma característica final desses indivíduos quando eles se esforçam para se descobrir e se tornar eles mesmos. O indivíduo parece estar mais contente em ser um processo do que ser um produto

No sistema educacional brasileiro, a educação de adultos está voltada à Educação de Jovens e Adultos (EJA), a qual relaciona-se com a alfabetização e letramento deste público. A própria LDBEN, lei nº 9394/96, em seus preceitos (artigos 37 e 38), considera somente este tipo de educação dirigida aos adultos.

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão: I – no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos; II – no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames (BRASIL, 1996).

No Brasil, os estudos e a aplicação do modelo andragógico estão mais ligados ao mundo corporativo, aos treinamentos empresariais, à área de Recursos Humanos, do que, propriamente, à área da educação que envolve a formação inicial e contínua de adultos dentro das instituições educacionais.

Como bem nos ensina Cavalcanti (1999, p. s/p):

Uma gestão baseada em modelos andragógicos poderá substituir o controle burocrático e hierárquico, aumentando o comprometimento, a autoestima, a responsabilidade e a capacidade de grupos de funcionários resolverem seus problemas no trabalho [...].

A andragogia, pois, refere-se à aprendizagem de adultos, observando como a mesma se processa, haja vista que o adulto, no processo de aprendizagem, tem uma intencionalidade que o faz escolher algo de que gosta, seja pela necessidade profissional ou pessoal.

Os adultos possuem um autoconceito de serem responsáveis pelas próprias decisões, pelas próprias vidas. Uma vez que eles tenham chegado a esse autoconceito, desenvolvem uma profunda necessidade psicológica de serem vistos e tratados pelos outros como capazes de se autodirigir. Eles se ressentem e resistem às situações nas quais percebem que os outros estão impondo suas vontades sobre eles. (KNOWLES, 2009, p. 70)

Nesta seara, entendemos ser possível e fundamental, integrar os fundamentos e princípios da andragogia na formação dos integrantes da EAE, os quais com suas experiências e saberes, contribuirão para sua formação, conscientizando-se de seu papel, transformando suas posturas e construindo conhecimentos significativos que auxiliarão sua prática e a do grupo, alcançando resultados eficazes, que colaborarão para o avanço da educação pública brasileira.

Para Knowles (2009), a andragogia apresenta princípios fundamentais para aprendizagem de adultos, que são de grande valor e que conduzem a construção de processos mais eficazes. Sendo feita aqui uma síntese destes princípios. Estes princípios, portanto, consideram que:

- 1) Necessidade de conhecer – os aprendizes adultos sabem da sua necessidade de conhecimento, bem como de colocar em prática o conhecimento adquirido. Necessitando em saber o porquê, o que e como aprender.
- 2) Autoconceito de aprendiz – o adulto aprendiz é responsável pelas próprias decisões e pela própria vida, inclusive pelo que aprende, sendo capaz de se autodesenvolver, atendendo sua necessidade de conhecimento.
- 3) O papel da experiência – central na aprendizagem de adultos. A aprendizagem de adultos está relacionada às experiências de vida, às suas vivências e conhecimentos prévios. As experiências acumuladas, transformam-se em recurso para aprender.

Para Ausubel (1980, p. 1), “[...] o fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece. Descubra o que ele já sabe e baseie nisso os seus ensinamentos”. Da mesma forma, Leite (1996, p. 104) sinaliza que “o adulto passa a ser visto como sujeito sociocultural, com conhecimentos e

experiências acumulados que fazem com que a vida adulta seja um rico tempo de formação”.

- 4) Prontidão para aprender – disponibilidade do adulto para aprender o que se decidiu a aprender, baseado nas necessidades, utilidades e desafios para sua vida pessoal e profissional. Recusa-se a aprender o que lhe impõem.
- 5) Orientação para a aprendizagem – a aprendizagem para o adulto tem que ter um significado prático, aprender algo que faça diferença em sua vida cotidiana, diferentemente da mera retenção de conhecimentos.
- 6) Motivação – baseada em motivações internas, como o anseio de se desenvolver em todas as dimensões de sua vida, elevação de sua autoestima, autorrealização, qualidade de vida; e não em estímulos externos, como notas de professores, promoção, melhores empregos, opiniões de superiores, entre outros.

Os adultos são motivados a aprender, conforme percebam que a aprendizagem ajudará a executar tarefas ou lidar com problemas que vivenciam em sua vida. Além disso, eles assimilam novos conhecimentos, percepções, habilidades, valores e atitudes de maneira mais eficaz quando são apresentados a contextos de aplicação a situações da vida real (KNOWLES, 2009, p. 73).

Embora o conjunto de princípios norteie todas as situações de aprendizagem envolvendo adultos, existem fatores que afetam essa aprendizagem, o que faz com que o comportamento dos adultos varie em relação a estes princípios fundamentais, como, por exemplo o próprio aprendiz (expectativa, motivações, interesses, entre outros), as diferenças situacionais e os objetivos e propósitos da aprendizagem, como podemos ver, na sequência, a figura que retrata a andragogia na prática.

Destacando que este modelo de aprendizagem de adultos trará melhores resultados práticos, uma vez que seja adaptado às particularidades do aprendente adulto e do contexto de aprendizagem.

Quadro 2 – Andragogia na prática



Fonte: Knowles, Holton e Swanson (1998, p. 159).

A relação educacional, na ótica andragógica, é baseada na interrelação entre o adulto (aluno) e o facilitador (professor), em que ambos aprendem e ensinam num clima de liberdade e pró ação.

São os humildes que se tornam bons professores de adultos. Em uma turma de adultos, a experiência do aluno conta tanto quanto o conhecimento do professor. Ambos são intercambiáveis. Em algumas das melhores turmas de alunos adultos, às vezes é difícil perceber quem está aprendendo mais, o professor ou os alunos (KNOWLES, 2009, p. 43).

Como assinala Freire (1999, p. 25), “[...] quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Ainda, o mesmo autor ressalta que o educador precisa aprender a ler a leitura de mundo que os alunos fazem de sua realidade:

Como educador preciso ir 'lendo' cada vez melhor a leitura do mundo que os grupos populares com quem trabalho fazem de seu contexto imediato e do maior de que o seu é parte. O que quero dizer é o seguinte: não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito (1999, p.90).

Lindeman (1926, apud KNOWLES, 2009, p. 43) ensina que:

Nesse processo, o professor encontra uma nova função. Ele não é mais o oráculo que fala a partir do palco de autoridade, e sim o guia, aquele que aponta o caminho e também participa da aprendizagem de acordo com a vitalidade e a relevância de seus fatos e experiências.

Em lugar da figura do professor, então, surge a figura do facilitador, “que se identifica com as necessidades do aprendiz e caminha com ele, no seu processo de desenvolvimento (OLIVEIRA, 1999, p. 43)”. Segundo Masetto (2003, p.48), o docente deve atuar como “um facilitador e incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e a sua aprendizagem”. Nesta esteira, Alcalá (1997, p. 20) evidencia, que o facilitador orienta o processo educativo, alicerçado pelo princípio do ensino andragógico, que está fundamentado na:

Participação e horizontalidade, cujo processo ao ser orientado com as características sinergias pelo facilitador da aprendizagem permite incrementar o pensamento, a autogestão, a qualidade de vida e a criatividade do participante adulto com o propósito de proporcionar-lhe uma oportunidade para que atinja sua auto-realização

Feldmann (2003, p. 149) assinala também que:

O professor do século XXI, necessita mudar sua postura perante conhecimento. De dono do saber, o educador passa a ser um mediador entre o conhecimento sistematizado e as necessidades dos alunos, na possibilidade de ampliar e diversificar formas de interagir e compartilhar experiências em novos tempos e espaços.

Sendo assim, o professor no trabalho com adultos precisa ter uma postura ativa do ato de ensinar, pois a prática de ensinar vai muito além de apenas repassar informações. Segundo Noffs (2003, p. 77), ensinar é:

[...] permite que as autorias de pensamento possam surgir no sujeito que aprende, ou seja, que o indivíduo a partir dos conhecimentos transmitidos pelo docente (ensinante), possa reelaborá-los, reinterpretá-los com base em sua história de novas possibilidades de compreensão, permitindo, ao sujeito que aprende, ser “o descobridor”, “o inventor”, “o agente” de seu conhecimento.

Nesta direção, o educador tem de compreender que o aprendiz adulto precisa de desafios, gerindo seu aprendizado e desenvolvimento pessoal e profissional. É importante que o adulto tenha consciência da importância do trabalho sobre determinado assunto e sua utilização em seu cotidiano, assim como as mudanças que o mesmo promoverá.

O docente, portanto, deve estimular os aprendentes adultos a trabalharem em grupos, considerando as experiências e fazendo uso de técnicas ativas, como discussões em grupos, exercício de simulação, atividade de resolução de problemas, estudo de casos, entre outras, a fim de aumentarem a criatividade e a produtividade, indispensável para o enfrentamento das exigências da sociedade globalizada. Cabe, a este, lançar mão de diversas técnicas e estratégias de aprendizagem, observando os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos e os aspectos biológicos, afetivos, psicológicos e sociológicos na aprendizagem, visando a aprendizagem significativa. Conforme Masetto (2003, p. 52) aponta:

Os adultos podem ser fortemente motivados para aprender nas áreas relevantes para o desenvolvimento de suas tarefas e seus papéis sociais e profissionais, aprendem mediante diferentes estilos de aprendizagem e por diferentes caminhos que precisam ser respeitados; aprendem pela troca de ideias, por informações e experiências.

Referindo-se ainda ao docente, na perspectiva andragógica, este deve possuir saberes e características humanizadoras para a concretização da aprendizagem significativa, que “[...] implica compartilhar, cooperar, operar simultaneamente em dois planos: o de ensino-aprendizagem e o articular conhecimentos sob diferentes pontos de vista (NOFFS, 2003, p. 79)”.

A missão do educador de adultos é ajudá-los a desenvolverem seus próprios potenciais. Neste sentido, o processo de aprendizagem tem de abarcar elementos que estejam condizentes com o aprendente adulto, conforme, Knowles (1980):

- a) O clima de aprendizagem - ambiente físico e psicológico apropriado. Ambiente físico: mobiliário, iluminação, acústica, limpeza e equipamentos. Ambiente psicológico: aceitação, respeito, liberdade de expressão, confiança, etc. Ressaltando também, que a postura do docente, influencia o clima de aprendizagem;
- b) O diagnóstico de necessidades – “[...] é colocada grande ênfase no envolvimento do aluno no processo do autodiagnóstico das suas necessidades, do que aprender” (p.47);
- c) A formulação de programas, objetivos e de conteúdos que irão atender às necessidades e expectativas dos adultos;
- d) O processo de planejamento, que envolve os aprendentes e o professor, é o guia do processo e da pesquisa de conteúdo;
- e) A gestão da experiência do ensino e aprendizagem se dá em um processo de mútua responsabilidade entre os aprendentes adultos e professor. O papel do professor é de um facilitador, que auxilia o adulto a aprender;
- f) A avaliação da aprendizagem também se processa pela mútuo entendimento dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, em que o professor leva os alunos a perceberem seu progresso, sendo debatido o que facilitou ou dificultou a aprendizagem destes, entre outras coisa.

No entendimento de Fazzi et al. (1996, p. 47), a avaliação da aprendizagem é:

[...] avaliação não como um processo vertical no qual o professor avalia o aluno, mas como um processo solidário no qual o aluno avalia a si mesmo, nós avaliamos nossa própria prática e nossos conhecimentos, os alunos nos avaliam e nós a eles.

A andragogia, portanto, foi construída para a aprendizagem de adultos, a serviço da educação ao longo da vida. Ao projetá-la para a formação da EAE, reconhecemos que a linha condutora do ato educativo desta, encontra-se em consonância com as legislações vigentes, orientadas para a promoção dos direitos humanos, em especial, o direito de todos à educação, uma educação significativa; garantindo a formação para o trabalho e para o exercício autônomo da cidadania.

Nesta esteira, a formação da EAE, fundamentada na andragogia, leva em conta as peculiaridades, interesses e necessidades destes aprendentes adultos, estimulando-os à prática crítico-reflexiva, para transformarem-se e transformarem o meio em que estão inseridos, fortalecendo sua autonomia e o autodesenvolvimento de uma visão holística do ser humano, essencial para seu adequado desempenho laboral.

De acordo com Galván (2004, apud VOGT, 2007, p. 32):

Deve se conceber o processo formativo de forma ordenada, criativa, rigorosa e científica, com conteúdos que propiciem o desenvolvimento do sentido ético e do compromisso social das pessoas, como responsáveis por suas vidas e por suas organizações, a fim de que o cidadão se converta em participante ativo da sociedade.

Entendemos que a temática em torno da formação de profissionais não docentes, portanto, é de suma importância às exigências da sociedade contemporânea, ressaltando que tal formação não seja apenas de cunho técnico, mas também e, sobretudo, humanística e holística, que favoreça a compreensão pessoal e social do processo educativo e que desenvolva todas as potencialidades dos profissionais e valorize os mesmos, tirando estes do campo da invisibilidade, para torná-los sujeitos do seu aprendizado, de suas decisões e de sua atuação profissional.

3 PROPOSTA DE UMA DE FORMAÇÃO PARA A EQUIPE DE APOIO À EDUCAÇÃO (EAE)

Neste capítulo apresentamos o relato da proposta de formação para a Equipe de Apoio à Educação, desenvolvida com este segmento de nossa escola, nos anos de 2016 a 2018, na perspectiva de subsidiar a compreensão desta ação de formação, prevista no Projeto Político Pedagógico. Esta proposta apresenta temas e atividades desenvolvidas em cada encontro, em que, de acordo com as necessidades e a realidade da EAE, poderão ser trabalhados outros temas e atividades.

3.1 Proposta de formação da EAE

Lócus da formação: Escola de Ensino Fundamental da Rede Municipal de São Paulo.

Público-alvo: Equipe de Apoio à Educação: vigias, inspetores e funcionários da secretaria.

Período de realização: Agosto a novembro de 2018.

Cronograma : 1h30, semanalmente.

Resumo: A presente formação da Equipe de Apoio à Educação é realizada no espaço escolar, espaço este considerado como *lócus* de diálogo, reflexão e produção de conhecimentos. Sendo esta composta por encontros semanais, às quintas-feiras, nos quais, por meio de dinâmicas, estudos de caso, rodas de conversa, dramatizações e vídeos, são trabalhados temas variados e atinentes às necessidade da referida equipe, como comunicação, integração, gestão de conflitos, entre outros, a fim de desenvolver as potencialidades dos funcionários não docentes para a melhoria do trabalho, bem como para desenvolver sua autoestima e o sentimento de pertencimento ao ambiente educacional.

Justificativa: O contexto da educação atual exige ousadia, criatividade e diferentes saberes de seus profissionais, a fim de atender às diversas e complexas demandas

do mundo contemporâneo. Neste sentido, entendemos a importância do permanente desenvolvimento de potencialidades, sob um olhar holístico, que deve se dar com a realização da formação no ambiente escolar, *lócus* de formação e aprendizagem, para os profissionais da educação em especial, os profissionais da Equipe de Apoio à Educação, equipe está bastante negligenciada frente às políticas públicas educacionais, sendo seus integrantes, não raras vezes, reduzidos ao cumprimento de funções operacionais, tornando-se meros tarefeiros, embora, no dia a dia escolar, estejam em contato direto com os alunos, influenciando seus valores e aprendizados. A formação, no contexto escolar, é uma valiosa ferramenta, que busca responder às indagações e angústias da Gestão da escola, em relação a melhoria das práticas e a efetivação de uma aprendizagem significativa, considerando às necessidades de conhecimento e aprendizado dos integrantes do Quadro de Apoio, com o compartilhamento de experiências, produção de conhecimentos e desenvolvimento de saberes, que servirão de suporte para o trabalho destes e a construção de suas identidades profissionais.

Objetivo: Desenvolver, no espaço da escola pública municipal, a formação dos profissionais da Equipe de Apoio à Educação, pautada na ética e no compromisso, preparando-os para uma atuação com autonomia e qualidade, bem como para compreensão de seus papéis e o desenvolvimento de sua autoestima e sentimento de pertencimento à escola.

Metodologia: Dinâmicas, simulações, estudo de casos, rodas de conversa, vídeos, entre outros. Em cada encontro desenvolvemos um tema, desta forma, apresentaremos, na sequência, de cada tema a organização das atividades.

Recursos: Materiais de papelaria, data show, caixa de som, entre outros.

Temas trabalhados na formação:

Integração

Comunicação

Atendimento ao público infante-juvenil

Educação para um ambiente saudável

Avaliação do processo e autoavaliação

Criatividade
Gestão de Conflitos
Inteligência Emocional
Autonomia
Harmonia
Desafios
Avaliação final.

➤ **Área Temática: INTEGRAÇÃO**

Objetivo: Promover e desenvolver a interação e o relacionamento positivo entre os funcionários, proporcionando um ambiente acolhedor e dinâmico, em que estes estejam satisfeitos, motivados e sintam-se pertencentes ao seu ambiente de trabalho, colaborando, com mais eficiência, para o sucesso da Instituição de Ensino.

Duração: 1h30

Procedimentos: Apresentação da formação: justificativa, objetivo, temas. Apresentação dos participantes e do mediador.

Dinâmica “Estamos todos no mesmo barco”: Narração de uma história “Estamos todos no mesmo barco”(slides) e discussão sobre esta entre os participantes.

Dinâmica “Confiança em sua equipe”

Objetivo: Conhecer e confiar em sua equipe.

Material: bexigas e fita dupla face

Procedimento: Divisão dos participantes em 2 (duas) equipes: Equipe Par e Equipe Ímpar. Em cada equipe, um dos componentes terá os olhos vendados, seguindo os comandos, de voz, (direita/esquerda; frente/atrás) de outro componente de sua equipe. Do outro lado, ficará um terceiro componente da mesma equipe, com fita dupla face no corpo, em que o componente de olhos vendados, seguindo os

comandos, deverá colar as bexigas, no corpo deste. Cada equipe, terá 1 minuto, para a realização da dinâmica.

Reflexão: após a realização da dinâmica, cada equipe expõe, de forma breve, a importância de conhecer e confiar em sua equipe.

Vídeos: “Trabalho de Equipe” e “Lição do Rato”

Análise dos vídeos – destaque dos pontos relevantes dos vídeos apresentados.

Proposta de atividade a partir do vídeo – O grupo será distribuído em duas equipes: equipe par e equipe ímpar. Sendo que cada equipe discutirá um dos vídeos (sorteio), comparando-o a uma situação vivida no trabalho e, na sequência, fará a apresentação do que foi discutido e as possíveis soluções.

Apresentação por equipes

Conclusão – fechamento das ideias construídas

Avaliação do encontro.

➤ **Área Temática: COMUNICAÇÃO**

Objetivo: Refletir sobre a importância de uma comunicação clara, precisa e cordial e buscar soluções para uma comunicação adequada.

Duração: 1h30

Procedimentos: Apresentação do tema do encontro, apresentação dos participantes e do mediador.

Dinâmica “Melhorando a comunicação”

Objetivo: Entender a importância da comunicação para o bom relacionamento e, por consequência, para o desenvolvimento de um trabalho com qualidade.

Material: papel e caneta

Procedimento: Os participantes são organizados em duplas, por cores dos bombons fixados nas cadeiras (azul, vermelho, rosa, amarelo e verde).

Cada dupla recebe uma folha de papel e caneta, para que listem 4 (quatro) frases, que ouvem/dizem em seu ambiente de trabalho e, que consideram agressivas, ofensivas ou que causam desconforto.

Pedir a cada dupla que, das frases escritas, escolham a mais forte para apresentar à turma.

Quando todas as duplas tiverem escolhido sua frase, pedir que reescrevam a frase selecionada de uma forma clara e cordial.

Cada dupla lê para a turma a frase original e a frase transformada.

Cada dupla comenta o que descobriu ao fazer as comparações entre as maneiras diferentes de dizer a mesma coisa, refletindo sobre as diferenças entre a frase original e a transformada e os sentimentos após elas.

Reflexão: Frases agressivas ou em tom de acusação, impedem o outro de ouvi-las, gerando uma atitude defensiva ou de ataque. A maneira mais eficiente, então, de nos comunicarmos, é sermos claros e cordiais.

Debate sobre o tema “Comunicação” .

Vídeo: “Problemas de Comunicação Humor”

Análise e reflexão sobre o vídeo

Simulação: Organização dos participantes em 2 (duas) equipes: par e ímpar. A partir do vídeo e do que foi discutido, cada equipe apresentará uma simulação, envolvendo situações de comunicação eficiente e ineficiente na escola.

Apresentação por equipe

Conclusão

Avaliação do encontro.

➤ **Área Temática : ATENDIMENTO AO PÚBLICO INFANTO-JUVENIL**

Objetivo: Conscientizar quanto às posturas e atitudes em relação ao público infanto-juvenil, buscando atendê-los em suas necessidades, considerando as peculiaridades deste público.

Duração: 1h30

Procedimentos: Apresentação do tema do encontro, apresentação dos participantes e do mediador.

Dinâmica: “O feitiço virou contra o feiticeiro” – Respeito entre as pessoas

Objetivo: Não faça ou deseje aos outros o que não gostaria para si.

Material: papel e caneta

Procedimento: Forma-se um círculo, todos sentados. Cada um escreve uma tarefa, que gostaria que seu colega, da direita, realizasse sem deixá-lo ver.

Após todos terem escrito, o feitiço vira contra o feiticeiro: quem irá realizar a tarefa é a própria pessoa que escreveu.

Reflexão: Não faça ou deseje aos outros o que não gostaria para si. Respeite o próximo!

Dinâmica: “Resgate da criança interior”

Material: Massinha de modelar

Objetivo: Resgatar a criança interior, sensações e sentimentos dessa fase de vida.

Procedimento: Distribuir massinha de modelar aos participantes, para que construam, com o material fornecido, cenas que relembrem suas infâncias/juventudes.

Conclusão: Socialização e reflexão sobre o que foi construído, sobre as sensações e sentimentos sentidos, sobre as dificuldades encontradas e sobre se colocar no lugar da criança e do jovem com o qual trabalha, a fim de gerir de maneira adequada os conflitos que surgem, no dia a dia, da Instituição Escolar.

Debate sobre o tema “Atendimento ao Público Infanto-juvenil” .

Vídeo: “O Pequeno Príncipe - Trailer Oficial Dublado”

Análise do vídeo

Dinâmica: “Intervalo Dirigido” – simulação de um intervalo dirigido, com brincadeiras antigas. Nesta dinâmica, os participantes são envolvidos numa simulação de intervalo dirigido, com brincadeiras populares, buscando lembrar suas infâncias, trazendo à tona a criança interior de cada um deles, bem como levá-los a se colocar, no lugar das crianças, provocando reflexão e sensibilização.

Reflexão sobre a dinâmica

Avaliação do encontro.

➤ **Área Temática: EDUCAÇÃO PARA UM AMBIENTE SAUDÁVEL**

Objetivo: Conscientização sobre as ações necessárias e importantes, para um meio ambiente saudável e para o uso racional e sustentável do espaço e dos recursos disponíveis

Duração: 1h30

Procedimentos: Apresentação do tema do encontro, apresentação dos participantes e do mediador.

Dinâmica: “Protegendo seu meio ambiente”

Material: bexigas e palitos de dente

Objetivo: Cuidar do seu meio ambiente e aprender a respeitar o Meio Ambiente do outro.

Procedimentos: Cada participante receberá uma bexiga, que deverá ser inflada, representando seu meio ambiente, e um palito de dente.

Comando: Cuidem e defendam seu meio ambiente!

A tendência é que os participantes tentem estourar os balões uns dos outros.

Reflexão: O mediador questionará por que, para tentar defender seu meio ambiente, destruíram o meio ambiente dos outros. Para defender seu meio ambiente,

bastava que cada um zelasse pelo seu meio ambiente, fazendo sua parte e cuidando deste, da melhor forma possível. Assim nenhum meio ambiente seria destruído.

Para defender e cuidar do meu meio ambiente, não preciso destruir o meio ambiente do outro!!!

Debata sobre o tema “Educação para um meio ambiente saudável” .

Vídeos: “O futuro que queremos” e “Música 5R's do projeto EMPREENDA DESDE CEDO”

Análise dos vídeos

Dinâmica: Meio Ambiente: Organização dos participantes em duas equipes : equipe azul e equipe marrom

Material: revistas, cartolina, tesoura e cola

Objetivo: Analisar a problemática do meio ambiente.

Procedimentos:

- Distribuir às equipes revistas, tesouras, cola e cartolina;
- Cada equipe deverá levantar uma problemática, que afeta o meio ambiente de seu trabalho, e a solução para esta;
- Confecções de cartazes;
- Socialização das ideias.

Reflexão: Conscientizar a turma sobre a ação, para evitar e/ou enfrentar a questão abordada.

Apresentação por equipe

Conclusão

Avaliação do encontro.

➤ **Área Temática : AVALIAÇÃO DO PROCESSO, AUTOAVALIAÇÃO**

Objetivo: Refletir sobre o processo de formação, avaliando a si próprios e a formação que vem sendo desenvolvida.

Duração: 1h30

Procedimentos: Apresentação do tema do encontro, apresentação dos participantes e do mediador.

Dinâmica: “Desafio”

Objetivo: Perceber nossos medos, quanto aos desafios e ter coragem, para enfrentá-los.

Material: caixa de sapato, papel de presente e caixa de bombons

Procedimentos: Colocar a Caixa de bombons dentro da caixa de sapatos e embrulhar esta, como presente. Pedir para a turma sentar-se no chão em círculo. Colocar uma música para tocar e vai passando no círculo a caixa. Explicar para os participantes, que dentro da caixa há uma ordem a ser feita por quem ficar com ela, quando a música parar. O instrutor, que vai dar o comando, deve estar de costas, para não ver quem está com a caixa ao parar a música. Ao parar a música o instrutor faz um pequeno suspense, com perguntas do tipo: Você está preparado? Você vai ter que pagar o mico viu? Seja lá qual for a ordem, vai ter que cumprir, quer abrir? Ou vamos continuar? Reinicia a música, passando, novamente, a caixa, se aquele topar em não abri-la, fazendo isso por algumas vezes. Na última vez, alerta que agora é para valer e quem ficar com a caixa, quando a música parar, terá que abri-la. Ao parar a música, o participante que ficar com a caixa, ficará em pé, abrirá esta e lerá a ordem, contida mesma: “Abra a caixa de bombons e distribua um para cada colega de sua turma”.

Reflexão: Percebermos o quanto temos medo de desafios, pois observamos como as pessoas têm pressa de passar a caixa para o outro, mas que devemos ter

coragem e enfrentar os desafios da vida, pois por mais difícil que seja o desafio, no final podemos ter uma feliz surpresa/vitória.

Roda de Conversa: Conversando sobre o processo de formação.

Vídeo: "Quando os sonhos se realizam"

Análise do vídeo

Dinâmica: "Papel Amassado":

Material: Uma folha de papel em branco; música "Como uma onda" (Lulu Santos e Leila Pinheiro).

Objetivo: Levar os participantes a refletir sobre o seu aprendizado na vida em grupo e avaliar a experiência vivenciada, o quanto foi válida e o quanto agregou de novo ao nível dos seus conhecimentos anteriores.

Procedimento: Distribuir uma folha de papel em branco para cada participante.

Pedir para formar um círculo.

Orientar para que amassem, o máximo que puderem, a folha de papel.

Iniciar a música e, em seguida, solicitar que "voltem as suas folhas ao que eram antes, ou seja, desamassem-nas"

Reflexão: O mediador, a fim de levar os participantes a uma reflexão, dirá: "Ninguém jamais, consegue tomar banho num mesmo rio duas vezes... isso significa que, por mais simples, elementar ou superficial, que uma experiência possa nos parecer, sempre é possível aprender-se algo novo com ela. Espero que vocês tenham aprendido algo diferente aqui e que a folha de papel das suas vidas nunca mais sejam as mesmas de quando vocês entraram aqui, no início desta formação. Que saiam modificados por algum aprendizado".

Após a reflexão, o instrutor pedirá para que cada um dos participantes, expressem, em poucas palavras, o que de positivo a formação está trazendo para sua vida, em especial, para sua vida profissional.

Avaliação do encontro.

➤ **Área Temática : CRIATIVIDADE**

Objetivo: Estimular o pensamento criativo dos participantes, para o desenvolvimento de soluções eficientes em relação às situações surgidas no cotidiano escolar

Duração: 1h30

Procedimentos: Apresentação do tema do encontro, apresentação dos participantes e do mediador.

Organização dos participantes em duas equipes: Equipe Roxa e Equipe Vermelha.

Roda de Conversa: Você se considera criativo?

Vídeo : Você se considera criativo?

Análise do vídeo

Dinâmica: Desenho do Monstrinho

- Cada participante recebe uma prancheta com folha sulfite e caneta ou lápis;
- O mediador transmite comandos, os quais devem ser executados pelos participantes:
 - ✓ Desenhe uma cabeça grande e redonda;
 - ✓ Desenhe um corpo pequeno e todo peludo;
 - ✓ Desenhe braços finos e grandes, com dedos com unhas pontiagudas;
 - ✓ Desenhe pés grandes e arredondados;
 - ✓ Faça um olho só, grande e no meio da cabeça;
 - ✓ Faça um nariz pequeno com narinas quadradas;
 - ✓ Desenhe uma boca grande com dentes falhados;
 - ✓ Desenhe orelhas grandes e pontiagudas;
 - ✓ Agora dê um nome a seu monstrinho.
- Após terminarem irão socializar suas produções com o grupo;
- O mediador irá questioná-los: O que vocês perceberam?

- Colocando, na sequência, que embora os comandos foram os mesmos, cada um realizou de uma forma, de acordo com sua criatividade e valores, pois cada um tem uma maneira particular de perceber e estar no mundo.

Vídeo: “Poder das palavras – O cego e o Publicitário”

- Os participantes assistirão ao vídeo até um determinado momento
- As equipes roxo e vermelho : discussão e apresentação das ideias debatidas;
- Continuação do vídeo
- Conclusão.

Atividade do baralho: cada equipe receberá um baralho, sendo indagado a elas formas de utilização deste, após será proposto que cada equipe dê uma utilização diferente para o baralho.

Apresentação por equipe da atividade do baralho

Análise e reflexão

Avaliação do encontro.

➤ **Área Temática : GESTÃO DE CONFLITOS I**

Objetivo: Identificar e analisar os conflitos, buscando solução para estes.

Duração: 1h30

Procedimentos: Apresentação do tema do encontro, apresentação dos participantes e do mediador.

Relaxamento: os participantes sob uma música calma, dispostos em círculo, farão massagem nos ombros do seu colega à direita.

Vídeo: “Gestão de conflitos”

Análise do vídeo

Elaboração de cartazes: O que é conflito?

- Distribuição dos participantes em duas equipes: Equipe entendimento e Equipe acordo;
- Discussão entre os componentes da equipe sobre o que é conflito para eles;
- Elaboração de cartazes;

- Apresentações das equipes;
- Conclusão sobre a atividade.

Vídeo: Preste atenção em quem DISCORDA de você.

Análise do vídeo

Levantamento de conflitos no ambiente de trabalho :

- Organização dos participantes em duas equipes: Equipe iniciativa e Equipe Dinamismo;
- Levantamento e discussão entre os componentes das equipes sobre os conflitos no ambiente de trabalho e suas possíveis soluções.

Avaliação do encontro.

➤ **Área Temática : GESTÃO DE CONFLITOS II**

Objetivo: Identificar e analisar os conflitos, buscando solução para estes.

Duração: 1h30

Procedimentos: Apresentação do tema do encontro, apresentação dos participantes e do mediador.

Relaxamento: prática de tai chi chuan

Retomada da atividade do encontro anterior: apresentação das ideias elencadas, por equipe, e discussão entre os participantes sobre as ideias colocadas.

Conclusão da atividade.

Vídeo: “Dicas para solucionar conflitos”

Análise do vídeo

Dinâmica dos rótulos

Etiqueta com rótulos

1 – Exclua-me

2 – Obedeça-me

3 – Ria de mim

4 – Ajude-me

5 – Critique-me

6 – Elogie-me

7 – Siga-me

8 – Ignore-me

9 – Abraça-me

Participantes sentados ao redor de uma mesa, voltados para fora;

Cada pessoa escolhe um número da etiqueta;

Não podem ver o rótulo que escolheram e não podem falar o rótulo do colega;

Os participantes serão tratados, conforme o rótulo que estiverem portando;

Estes terão 2 minutos para construir com lego uma cidade;

Ao término da atividade cada um falará o que sentiu sobre a atividade, tentando dizer qual era seu rótulo.

- ✓ Observador: uma pessoa voluntariamente será o observador, vendo o quanto as pessoas se envolveram na atividade.
- ✓ O mediador faz algumas colocações para reflexão, como: As pessoas são rotuladas no ambiente de trabalho? Existe rótulo bom?

Avaliação do encontro.

➤ **Área Temática : INTELIGÊNCIA EMOCIONAL**

Objetivo: Entender o que é inteligência emocional, a fim de identificar sentimentos e emoções pessoais e alheias, usando tais informações para orientar os próprios pensamentos e ações.

Duração: 1h30

Procedimentos: Apresentação do tema do encontro, apresentação dos participantes e do mediador.

Dinâmica das cores (emoções):

- Música ao fundo relaxante;
- Cartões coloridos;
- Quadro indicativo do significado de cada cor;

- Mediador falará sobre as emoções e sentimentos, pedindo que cada um examina-se como está naquele dia e pegue uma cor;
- As pessoas serão organizadas em grupos por cores;
- Os grupos terão 5 minutos para falar sobre as emoções/sentimentos;
- Formar um círculo : cada pessoa relatará brevemente porque tirou aquela cor, como se sentiu compartilhando com o outro sobre isso.

Roda de conversa : O que é inteligência emocional?

Vídeo: Inteligência Emocional – O que é, benefícios e como desenvolver/Daniel Goleman

Leitura e reflexão, em dupla, sobre o texto “ Milho de Pipoca”

Socialização das ideias no grupo

Dinâmica: “Sentimentos”:

Objetivo: Identificar os sentimentos em relação a atribuição que desempenha na Unidade Escolar

Procedimento: Cada um irá identificar, refletir e analisar o(s) sentimento(s), que sente em relação as atribuições, que desempenha na Unidade Escolar. A partir da identificação, reflexão e análise irá socializar, perante os participantes, através de gestos e encenação, os sentimentos que sente em relação as atribuições que desempenha na Instituição Escolar.

Vídeo: “A mosca – Necessidade de Mudar – Motivação”

Análise do vídeo

Vídeo: “Cena do filme Todo Poderoso”

Conclusão

Avaliação do encontro.

➤ **Área Temática: AUTONOMIA**

Objetivo: Compreender o que é autonomia e sua importância para prática profissional, desenvolvendo a autoconfiança e tendo iniciativa e responsabilidade por seus atos.

Duração: 1h30

Procedimentos: Apresentação do tema do encontro, apresentação dos participantes e do mediador.

Roda de conversa : O que é autonomia ? Você tem autonomia na realização de suas atribuições?

Vídeo: “O Ponto – Tomada de decisão”

Análise do vídeo

Dinâmica do desenho do barco

Atividade: Desenhar um barco, utilizando uma folha de papel e canetas coloridas.

Objetivo: Fazer um desenho em equipe, em que cada componente se encontre em uma situação especial, desenvolvendo a cooperação, comunicação, planejamento, autonomia, raciocínio lógico, confiança e a empatia.

Recursos: Papel, canetas coloridas, vendas e ataduras.

Procedimento: Dividir os participantes em duas equipes, com 05 cinco pessoas cada, colocando-as sentadas no chão. Cada equipe terá como tarefa desenhar um barco utilizando uma folha de papel e canetas coloridas. Cada participante fará uma ação de cada vez, passando o desenho para o outro componente e assim por diante, até que o desenho esteja concluído ou tempo esgotado (2 minutos para desenhar o barco).

Os componentes terão que observar as seguintes características individuais:

Participante 1 – é cego e só tem o braço direito;

Participante 2 – é cego e só tem o braço esquerdo;

Participante 3 – é cego e surdo;

Participante 4 – é cego e mudo;

Participante 5 – não tem os braços.

As equipes escolhem quem será 1, 2, 3, 4 e 5.

Quando os grupos estiverem prontos, começar a contar o tempo, deixando que as equipes façam a atividade sem interrupção.

Conclusão: Socializar e abordar as dificuldades encontradas, os desafios superados e as formas de cooperação colocadas em prática.

Dinâmica: Música “Tô fazendo minha parte” – Diogo Nogueira : os participantes ao escutarem a música “ Tô fazendo minha parte”, traduzirão o sentiram, relacionando, em uma folha sulfite, imagens e/ou palavras.

Socialização das produções, discussão e reflexão sobre a atividade.

Vídeo: “ Atitude é Tudo”

Avaliação do encontro.

➤ **Área Temática: HARMONIA**

Objetivo: Conscientizar importância da qualidade de vida no trabalho, estimulando as boas práticas e atitudes para afastar o estresse e promover a harmonia e a qualidade de vida no trabalho.

Duração: 1h30

Procedimentos: Apresentação do tema do encontro, apresentação dos participantes e do mediador.

Meditação: Vídeo Meditação 5 minutos para transformar e acalmar seu dia.

Os participantes, sentados confortavelmente, serão guiados pelas palavras do vídeo.

Dinâmica: Música: “Happy – Pharrell Williams” – (Tradução) Trilha sonora

Objetivo: Integração e descontração dos participantes.

Procedimento: Ao longo da execução da música, os participantes se expressarão corporalmente.

Roda de conversa: conversando sobre harmonia, estresse e qualidade de Vida do Trabalho

Vídeo: Música “Stand by me”

Discussão e reflexão sobre a música Stand by me

Conclusão

Avaliação do encontro.

➤ **Área Temática: DESAFIOS**

Objetivo: Estimular a enfrentar os desafios, superando obstáculos e medos.

Duração: 1h30

Procedimentos: Apresentação do tema do encontro, apresentação dos participantes e do mediador.

Roda de conversa: conversando sobre os desafios e proposta do desafio e trabalho final.

Desafio: elaboração de uma coreografia pelos participantes da formação, com o auxílio da professora de dança.

Trabalho final: os participantes organizados em duas equipes: Equipe Empenho e Equipe Superação, criarão um jogral, ou uma paródia, ou uma dramatização, entre outras atividades, a partir de um dos temas trabalhados na formação.

Apresentação de uma coreografia por um grupo de dança.

Alongamento

Elaboração da coreografia pelos participantes.

Avaliação do encontro.

➤ **Área Temática: AVALIAÇÃO FINAL**

Objetivo: Identificar e refletir sobre o significado da formação realizada e as contribuições que esta trouxe para vida pessoal e profissional.

Duração: 1h30

Procedimentos: Introdução: fala sobre a formação realizada naquele ano e os avanços observados a partir desta.

Vídeo: “Noção de Capricho”

Dinâmica “Autor secreto”: cada participante escreverá uma frase, com desejos positivos para si, sem deixar que o colega veja. As frases são depositadas numa caixa. Na sequência cada um tirará uma frase e tentará adivinhar quem a escreveu, entregando uma lembrança e desejando o que está escrito na frase para a pessoa.

- Se acertar, a frase é retirada e palmas.
- Se errar, a frase volta para caixa.

Apresentações dos Trabalhos finais pelas Equipes

Apresentação do desafio : Dança circular pelos participantes.

Vídeo: “Formação Desenvolvendo uma Equipe de Alta Performance”

Avaliação da formação

Conclusão/Mensagem final

Baile dos Heróis e Heroínas.

Ao final deste trabalho, aplicamos um questionário para subsidiar a avaliação do mesmo.

4 METODOLOGIA: O CAMINHO PERCORRIDO

O processo de formação do profissional não docente, no âmbito escolar, necessita urgentemente ser pensado e estruturado de forma a propiciar as condições adequadas de interação com o mundo que vive de modo autônomo e consciente, por meio da diversificação das formas de produzir e apropriar-se do conhecimento.

Neste capítulo foi abordada a **metodologia** empregada para a concretização desta pesquisa, entendendo que a metodologia versa sobre o estudo do método, que, etimologicamente, representa “um caminho através do qual se procura chegar a algo. O método científico é o modo pelo qual os estudiosos constroem seus conhecimentos, no campo da ciências” (TURATO, 2003, p. 149).

A análise da presente temática tem como *lócus* uma escola municipal de Ensino Fundamental, na região Leste, da cidade de São Paulo, cujos sujeitos da presente pesquisa são os funcionários não docentes (vigias, inspetores e funcionários da secretaria), que compõem a EAE desta Unidade Escolar.

Inicialmente, foi efetuada uma **pesquisa bibliográfica, documental** e, posteriormente, a **pesquisa de campo** de abordagem qualitativa, utilizando como instrumento, a aplicação de questionário nestes funcionários da EAE.

A opção metodológica responde a **questão norteadora da pesquisa**: A Unidade Escolar é o *lócus* da formação dos profissionais da EAE?, fundamentada na pesquisa qualitativa, por entender que esse tipo de abordagem “responde a questões muito particulares (...) trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos” (MINAYO et al., 1994, p. 21-22).

A pesquisa bibliográfica é o levantamento e análise dos trabalhos e estudos realizados no que tange ao tema. A investigação científica inicia-se, na maioria das vezes, por este tipo de pesquisa, sendo a base do trabalho de investigação e também há trabalhos que são realizados somente por meio de fontes bibliográficas. O pesquisador no afã de compreender, refletir e apreender a realidade, dentre as técnicas existentes, lança mão da pesquisa bibliográfica, que, por meio das

concepções teóricas, busca respostas para seu objeto de estudo. Sendo tais concepções luz para os conhecimentos preexistentes em torno do problema identificado pelo mesmo. A pesquisa bibliográfica, portanto, busca explicar um problema, por meio do estudo de teorias e concepções encontradas em várias fontes, como: livros, artigos, teses, anais, áudios, vídeos, meios eletrônicos, etc. A pesquisa bibliográfica assim, abrange toda bibliografia já tornada pública no que diz respeito a temática do trabalho, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão. O pesquisador, neste tipo de pesquisa, entra em contato com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto (LAKATOS; MARCONI, 2003).

Os embasamentos teóricos, para esta pesquisa, voltou-se ao estudo da andragogia, além de outros autores com reconhecida contribuição, no que concerne a temática, como Alarcão (2011), Feldmann (2003), Masetto (2003) Noffs (2003), Freire (1999), entre outros.

Outra técnica utilizada no percurso desta pesquisa foi a pesquisa documental que partiu da seleção e análise crítica de documentos, entendendo que o uso desta técnica propiciou ampliar as fontes de conhecimentos, bem como fortalecer os conhecimentos já construídos no trilhar deste percurso investigativo, colaborando para a estabilidade e riqueza das bases deste estudo. A análise documental, pois, é uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, ou revelando aspectos novos de um tema ou problema (LÜDKE E ANDRÉ, 1986).

Conforme assinalam Guba e Lincoln (1981), o uso de documentos oferece muitas vantagens à investigação. Primeiramente, constituem-se numa fonte sólida e abundante, uma vez que os documentos perduram ao longo do tempo e deles é possível extrair preciosos dados e informações, dando estabilidade aos resultados obtidos. Sendo também, uma poderosa fonte de evidências, que fundamentam as afirmações do pesquisador. Outra vantagem, diz respeito ao custo, que, em geral, é baixo, exigindo somente, tempo e atenção do investigador. E esta fonte de pesquisa ainda, permite a obtenção de dados, quando o acesso ao sujeito é impossível (pela sua morte, por exemplo) ou quando a interação com os sujeitos pode afetar seus comportamentos ou opiniões.

Nesta seara, a análise documental foi de grande importância para a discussão sobre a formação da EAE na escola, por ser uma fonte segura, cujos documentos se mantêm inalterados ao longo do tempo, fornecendo valiosas informações, que enriqueceram e respaldaram os estudos empreendidos.

Na pesquisa documental, foram levantadas e analisadas legislações que, por meio das interpretações destas, foram apreendidos dados e concepções, que trouxeram respostas, reflexões e embasamento aos estudos empreendidos em função da compreensão e reconstrução da realidade em torno do objeto do presente trabalho.

Partindo da Lei Maior, a Constituição federal de 1988, outros diplomas legais originaram-se, os quais tratam da valorização e profissionalização dos trabalhadores da educação, em especial, a formação dos trabalhadores não docentes, temática esta sobre a qual nos debruçamos em nossos estudos.

Entre os diplomas legais, podemos elencar a Lei nº 9394/96 (LDBEN), Lei nº 11.494/2007, Lei nº 12.014/2009, Lei nº 12.796/2013, Resolução CNE/CEB nº 5/2005, Resolução CNE/CEB nº 2/2009, Decreto nº 8.752/2016, entre outras normas de igual importância e pertinência ao assunto.

Além do apanhado de legislações estudadas, foram utilizadas fotografias dos momentos da formação realizada na Unidade Escolar, confirmando as informações obtidas por outras fontes e fundamentando os conhecimentos construídos, a partir desta investigação. As fotografias revelam sentimentos, comportamentos e posturas, frutos das relações estabelecidas nesta formação.

Sendo realizada, ainda, a pesquisa de campo embasada na **abordagem qualitativa**, a qual muito tem contribuído para a investigação dos trabalhos de pesquisa educacional. Por tal premissa, concebeu-se esta pesquisa com abordagem qualitativa, pois esta investida possibilitou verificar a importância/significado da formação da EAE na escola sob a ótica dos funcionários, que integram a EAE. A pesquisa qualitativa em educação analisa os significados que os sujeitos atribuem à sua realidade e à sua atuação que, mediante às interações que desenvolvem no contexto escolar, vivenciam experiências e constroem conhecimentos.

Como ensina Chizzotti (2003, p. 79):

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que os sujeitos concretos criam em suas ações.

A realização de uma pesquisa em educação deve considerar fatores humanos (valores, posturas, sentidos) que permeiam a investigação e não são passíveis de controle; haja vista que o comportamento humano é complexo, impregnado de particularidades e significados diversos, marcado pela história de vida e a bagagem cultural, que cada um traz consigo, partindo destas, para intervir e se relacionar com o mundo.

Na abordagem qualitativa, o fenômeno educacional é conhecido a partir da visão dos participantes da pesquisa, do significado que estes dão aos fatos e às relações ocorridas no ambiente da escola. A obtenção de dados, nesta abordagem, portanto, deve ter em vista que: “[...] a fala dos sujeitos de pesquisa é reveladora de condições estruturais de sistemas de valores, normas e símbolos [...] (MINAYO, 2014, p. 204)”.

Ressaltamos, ainda, na pesquisa qualitativa, o importante papel do pesquisador, que funciona como “[...] um veículo inteligente e ativo entre o conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 5)”. Sendo assim, toda caracterização da pesquisa qualitativa mostrou-se em sintonia com a temática desta pesquisa, conduzindo o desenvolvimento da mesma.

Em busca de responder os objetivos específicos, além da leitura e análise crítica dos documentos e bibliografia constantes neste trabalho, lançamos mão também da aplicação de questionário com funcionários da EAE da Unidade Escolar. O **questionário** é um instrumento de coleta de dados composto por perguntas ordenadas que, na maioria das vezes, são respondidas por escrito e sem a presença do pesquisador.

Segundo o entendimento de Gil (2008, p. 121):

Pode-se definir questionário como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a

peças com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.

O critério de escolha dos participantes desta pesquisa, deu-se por sorteio entre os funcionários de cada uma das vertentes que constituem a EAE (Inspetoria, Vigilância e Secretaria) e que participaram da formação realizada na Unidade Escolar.

Ao ser aplicado o questionário com os funcionários da escola, observamos algumas medidas necessárias para sua efetivação, como a apresentação de esclarecimentos sobre a pesquisa: tema, objetivo desta, seu objeto de estudo, seus riscos e benefícios; e, após, a anuência prévia destes, consentindo em participar da investigação, com a apresentação e assinatura dos mesmos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assegurando a responsabilidade sobre a confidencialidade das informações obtidas.

As questões empregadas no questionário aplicado foram questões abertas, considerando as visões, percepções, sentimentos que os funcionários, participantes da pesquisa, tinham em relação ao objeto deste estudo, dando a eles maior liberdade para que se expressassem.

Concluído os questionários, os mesmos foram recolhidos e seus dados transcritos e analisados.

O objetivo específico, no que diz respeito à andragogia ser um referencial na formação da EAE, foi confirmado, por meio da revisão teórica sobre a formação de adultos, que situa a andragogia, como um conjunto de princípios da aprendizagem adequados para amparar a formação da EAE.

Os objetivos específicos relacionados a: verificar se e como o trabalho de formação da EAE se apresenta na escola pública municipal de São Paulo selecionada; identificar as contribuições da formação para o desempenho da EAE e do processo educativo; identificar o sentimento de pertencimento da EAE, em relação ao ambiente escolar em que atuam e destacar o significado para a EAE da formação realizada na escola para seu segmento, foram constatados, por meio dos dados obtidos com a aplicação do questionário e de suas análises. E o objetivo específico referente a indicar os avanços e as dificuldades em relação à formação da EAE na escola, também foram constatados, a partir das legislações analisadas, bem como dos dados obtidos com o questionário e a análise destes.

A opção pelo questionário, como instrumento de coleta de dados qualitativos para esta investigação, levou em conta as vantagens que o mesmo apresenta em face ao contexto social e cultural e das circunstâncias, que envolveram o presente trabalho, o que coaduna com as lições de Gil (2008, p. 122) ao apontar as vantagens deste instrumento investigativo:

- a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio;
- b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores;
- c) garante o anonimato das respostas;
- d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente;
- e) não expõe os pesquisados à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado.

Com referência à destinação do material oriundo da coleta de dados, foi resguardado o anonimato dos envolvidos no preenchimento dos questionários.

Esta pesquisa foi submetida à análise e apreciação da CEP- PUC/SP Monte Alegre sob o número do CAAE: 03173418.4.0000.5482 e número do parecer: 2.991.651 de 30 de outubro de 2018.

A técnica utilizada possibilitou a concretização deste trabalho científico, cujos dados qualitativos coletados, decorrentes da aplicação do questionário com os profissionais da EAE, que participaram da formação na Unidade Escolar, serão analisados no próximo capítulo, sob a luz dos fundamentos legais e de autores, que tratam da temática, objeto desta pesquisa.

5 ANÁLISE DE DADOS

Para atender às demandas e expectativas da sociedade contemporânea, o currículo tem de oportunizar um trabalho sob a perspectiva inclusiva, materializada na escola, com a participação de todos nas decisões e ações implementadas, resultando no compromisso e responsabilidade com o processo educativo, tendo em vista o alcance da aprendizagem e do desenvolvimento integral de todos os atores do contexto educacional.

A participação, a corresponsabilidade e a colaboração coletiva implicam na realização de formação para todos os segmentos da escola, em especial a formação da EAE, com a apropriação dos conhecimentos, desenvolvimento de habilidades e aquisição de valores, assim como com a consciência sobre a importância dos papéis desempenhados no cenário escolar.

O presente capítulo, a partir da temática de investigação, faz emergir conhecimentos, saberes, vivências, percepções, sentimentos e expectativas dos sujeitos participantes da pesquisa de campo realizada, de abordagem qualitativa, cujos dados foram obtidos, por meio da aplicação de questionários, que serão, na sequência, analisados.

O critério de escolha dos participantes desta pesquisa, deu-se por um sorteio entre os funcionários, que participaram da formação na escola.

Passaremos agora, partindo dos questionamentos respondidos e transcritos na coluna de depoimento, à análise dos quadros com os dados obtidos pelos questionários aplicados aos funcionários de cada uma das vertentes, que compõem a EAE.

- ✓ **A Prefeitura Municipal de São Paulo promove cursos/formações para seu segmento? Como se processam estas formações?**

Quadro 3 - Formação pela Prefeitura Municipal de São Paulo

	Depoimento	Unidade de Significado
Vigilância	A Prefeitura de São Paulo não disponibiliza cursos/ formações para nós vigias. No nosso segmento não há investimento nisto. Na escola, estamos participando do curso Alta Performance, realizado pela Direção.	- Prefeitura Municipal de São Paulo não promove formações/cursos para o segmento vigilância; - Formação realizada na escola, <i>lócus</i> de formação .
Inspetoria	Só consigo fazer cursos em EAD, feitos pelo sindicato. É difícil fazer curso presencial do sindicato, pois não há dispensa de ponto. No curso semipresencial, o sindicato facilita fazer a parte presencial no sábado ou domingo. Os cursos do sindicato, normalmente, são feitos junto com o professor. Já os cursos presenciais de SME pegam a semana inteira e fica difícil a participação. Na DRE de Itaquera, em 2017, houve um curso voltado à EAE, mas com limite de participação por escola. Estamos tendo aqui na escola a formação Alta performance para EAE.	- Cursos em EAD ou semipresencial pelo sindicato; - Secretaria Municipal de Educação (SME): curso a semana inteira, dificultando a participação; - Em 2017, a Diretoria Regional de Educação (DRE) da escola atual realizou Formação para a EAE, mas com limite de participação por escola; - Formação na escola, <i>lócus</i> de formação, para EAE.
Secretaria	Por SME/DRE, o único curso que fiz foi de Primeiros Socorros. Pelo sindicato os Cursos são em EAD ou no sábado. Desde 2016, a Direção da escola está promovendo a formação Alta Performance para a EAE.	- Cursos em EAD ou aos sábados pelo sindicato; - SME/DRE: somente curso de primeiros socorros; - Desde 2016, formação realizada na escola pela Direção.

Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com as colocações apresentadas pelos funcionários da EAE, não existe uma iniciativa a nível da Secretaria Municipal de Educação (SME) com a institucionalização de uma formação específica para este segmento. As formações

promovidas por SME/DRE apresentam, muitas vezes, condições que dificultam a participação destes.

Verificou-se, ainda, que as ofertas de formação, em sua maioria, são feitas pelo sindicato e, normalmente, na modalidade de Educação à distância, feita junto com os professores, o que configura que não há uma formação específica para o Quadro de Apoio.

No caso do segmento dos vigias, não há nenhuma ação formativa por SME/DRE e nem pelo sindicato.

Os participantes desta pesquisa relataram que é na escola que está sendo promovida pela Direção, uma formação para sua equipe.

Diante destes relatos, entendemos que, embora exista todo um arcabouço legal, como a Constituição Federal, a lei nº 9394/96, a Resolução CNE/CEB nº 05/2005, a Lei nº 11.494/2007, a Lei nº 11.738/2008, a Resolução CNE/CEBCNE nº 02/2009, a Lei nº 12.014/2009, entre tantas outras legislações também importantes, que surgidas das lutas e movimentos no sentido de reconhecer e valorizar o trabalhadores não docentes, sobretudo no que se refere a formação destes, para a construção de sua identidade e integração à categoria de profissionais da educação, percebemos um verdadeiro descompasso no que está no ordenamento jurídico e no que ,de fato, tem sido vivenciado na realidade destes trabalhadores, com a carência de programas e políticas públicas, em relação à formação a EAE.

- ✓ **Como você se vê na escola? Você se sente pertencente a este ambiente, a equipe escolar?**

Quadro 4 - Pertencimento ao ambiente escolar

	Depoimento	Unidade de Significado
Vigilância	Eu me sinto bem e me vejo como parte integrante da equipe escolar. Tenho noção da importância do meu papel nesta Unidade Escolar, que meu trabalho contribui para o andamento da escola, cooperando na entrada e saída dos alunos, interagindo com estes e os pais, zelando pelo patrimônio público e fazendo a segurança da escola. Gosto do que faço e diante dos aborrecimentos e situações difíceis procuro pensar positivo.	<ul style="list-style-type: none"> - Sentimento de bem estar e pertencimento ao ambiente escolar; - Consciência da importância do papel que desempenha na escola.
Inspetoria	Eu me sinto bem na escola e me vejo como um educador e um membro importante da equipe escolar, pois todos que fazemos parte desta equipe somos peças importantes e fundamentais para a educação dos alunos e para o bom andamento da Unidade Escolar.	<ul style="list-style-type: none"> - Sentimento de bem estar e pertencimento ao ambiente escolar. - Enxergar-se como educador: - Consciência da importância de seu trabalho para a educação dos alunos e para o bom andamento da Unidade Escolar.
Secretaria	Eu me sinto bem e fazendo parte da equipe escolar, estando integrada ao grupo. Meu interesse não são apenas as questões administrativas, mas também, as pedagógicas. Procuo fazer meu trabalho com afinco, dedicação e capricho, sempre pensando de forma coletiva, para que todos possam se beneficiar, percebo então, que minha atuação contribui, positivamente, para o andamento da escola.	<ul style="list-style-type: none"> - Sentimento de bem estar e de fazer parte da equipe e do ambiente escolar; - Empenho e interesse nas questões administrativas e pedagógicas; - Trabalho voltado para o bem comum, contribuindo para o bom andamento da escola.

Fonte: Elaborado pela autora.

Os relatos presentes demonstram que tanto o vigia, como o inspetor e a funcionária da secretaria, sentem-se bem e fazendo parte do ambiente escolar,

indicando terem consciência da importância de seu papel para o bom andamento da escola e, sobretudo, para o processo educativo dos alunos.

Destacando, aqui, a colocação do inspetor que se vê como educador, tendo a consciência de que em seu trabalho não é um mero cumpridor de tarefas, mas que tem atuações numa linha mais educativa, com uma visão mais humanizadora e qualitativa em relação ao aluno. Assim, como, a funcionária da secretaria que relata se interessar pelas questões administrativas e pedagógicas, revelando também a preocupação em ter um olhar e uma atuação mais educativa em suas atividades laborais.

Constata-se, portanto, que as respostas, após a formação, atestam o pertencimento destes à Unidade Escolar.

- ✓ **Você sente que seu trabalho é valorizado? Se negativa a resposta o que seria necessário, no seu entender, para haver esta valorização?**

Quadro 5 - Percepções sobre a valorização do trabalho na U.E.

	Depoimento	Unidade De Significado
Vigilância	Sim. A Gestão e os colegas valorizam meu trabalho.	- Sentimento de valorização pelo reconhecimento da gestão e demais colegas da escola.
Inspetoria	Sim. A Direção da escola sempre enfatiza e valoriza meu trabalho junto aos alunos e docentes.	- Sentimento de valorização: Direção da escola valoriza e evidencia a importância do trabalho da EAE aos alunos e docentes.
Secretaria	Se fosse feita esta pergunta anos atrás eu diria que não. No entanto, hoje entendo que sim, pois percebo que a gestão, professores e muitos pais, reconhecem a importância e o valor dos funcionários administrativos, valorizando nosso trabalho.	- Sentimento de valorização: reconhecimento da importância e valorização do trabalho dos funcionários administrativos pela Gestão, professores e pais..

Fonte: Elaborado pela autora;

Os dados aqui colhidos demonstram que os participantes revelam sentirem que seu trabalho é valorizado pela comunidade escolar, principalmente pela ação da Gestão que se empenha em ressaltar a relevância de seus trabalhos para o êxito das atividades escolares. No entanto, esta valorização restringe-se ao âmbito da escola e do olhar do Gestor escolar.

Estas respostas retratam a valorização do trabalho desenvolvido, embora a Gestão esteja sempre em primeiro lugar, o que evidencia a postura de um Gestor preocupado em reconhecer o valor de seus funcionários, motivando e envolvendo os mesmos no contexto escolar, bem como em almejar o desenvolvimento de uma gestão democrática, com práticas democráticas, para uma educação transformadora, em que todos sejam acolhidos, reconhecidos e participem da escola e de suas decisões, cor responsabilizando-se pelos destinos da Unidade Escolar.

- ✓ **Quais contribuições/mudanças que a formação, na escola, trouxe para o desempenho da EAE?**

Quadro 6 - Contribuições/Mudanças no desempenho da EAE

	Depoimento	Unidade De Significado
Vigilância	A formação trouxe conhecimentos e atualização, que melhorou nosso trabalho. Eu mesmo passei a ter mais iniciativa, ouvir e respeitar mais as opiniões e ajudar mais meus colegas, ficar mais atento com as atividades que vão ocorrer na escola e fornecer melhores informações aos pais. Além disso, a formação também, reforçou, ainda mais, o trabalho ser realizado em equipe, pois um depende do outro no local de trabalho, e a integração com os demais segmentos.	<ul style="list-style-type: none"> - Aquisição de conhecimentos e atualização; - Melhora no trabalho; - Mais iniciativa; - Ouvir e respeitar mais as opiniões dos colegas; - Auxílio aos colegas no trabalho; - Atenção às atividades, que vão ocorrer na escola; - Prestação de melhores informações aos pais; - Trabalho em equipe; - Integração de todos os segmentos da U.E.
Inspetoria	A formação contribuiu para uma melhor fluidez do trabalho, por meio da capacitação e preparo dos funcionários da EAE para as situações do cotidiano escolar e possibilitou discussões e reflexões, para que a gente possa entender melhor nossa função na escola. Sendo importante também, para o trabalho em equipe, e a melhoria da comunicação entre os setores. Percebo que agora estou mais próximo e atento aos alunos, compreendendo melhor eles; estou mais unido aos colegas e fazendo o trabalho junto, um ajudando o outro; estou mais atento e envolvido nos projetos da escola, ajudando mais os professores e os alunos.	<ul style="list-style-type: none"> - Melhor fluidez das atividades desenvolvidas pela EAE; - Existência de um espaço de discussão e reflexão para melhor entendimento da função desempenhada; - Trabalho em equipe: fazer junto o trabalho, ajudando um ao outro; - Maior proximidade, atenção e compreensão em relação aos alunos; - Maior atenção e envolvimento nos projetos da escola, auxiliando mais os professores e alunos nestes; - Melhoria da comunicação entre os setores
Secretaria	A formação foi importante para a união do grupo, possibilitando o diálogo e trazendo maior comprometimento, responsabilidade e melhoria na autoestima dos participantes. Também foi importante para o trabalho em equipe e respeito aos colegas. Percebi mudanças	<ul style="list-style-type: none"> - Promoção da união do grupo e diálogo; - Comprometimento, responsabilidade e autoestima da EAE; - Trabalho em equipe e respeito aos colegas; - Mudanças positivas: proximidade com colegas de outros setores,

	positivas em mim, como estar mais próxima dos colegas de outros setores, ser mais comunicativa e me sentir mais motivada e pertencente ao ambiente escolar.	comunicativa, motivada e pertencente ao ambiente.
--	---	---

Fonte: Elaborado pela autora.

Os funcionários, ao serem questionados sobre as contribuições/mudanças da formação na escola para seu desempenho, elencaram uma série delas, como a melhoria no trabalho, a integração e união do grupo, o comprometimento, a responsabilidade, a melhoria da autoestima, etc.

Estas colocações possibilitam constatar a consciência que estes trabalhadores têm da importância da formação para seu segmento e dos resultados positivos que a mesma pode produzir; ressaltando que esta formação é realizada no *lócus* de trabalho destes profissionais, que deve ser também considerada como um *lócus* de formação, aprendizado e desenvolvimento destes trabalhadores não docentes..

Neste sentido, entendemos que todo processo que busca desenvolver o profissional da educação deve reconhecer que “o contexto interno da escola é seu ponto de ancoragem obrigatória e imprescindível, mas também o ponto de partida para outras modalidades da formação profissional” (MARQUES, 2003, p. 208).

Cumprir sinalizar, também, que a formação, em tela, fundamentou-se nos princípios andragógicos, cujo trabalho levou em conta as especificidades e necessidades do público adulto a qual se destinava; o que corrobora com as ideias de Cavalcanti (1999, s/p): “uma gestão baseada em modelos andragógicos poderá substituir o controle burocrático e hierárquico, aumentando o comprometimento, a autoestima, a responsabilidade e a capacidade de grupos de funcionários resolverem seus problemas no trabalho [...]”.

Os participantes da pesquisa apontam, ainda, que a partir da formação tiveram mudanças concretas em sua atuação, refletindo estas em seus olhares e posturas que passam a ser melhores não só no desenvolvimento de suas atividades, mas também no seu desenvolvimento pessoal, na maneira como se veem (autoestima), configurando a ocorrência de aprendizagem significativa nestes.

- ✓ **Qual o significado para você da formação “Desenvolvendo uma Equipe de Alta Performance”, realizada na escola?**

Quadro 7 - Significado da Formação “Desenvolvendo uma Equipe de Alta Performance”

	Depoimento	Unidade de Significado
Vigilância	<p>Significa que meu trabalho é importante para a escola, que sou valorizado.</p> <p>Durante o tempo que estou na prefeitura nunca participei de um curso assim, é a primeira vez que uma Direção se preocupa em olhar para a Equipe de Apoio à Educação e fazer uma formação para o nosso segmento.</p> <p>A formação possibilitou a integração entre os colegas, a participação de todos, trazendo muitos conhecimentos e aprendizados, que me fez pensar e refletir sobre minha atuação e contribuiu para melhorar meu trabalho.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Sentimento de valorização; - Consciência da importância do trabalho realizado na escola; - Preocupação da Direção da Escola em promover uma formação para o segmento da EAE; - Integração, participação, aprendizados, reflexão das práticas e melhoria no desempenho.
Inspetoria	<p>Significa ser valorizado, estar mais motivado para o trabalho e ter uma melhor interação com os colegas..</p> <p>A formação contribui para meu desenvolvimento como pessoa e profissional e também me aproximou mais de meus colegas e da gestão da escola. Estar, constantemente, aprendendo é fundamental, porque ajuda a melhorar o trabalho e a ter consciência do papel que desempenho na escola.</p> <p>Também quero sugerir, para as próximas formações, mais aulas aplicadas e com uma maior participação de profissionais de outras áreas da prefeitura, como médicos, enfermeiros, psicólogos e outros profissionais, para que essa capacitação seja cada vez mais prática e útil, para meu trabalho, como por exemplo, saber como lidar com os alunos especiais ou com alunos com temperamento mais forte e outras situações, que venham surgir na escola.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Sentimento de valorização e motivação; - Proximidade e interação entre os integrantes da EAE e a Equipe gestora; - Crescimento pessoal e profissional; - Melhoria no desempenho do trabalho; - Consciência do papel desempenhado na escola; - Mais aulas aplicadas (práticas), para preparo/norte frente às questões ocorridas no cotidiano escolar.

<p>Secretaria</p>	<p>Significa valorização do profissional da EAE, pois participar desta experiência de formação foi muito bom para minha vida pessoal e profissional, pois me ajudou a refletir sobre a importância de minha atuação na escola e melhorou minha autoestima e motivação para o trabalho. Foi a primeira vez, que tive a oportunidade de participar de uma formação específica para o meu segmento, em que se percebe a preocupação e um olhar especial da Direção para a EAE, buscando valorizar cada membro da equipe escolar e dar importância ao quadro de apoio, pois, normalmente, a preocupação é somente com o pedagógico, com os docentes e com os alunos, ficando o segmento de apoio esquecido. A Direção aqui, no entanto, preocupou-se com todos os segmentos e no que cada um pode cooperar para o trabalho escolar, porque o esforço conjunto pode fazer uma escola melhor.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Sentimento de valorização e importância da EAE para a escola; - Olhar humanizador da Direção; - Melhoria da autoestima e motivação para o trabalho.
--------------------------	---	---

Fonte: Elaborado pela autora.

Para os funcionários não docentes, a formação “Desenvolvendo uma Equipe de Alta Performance” representa valorização, acabando por motivá-los e fazendo com que sejam mais participativos e se sintam pertencentes ao contexto escolar; principalmente, porque esta valorização tem, sobretudo, sua origem no olhar educativo e humanizador da Direção da escola que preocupou-se e teve a iniciativa de promover um espaço e tempo específicos para eles, onde pudessem se expressar, refletir sobre suas práticas e compartilhar suas experiências e angústias, onde pudessem ser protagonistas de seu aprendizado; o que acaba por influenciar a forma como estes trabalhadores passam a se enxergar no ambiente escolar (autoestima), assim como outros segmentos (docentes, pais e alunos) também começam a ter um outro olhar sobre estes profissionais.

Cumpra também ponderar a colocação feita pelo inspetor no que diz respeito à aulas mais práticas, desenvolvidas por profissionais de outras áreas da Prefeitura

de São Paulo, demonstrando a necessidade de que trabalho de formação, possibilite, de fato, auxiliá-los no trabalho, haja vista que em se tratando da aprendizagem de adultos, sob o foco da andragogia, é fundamental que esta aprendizagem seja útil e necessária para sua realidade profissional e pessoal.

O que corrobora com os ensinamentos de Knowles (2009, p. 73), em que:

Os adultos são motivados a aprender, conforme percebam que a aprendizagem ajudará a executar tarefas ou lidar com problemas que vivenciam em sua vida. Além disso, eles assimilam novos conhecimentos, percepções, habilidades, valores e atitudes de maneira mais eficaz quando são apresentados a contextos de aplicação a situações da vida real.

- ✓ **Quais os avanços e as dificuldades em relação à formação destinada à EAE?**

Quadro 8 - Avanços e dificuldades da Formação da EAE

	Depoimento	Unidade de Significado
Vigilância	Os avanços que vejo são a integração entre os colegas; conhecimentos; atualização; reflexão sobre nossa função e crescimento, como ser humano e profissional.	- Integração; atualização; aquisição de conhecimentos e reflexão sobre o papel desempenhado, possibilitando crescimento pessoal e profissional.
	A dificuldade que vejo é a formação ser reconhecida por SME e pontuada para evolução funcional.	Formação reconhecida e pontuada por SME, para evolução funcional.
Inspetoria	Os avanços são a valorização da EAE, a melhoraria no desempenho do nosso trabalho, pois com a formação ficamos mais preparados para as situações do cotidiano escolar e a consciência sobre o papel que desenvolvemos na escola.	- Melhoria no trabalho; - Valorização da EAE; - Preparo para o cotidiano escolar; - Consciência do papel desenvolvido na escola.
	Reconhecimento da formação da EAE por SME, estendendo-se às outras escolas municipais de São Paulo, e havendo pontuação para promoção e evolução funcional.	- Reconhecimento e valorização de SME, com pontuação para promoção e evolução funcional; - Institucionalização da formação às Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.
Secretaria	Os avanços são a melhoria da atuação no trabalho, ter um espaço para o diálogo e a reflexão sobre nosso desempenho e as questões do dia a dia escolar. Além de resgatar, nos funcionários EAE, a autoestima e o sentimento de pertencimento à escola.	- Percepção de melhoria no trabalho; - Espaço de o diálogo e reflexão; - Resgate da autoestima e do sentimento de pertencimento à escola.
		- Reconhecimento e a valorização

	As dificuldades é o reconhecimento de SME em relação a formação da EAE, estendendo esta formação para as demais Unidades Escolares municipais e com pontuação para a promoção e evolução funcional.	desta formação por SME, para promoção e evolução funcional; - Institucionalização da formação às escolas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.
--	---	---

Fonte: Elaborado pela autora

Os avanços elencados estão relacionados à melhoria do trabalho, ter um espaço específico para o diálogo, o compartilhamento de experiências e a construção de saberes, considerando seu crescimento tanto profissional como pessoal, sendo estes reconhecidos e valorizados não só no âmbito escolar, mas também pelas autoridades públicas e sociedade.

As dificuldades, por sua vez, conforme os relatos, refere-se ao reconhecimento da formação por SME para que esta formação seja institucionalizada, alcançando outras Unidades Escolares da Rede Municipal e também, a partir do seu reconhecimento que seja pontuado para fins de promoção e evolução funcional, contribuindo para a melhora na carreira, com melhores vencimentos, uma vez que a valorização profissional não se dá apenas pelo viés da formação, mas também implica em carreira e melhores salários.

Concordamos com Vieira (2007) que o profissionalismo da educação brasileira depende de três aspectos básicos: carreira, formação e salário. A falta de um destes aspectos, compromete tal profissionalismo na educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivemos numa era de acirrada disputa pelo conhecimento, cuja formação é de suma importância para o desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano, preparando-o para as constantes transformações e inovações que marcam a sociedade atual. No entanto, somos confrontados com a desoladora realidade, em que muitos profissionais, em especial, os profissionais não docentes, que atuam também na escola, estão à margem do conhecimento.

Em que pese os avanços e a consolidação de diversas normas nacionais, principalmente, a Lei nº 12.014/2009, no sentido de reconhecer os trabalhadores não docentes, como profissionais da educação e, assim, serem valorizados e terem visibilidade, as leis brasileiras nem sempre correspondem às expectativas da educação pública, havendo um verdadeiro descompasso entre o ordenamento jurídico e as políticas educacionais. Além disso, existe uma falta de vontade dos governantes, das diversas esferas da Federação, em empreender esforços conjuntos para a criação e implantação de uma política de formação para estes profissionais, constituindo, a mesma, numa política de Estado.

A Constituição Federal é clara e incisiva, no sentido de defender que a educação, sendo um terreno importante e significativo para a cidadania, não pode ser apenas uma competência exclusiva deste ou daquele ente federativo, necessitando da atenção e junção de todos os esforços em prol da educação, superando a desarticulação e fragmentação das políticas públicas. A escola pública para as massas, historicamente, nunca foi prioridade dos Gestores Públicos, tampouco, o foi, a formação, carreira e salário dos profissionais que atuam nesta, ainda mais em se tratando da Equipe de Apoio à Educação: atores (in)visíveis no cenário educacional.

Da mesma forma, Gestores Escolares, consumidos por atribuições administrativas e, por vezes, deflagrados com a falta de preparo e com a carência de infraestrutura (espaços, tempos, recursos humanos e financeiros, entre outros), colaboram para que os dispositivos legais não se materializem na realidade educacional, promovendo, assim, a formação de todos os profissionais na Unidade

Escolar, estando os Gestores Educacionais envolvidos com a formação de suas equipes.

Ao longo deste trabalho, ficou evidenciado que a escola deve ser um *lócus* de formação dos funcionários de apoio à educação, espaço de reflexão, estudo e construção coletiva de saberes essenciais à superação dos problemas que afetam o trabalho e suas práticas. E que a proposta de formação, desencadeada pela Diretora da escola, atingiu os objetivos propostos.

Os funcionários não docentes pertencentes à EAE indicaram, para contribuições relevantes a esta pesquisa, a ideia de que qualquer formação feita na escola deve ser reconhecida por SME e acompanhada de uma pontuação, a fim de angariar benefícios aos vencimentos percebidos por estes, pois não é só SME e/ou DRE que formam. Na visão da formação permanente, a Instituição Escolar também forma.

Neste sentido, a formação deve ser reconhecida e institucionalizada nas demais escolas municipais, sendo pontuada, uma vez que as propostas de SME, articuladas à proposta da Unidade Escolar, tem significado para estes funcionários da EAE.

Destacamos, também, que a formação “Desenvolvendo uma equipe de alta performance”, não tem a pretensão de ser vista como única medida para sanar todos os problemas, envolvendo os atores do contexto escolar. Esta formação configura um movimento de permanente (re)construção e de uma ação em face do inconformismo e em prol de um ambiente humanizador, educativo e democrático na escola, sendo uma pequena gota no oceano educacional brasileiro, com suas extensas e profundas questões de origens histórico-sociais. No entanto, a experiência vivenciada, no âmbito escolar, precisa ser relatada, a fim de inspirar outras ações de formação e chamar a atenção da sociedade e das autoridades públicas para a importância e urgência de medidas que promovam, para todos profissionais da educação, uma formação adequada às exigências do mundo contemporâneo, e que contribua para o avanço da educação pública.

Sendo assim, estaremos encaminhando à SME esta ideia de formação e sua pontuação, sendo apresentado este trabalho para contribuir para o desenvolvimento e melhoria do desempenho destes funcionários e servir como experiência exitosa na Rede Municipal de Ensino.

É importante, ainda, deixar aqui consignado, que uma nação só é desenvolvida quando seu povo é forte, crítico e bem preparado; construindo e reconstruindo sua história e transformando sua realidade, no sentido de atender, efetivamente, a todos, sendo justa e igualitária. Para isso, é imprescindível, sem medo de exagerar, uma educação pública de qualidade que desenvolva plenamente a pessoa e a prepare para seu desempenho social e laboral, sendo, portanto, fundamental para a concretização desta educação pública melhor, um profissional da educação preparado e em constante formação, sobretudo, no ambiente escolar, a qual o estimule a refletir criticamente sobre suas práticas, provocando mudanças significativas no seu saber e fazer, e na construção de sua identidade profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, Mere; ALBUQUERQUE, Targélia S; CARVALHO M. Helena C. **Currículo e Avaliação: uma articulação necessária**. v.2. Recife, PE: Centro Paulo Freire Estudos e Pesquisas/Edições Bagaço, 2006. (Coleção Caminhos e Utopia).

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. **Dicionário escolar da língua portuguesa**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.

ALARCÃO, Isabel. Isabel Alarcão fala sobre formação docente e a escola reflexiva. Nova Escola – Gestão, 01 de Junho de 2011. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/490/isabel-alarcao-fala-sobre-formacao-docente-e-a-escola-reflexiva>. Acesso em: 15 abr. 2017.

ALCALÁ, Adolfo. **Propuesta de una definición unificadora de andragogía**. Caracas, Venezuela: U.N.A., 1997.

APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

_____; BEANE, James (Orgs.). **Escolas Democráticas**. Revisão técnica de Regina Leite Garcia. Tradução Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Cortez, 1997.

AUSUBEL, David Paul. **Psicologia Educacional**. Rio de Janeiro: Editora Interamericana, 1980.

BERNSTEIN, B. **Clases, códigos y control**. Madrid: Akal, 1988.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 abr. 2017.

_____. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:

<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 17 set. 2018.

_____. **Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 17 set. 2018.

_____. **Resolução nº 5 de 22 de novembro de 2005.** Inclui, nos quadros anexos à Resolução CNE/CEB nº 4/99, de 22/12/1999, como 21ª Área Profissional, a área de Serviços de Apoio Escolar. Disponível em:

https://www.portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/legisla_resol05.pdf. Acesso em: 17 set. 2018.

_____. **Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm. Acesso em: 17 set. 2018.

_____. **Lei nº 11.738 de 16 de julho de 2008.** Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2008/lei/l11738.htm. Acesso em: 17 set. 2018.

_____. **Resolução nº 2 de 28 de maio de 2009.** Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, em conformidade com o artigo 6º da Lei nº 11.738, de 16 de julho de

2008, e com base nos artigos 206 e 211 da Constituição Federal, nos artigos 8º, § 1º, e 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no artigo 40 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Disponível em:

https://www.portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb002_2009.pdf.

Acesso em: 17 set. 2018.

_____. **Lei nº 12.014 de 6 de agosto de 2009.** Altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2009/Lei/L12014.htm. Acesso

em: 17 set. 2018.

_____. **Lei nº 12.796 de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/ Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm.

Acesso em: 17 set. 2018.

_____. **Decreto nº 54.453 de 10 de outubro de 2013.** Fixa as atribuições dos Profissionais da educação que integram as equipes escolares das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino. **Diário Oficial**, São Paulo, SP, 11 de outubro de 2013, p.1 a 3. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sao-paulo/decreto/2013/5445/54453/decreto-n-54453-2013-fixa-as-atribuicoes-dos-profissionais-de-educacao-que-integram-as-equipes-escolares-das-unidades-educacionais-da-rede-municipal-de-ensino>. Acesso em: 17 set. 2018.

_____. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso

em: 17 set. 2018.

_____. **Decreto nº 8.752 de 9 de maio de 2016.** Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm.

Acesso em: 17 set. 2018.

_____. **Resolução nº 2 de 13 de maio de 2016.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior para Funcionários da Educação Básica. Disponível em:

https://www.lex.com.br/legis_27138171_RESOLUCAO_N_2_DE_13_DE_MAIO_DE_2016.aspx. Acesso em: 17 set. 2018.

_____. **Lei nº 11.478, de 29 de maio de 2007.** Institui o Fundo de Investimento em Participações em Infraestrutura (FIP-IE) e o Fundo de Investimento em Participação na Produção Econômica Intensiva em Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação (FIP-PD&I) e dá outras providências. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2007/Lei/L11478.htm Acesso em: 17 set. 2018.

_____. **Resolução CNE/CEB N.º 04/99.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_resol0499.pdf Acesso em: 17 set. 2018.

_____. **Parecer CNE/CEB nº16/2005.** Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a área profissional de Serviços de Apoio Escolar. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb016_05.pdf Acesso em: 17 set. 2018.

BROOKFIELD, S. D. **Understanding and Facilitating Adult Learning.** San Francisco: JosseyBass, 1986.

CANÁRIO, Rui. **Educação de adultos:** Um campo e uma problemática. Lisboa: Educa, 2000.

CAVALCANTI, Roberto de Albuquerque. Andragogia: A aprendizagem nos adultos.

Revista de Clínica Cirúrgica, Paraíba, v. 6, ano 4, 1999. Disponível em:

<<http://www.ccs.ufpb.br/depcir/andrag.html>>. Acesso em: 12 set. 2010.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

DAVENPORT, J.; DAVENPORT, J. A. "A Chronology and Analysis of the Androgogy Debate". **Adult Education Quarterly**, n. 35, 1985, p. 152-159.

DEWEY, J. **Educação e democracia**. 5. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1965.

FAZZI, José Luiz et al. Projeto de Educação de Trabalhadores: adultos que ensinam e aprendem – Escola Sindical 7 de Outubro/SMED/BH/ISCOS-CISL. In: **Educação de Jovens e Adultos**: relatos de uma nova prática. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação, 1996.

FELDMANN, Marina Graziela. Questões contemporâneas: mundo do trabalho e democratização do conhecimento. In: SEVERINO, J. A.; FAZENDA, I. C. A. (Orgs.) **Políticas educacionais**: o ensino nacional em questão. Campinas, SP: Papyrus, 2003. (Série Cidade Educativa).

FERREIRA, Naura Siria Carapeto. A gestão da educação e as políticas de formação de profissionais da educação: desafios e compromissos. In: FERREIRA, Naura Siria Carapeto (Org.). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 1998.

FEUR, D.; GERBER, B. "Uh-oh... Second Thoughts about Adult Learning Theory". **Training**, 25 (12), 1988, 125-149.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 35. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**. O cotidiano do professor. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

GALVÁN, Clara Inês Argumedo. **La educación de jóvenes y adultos**. Disponível em: <http://www.fundamento.antropologico.html>. Acesso em: 4 mar. 2004.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUBA, E.G.; LINCOLN, Y.S. **Effective Evaluation**. San Francisco: JosseyBass, 1981.

HAMILTON, David. **Towards a theory of schooling**. Mudança social e mudança pedagógica: a trajetória de uma pesquisa. (cap. 1); Sobre as origens do termo classe e curriculum. (cap.2). Londres: The Palmer Press, 1989.

_____. Orígenes de los términos educativos 'clase' y 'currículum'. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, n.1, ene./abr. 1993.

HARTREE, A. "Malcolm Knowles' Theory of Andragogy: a Critique". **International Journal of Lifelong Education**, 3, 1984, p. 203-210.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KNOWLES, Malcolm. **The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy**. 2. ed. New York: Association Press, 1980.

_____. **Aprendizagem de Resultados: Uma prática para aumentar a efetividade da educação corporativa**. Trad. Sabine Alexandra Holler. Rio de Janeiro: Editora Campus, 2009.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. A prática pedagógica com jovens e adultos em questão: revisitando as experiências, extraíndo significados e ampliando os horizontes do trabalho. In: **Educação de Jovens e Adultos: relatos de uma nova prática**. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação. 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. Congressos, encontros, seminários de educação: espaços de desenvolvimento profissional ou mercado de entusiasmo? **Revista de Educação AEC**, Brasília, AEC, n. 109, 1998.

_____. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 19. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

LINDEMAN, Eduard C. **The meaning of adult education**. New York: New Republic, 1926. Redistributed edition 1989.

LÜCK, H. **Liderança em gestão escolar**. Petrópolis: Editora Vozes Limitada, 2009.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUDOJOSKI, Roque L. **Andragogia o Educación del adulto**. México: Editorial Guadalupe, 1972.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARQUES, Mario Osório: **A formação do profissional da educação**. 4. ed. Ijuí/MG: Editora UNIJUI, 2003.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competências pedagógicas do professor universitário**. São Paulo: Editora Summus, 2003.

_____. **Desafios para a Docência Universitária na Contemporaneidade: professor e aluno em interação adulta**. São Paulo: Avercamp, 2015.

MYNAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

_____. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MONLEVADE, João A. Cabral de. **História do movimento sindical da educação no Brasil.** Brasília: CNTE, 2007, p. 11-12. (Cadernos do Programa de Formação Sindical da CNTE, Fascículo V).

MONTEIL, Jean-Marc **Dynamique sociale et systems de formation.** Editions Universitaires, 1985.

NOFFS, Neide de Aquino. Lojinha Encantada. In: Ribeiro, Jorge Cláudio (Org.). **Caleidoscópio 2000.** São Paulo: Olho d'Água, 2000.

_____. **Psicopedagogo na rede de Ensino:** a trajetória de seus atores/autores. São Paulo: Editora Elevação, 2003.

NOTTINGHAM ANDRAGOGY GROUP. **Towards a Developmental Theory of Andragogy.** Nottingham Department of Adult Education, 1983.

NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e a sua formação.** 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Ari Batista de. Andragogia, facilitando a aprendizagem. **Educação do Trabalhador**, v. 3, CNI-SESI, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor:** profissionalização e razão pedagogia. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PRATT, D. D. "Andragogy as a Relational Construct". **Adult Education Quarterly**, 38, 1988, p. 160181.

ROGERS, Carl R. **On Becoming a Person.** Boston: Houghton – Mifflin, 1961.

SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. 34. ed. rev. Campinas/SP: Autores Associados, 2001.

SILVA, Tomas Tadeu. **Documentos de Identidade** – uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte (MG): Autêntica, 2010.

TURATO, Egberto R. **Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

VIEIRA, Juçara Dutra. **Piso salarial nacional dos educadores: dois séculos de atraso**. Brasília: CNTE, 2007.

VOGT, Maria Saleti Lock. **Os princípios andragógicos no contexto do processo ensino-aprendizagem da fisioterapia**. Tese (Doutorado em Ciências da Saúde). 2007. 196 f. Faculdade de Ciências da Saúde, Universidade de Brasília, Brasília, 2007. Disponível em: repositorio.unb.br/bitstream/10482/5300/1/TESE%20%20Maria%20Saleti%20Lock%20Vogt.pdf. Acesso em: 07 mar. 2019.

APÊNDICES

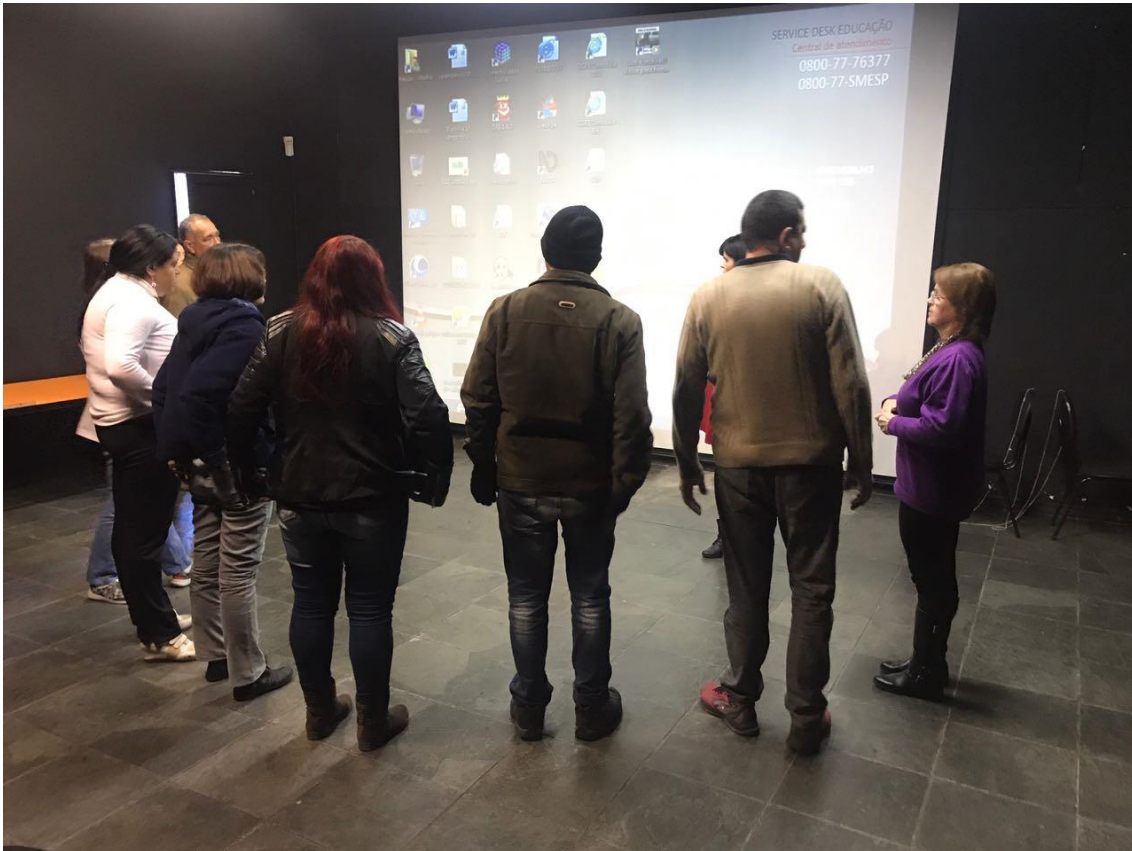
APÊNDICE 1 - FOTOS DA FORMAÇÃO "DESENVOLVENDO UMA EQUIPE DE ALTA PERFORMANCE", 2016 A 2018.



























ANEXOS

ANEXO 1 - DECRETO Nº 8.752, DE 9 DE MAIO DE 2016**Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos****DECRETO Nº 8.752, DE 9 DE MAIO DE 2016**

Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, **caput**, inciso IV, da Constituição, tendo em vista o disposto no art. 211, **caput** e § 1º, da Constituição, no art. 3º, **caput**, incisos VII e IX, e art. 8º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, na Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, no art. 2º da Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e

Considerando as Metas 15 e 16 do Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014,

DECRETA:

Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, com a finalidade de fixar seus princípios e objetivos, e de organizar seus programas e ações, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e em consonância com o Plano Nacional de Educação - PNE, aprovado pela Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014, e com os planos decenais dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Para fins deste Decreto, consideram-se profissionais da educação básica as três categorias de trabalhadores elencadas no art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a saber: professores, pedagogos e funcionários da educação, atuantes nas redes públicas e privadas da educação básica ou a elas destinados.

§ 2º O disposto no **caput** será executado na forma estabelecida pelos art. 61 a art. 67 da Lei nº 9.394, de 1996, e abrangerá as diferentes etapas e modalidades da educação básica.

§ 3º — O Ministério da Educação, ao coordenar a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, deverá assegurar sua coerência com:

I - as Diretrizes Nacionais do Conselho Nacional de Educação - CNE;

II - com a Base Nacional Comum Curricular;

III - com os processos de avaliação da educação básica e superior;

IV - com os programas e as ações supletivas do referido Ministério; e

V - com as iniciativas e os programas de formação implementados pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios.

CAPÍTULO I**DOS PRINCÍPIOS E OBJETIVOS**

Seção I

Dos princípios

Art. 2º Para atender às especificidades do exercício de suas atividades e aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, a formação dos profissionais da educação terá como princípios:

I - o compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e dos grupos sociais;

II - o compromisso dos profissionais e das instituições com o aprendizado dos estudantes na idade certa, como forma de redução das desigualdades educacionais e sociais;

III - a colaboração constante, articulada entre o Ministério da Educação, os sistemas e as redes de ensino, as instituições educativas e as instituições formadoras;

IV - a garantia de padrão de qualidade nos cursos de formação inicial e continuada;

V - a articulação entre teoria e prática no processo de formação, fundada no domínio de conhecimentos científicos, pedagógicos e técnicos específicos, segundo a natureza da função;

VI - a articulação entre formação inicial e formação continuada, e entre os níveis, as etapas e as modalidades de ensino;

VII - a formação inicial e continuada, entendidas como componentes essenciais à profissionalização, integrando-se ao cotidiano da instituição educativa e considerando os diferentes saberes e a experiência profissionais;

VIII - a compreensão dos profissionais da educação como agentes fundamentais do processo educativo e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a processos formativos, informações, vivência e atualização profissional, visando à melhoria da qualidade da educação básica e à qualificação do ambiente escolar;

IX - a valorização dos profissionais da educação, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à progressão na carreira, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho;

X - o reconhecimento das instituições educativas e demais instituições de educação básica como espaços necessários à formação inicial e à formação continuada;

XI - o aproveitamento e o reconhecimento da formação, do aprendizado anterior e da experiência laboral pertinente, em instituições educativas e em outras atividades;

XII - os projetos pedagógicos das instituições formadoras que reflitam a especificidade da formação dos profissionais da educação básica, que assegurem a organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorram para essa formação e a sólida base teórica e interdisciplinar e que efetivem a integração entre teoria e as práticas profissionais;

XIII - a compreensão do espaço educativo na educação básica como espaço de aprendizagem, de convívio cooperativo, seguro, criativo e adequadamente equipado para o pleno aproveitamento das potencialidades de estudantes e profissionais da educação básica; e

XIV - a promoção continuada da melhoria da gestão educacional e escolar e o fortalecimento do controle social.

Seção II

Dos objetivos

Art. 3º São objetivos da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica:

I - instituir o Programa Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica, o qual deverá articular ações das instituições de ensino superior vinculadas aos sistemas federal, estaduais e distrital de educação, por meio da colaboração entre o Ministério da Educação, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;

II - induzir avanços na qualidade da educação básica e ampliar as oportunidades de formação dos profissionais para o atendimento das políticas deste nível educacional em todas as suas etapas e modalidades, e garantir a apropriação progressiva da cultura, dos valores e do conhecimento, com a aprendizagem adequada à etapa ou à modalidade cursada pelos estudantes;

III - identificar, com base em planejamento estratégico nacional, e suprir, em regime de colaboração, a necessidade das redes e dos sistemas de ensino por formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica, de forma a assegurar a oferta em quantidade e nas localidades necessárias;

IV - promover a integração da educação básica com a formação inicial e continuada, consideradas as características culturais, sociais e regionais em cada unidade federativa;

V - apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada em exercício para profissionais da educação básica pelas instituições de ensino superior em diferentes redes e sistemas de ensino, conforme estabelecido pela Meta 15 do PNE;

VI - promover a formação de profissionais comprometidos com os valores de democracia, com a defesa dos direitos humanos, com a ética, com o respeito ao meio ambiente e com relações étnico-raciais baseadas no respeito mútuo, com vistas à construção de ambiente educativo inclusivo e cooperativo;

VII - assegurar o domínio dos conhecimentos técnicos, científicos, pedagógicos e específicos pertinentes à área de atuação profissional, inclusive da gestão educacional e escolar, por meio da revisão periódica das diretrizes curriculares dos cursos de licenciatura, de forma a assegurar o foco no aprendizado do aluno;

VIII - assegurar que os cursos de licenciatura contemplem carga horária de formação geral, formação na área do saber e formação pedagógica específica, de forma a garantir o campo de prática inclusive por meio de residência pedagógica; e

IX - promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação dos profissionais da educação básica, inclusive no que se refere ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos.

CAPÍTULO II

DA ORGANIZAÇÃO, DO PLANEJAMENTO E DOS PROGRAMAS E AÇÕES INTEGRADOS E COMPLEMENTARES

Seção I

Da organização

Art. 4º A Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica será orientada pelo Planejamento Estratégico Nacional, documento de referência proposto pelo Ministério da

Educação para a formulação de Planos Estratégicos em cada unidade federativa e para a implementação das ações e dos programas integrados e complementares.

Parágrafo único. As ações e os programas integrados e complementares serão aqueles de apoio técnico e financeiro aos Estados, aos Municípios e ao Distrito Federal, de forma complementar ao previsto nos Planejamentos Estratégicos, visando ao fortalecimento dos processos de formação, profissionalização, avaliação, supervisão e regulação da oferta dos cursos técnicos e superiores.

Art. 5º A Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica contará com Comitê Gestor Nacional e com Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação Básica .

Parágrafo único. O detalhamento da composição, das atribuições e formas de funcionamento do Comitê Gestor Nacional e dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação Básica será objeto de ato do Ministro de Estado da Educação, atendidas as disposições deste Decreto.

Art. 6º O Comitê Gestor Nacional terá como atribuições:

I - aprovar o Planejamento Estratégico Nacional proposto pelo Ministério da Educação;

II - sugerir ajustes e recomendar planos estratégicos estaduais para a formação dos profissionais da Educação Básica e suas revisões, além de opinar em relação ao Planejamento Estratégico Nacional e às ações e aos programas integrados e complementares que darão sustentação à política nacional; e

III - definir normas gerais para o funcionamento dos Fóruns Estaduais Permanentes e do Fórum Distrital Permanente de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação Básica e o acompanhamento de suas atividades.

Parágrafo único. O Comitê Gestor Nacional será presidido pelo Secretário-Executivo do Ministério da Educação e contará com a participação:

I - das secretarias e autarquias do Ministério da Educação;

II - de representantes dos sistemas federal, estaduais, municipais e distrital de educação;

III - de profissionais da educação básica, considerada a diversidade regional; e

IV - de entidades científicas.

Art. 7º Os Fóruns Estaduais Permanentes e o Fórum Permanente do Distrito Federal de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação Básica terão como atribuições:

I - elaborar e propor plano estratégico estadual ou distrital, conforme o caso, para a formação dos profissionais da educação, com base no Planejamento Estratégico Nacional;

II - acompanhar a execução do referido plano, avaliar e propor eventuais ajustes, com vistas ao aperfeiçoamento contínuo das ações integradas e colaborativas por ele propostas; e

III - manter agenda permanente de debates para o aperfeiçoamento da política nacional e de sua integração com as ações locais de formação.

Parágrafo único. Nos Fóruns Estaduais Permanentes e no Fórum Permanente do Distrito Federal, terão assento representantes da esfera federal, estadual, municipal, das instituições formadoras e dos profissionais da educação, visando à concretização do regime de colaboração.

Seção II

Do Planejamento Estratégico Nacional e dos Planos Estratégicos dos Estados e do Distrito Federal

Art. 8º O Planejamento Estratégico Nacional, elaborado pelo Ministério da Educação e aprovado pelo Comitê Gestor Nacional, terá duração quadrienal e revisões anuais, ouvidos os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação Básica, e deverá:

I - assegurar a oferta de vagas em cursos de formação de professores e demais profissionais da educação em conformidade com a demanda regional projetada de novos professores;

II - assegurar a oferta de vagas em cursos de formação inicial e continuada de professores em exercício que não possuam a graduação e a licenciatura na área de sua atuação, conforme os critérios de prioridade em associação com os sistemas de ensino;

III - assegurar a oferta de vagas em cursos de formação continuada integrados à pós-graduação para professores da educação básica; e

IV - promover, em associação com governos estaduais, municipais e distrital, a formação continuada de professores da educação básica mediante integração ensino-serviço, inclusive por meio de residência pedagógica.

Parágrafo único. O Ministério da Educação desenvolverá formas de ação coordenada e colaboração entre os sistemas federal, estaduais, municipal e distrital, com vistas a assegurar a oferta de vagas de formação inicial na quantidade e a distribuição geográfica adequada à demanda projetada pelas redes de educação básica.

Art. 9º Os planos estratégicos a que se refere o inciso I do **caput** do art. 7º serão quadrienais, com revisões anuais, e deverão contemplar:

I - diagnóstico e identificação das necessidades de formação inicial e continuada de profissionais da educação e da capacidade de atendimento das instituições envolvidas, de acordo com o Planejamento Estratégico Nacional;

II - definição de ações a serem desenvolvidas para o atendimento das necessidades de formação inicial e continuada, nas diferentes etapas e modalidades de ensino; e

III - atribuições e responsabilidades de cada partícipe, com especificação dos compromissos assumidos, inclusive financeiros.

Art. 10. O diagnóstico, o planejamento e a organização do atendimento das necessidades de formação inicial e continuada de profissionais das redes e dos sistemas de ensino que integrarão o Planejamento Estratégico Nacional e os planejamentos estratégicos estaduais e distrital se basearão nos dados do Censo Escolar da Educação Básica, do Censo Escolar da Educação Superior e nas informações oficiais disponibilizadas por outras agências federais e pelas Secretarias de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, em especial os indicadores dos Planos de Ações Articuladas.

Art. 11. No âmbito dos planos estratégicos a que se refere o inciso I do **caput** do art. 7º, o Ministério da Educação apoiará técnica ou financeiramente, conforme o caso:

I - cursos de formação inicial de nível superior em licenciatura;

II - cursos de formação inicial necessários para cada categoria dos profissionais da educação, decorrentes das demandas para as diferentes funções que desempenham;

III - cursos de segunda licenciatura, para profissionais do magistério em exercício, para que tenham formação na área em que atuam;

IV - cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados;

V - cursos de formação técnica de nível médio e superior nas áreas de Secretaria Escolar, Alimentação Escolar, Infraestrutura Escolar, Multimeios Didáticos, Biblioteconomia e Orientação Comunitária, podendo este rol ser ampliado conforme a demanda observada e a capacidade da rede formadora;

VI - cursos de formação continuada;

VII - programas de iniciação à docência, inclusive por meio de residência pedagógica; e

VIII - ações de apoio a órgãos e instituições formadoras públicas vinculadas às Secretarias de Educação dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal.

§ 1º As formas de apoio técnico e financeiro serão definidas em ato do Ministro de Estado da Educação.

§ 2º Cada ação de apoio técnico ou financeiro por parte da União deverá estar em consonância com o Plano Estratégico Nacional e seguirá regramento próprio, estabelecido pelo Ministério da Educação, em conformidade com os compromissos assumidos descritos em plano estratégico estadual ou distrital.

§ 3º Nos planos estratégicos a que se refere o inciso I do caput do art. 7º, deverão também estar relacionadas as contrapartidas e os compromissos assumidos pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios.

Seção III

Dos programas e ações integrados e complementares

Art. 12. O Planejamento Estratégico Nacional deverá prever programas e ações integrados e complementares relacionados às seguintes iniciativas:

I - formação inicial e continuada em nível médio e superior para os trabalhadores da educação que atuem na rede pública e nas escolas comunitárias gratuitas da educação básica, em funções identificadas como da Categoria III dos profissionais da educação;

II - iniciação à docência e ao apoio acadêmico a licenciandos e licenciados;

III - formação pedagógica para graduados não licenciados ;

IV - formação inicial em nível médio, na modalidade normal para atuantes em todas as redes de ensino, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental na função de magistério;

V - estímulo à revisão da estrutura acadêmica e curricular dos cursos de licenciatura, em articulação com as Diretrizes Curriculares Nacionais e com a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica;

VI - estímulo ao desenvolvimento de projetos pedagógicos que visem a promover desenhos curriculares próprios à formação de profissionais do magistério para atendimento da Educação Profissional e Tecnológica, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação do Campo, de povos indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos;

VII - estímulo ao desenvolvimento de projetos pedagógicos que visem a promover novos desenhos curriculares ou percursos formativos destinados aos profissionais da educação básica;

VIII - residência docente, que estimulem a integração entre teoria e prática em escolas de comprovada qualidade educativa;

IX - formação continuada no contexto dos pactos nacionais de desenvolvimento da educação básica;

X - mestrados acadêmicos e profissionais para graduados ;

XI - intercâmbio de experiências formativas e de colaboração entre instituições educacionais;

XII - formação para a gestão das ações e dos programas educacionais e para o fortalecimento do controle social;

XIII - apoio, mobilização e estímulo a jovens para o ingresso na carreira docente;

XIV - financiamento estudantil a estudantes matriculados em cursos de licenciatura com avaliação positiva pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - Sinaes, na forma disciplinada pela Lei nº 10.861, de 10 de abril de 2004, inclusive a amortização do saldo devedor pela docência efetiva na rede pública de educação básica;

XV - cooperação com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nos processos de ingresso e fortalecimento dos planos de carreira, melhoria da remuneração e das condições de trabalho, valorização profissional e do espaço escolar; e

XVI - realização de pesquisas, incluídas aquelas destinadas ao mapeamento, ao aprofundamento e à consolidação dos estudos sobre perfil, demanda e processos de formação de profissionais da educação.

Art. 13. Os cursos de formação inicial e continuada deverão privilegiar a formação geral, a formação na área do saber e a formação pedagógica específica.

Art. 14. O Ministério da Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, apoiará programas e cursos de segunda licenciatura e complementação pedagógica para profissionais que atuem em áreas do conhecimento nas quais não possuam formação específica de nível superior.

Art. 15. Serão fortalecidas as funções de avaliação, regulação e supervisão da educação profissional e superior, visando a plena implementação das diretrizes curriculares relativas à formação dos profissionais da educação básica.

Parágrafo único. O Sinaes, instituído pela Lei nº 10.861, de 2004, preverá regime especial para avaliação das licenciaturas, inclusive no que diz respeito ao Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - Enade.

Art. 16. A Coordenação Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes fomentará a pesquisa aplicada nas licenciaturas e nos programas de pós-graduação, destinada à investigação dos processos de ensino-aprendizagem e ao desenvolvimento da didática específica.

Art. 17. O Ministério da Educação coordenará a realização de prova nacional para docentes para subsidiar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, mediante adesão, na realização de concursos públicos de admissão de profissionais do magistério da educação básica pública, de maneira a harmonizar a conclusão da formação inicial com o início do exercício profissional.

DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 18. O Ministério da Educação regulamentará este Decreto no prazo máximo de sessenta dias, contado da data de sua publicação.

Parágrafo único. O apoio do Ministério da Educação aos planos estratégicos estadual e distrital de formação em andamento e aos outros programas e ações de formação de profissionais da educação em execução continuam em vigência até seu encerramento ou até que novos acordos colaborativos sejam construídos e regulamentados no âmbito da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.

Art. 19. Ficam revogados:

I - o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009; e

II - o Decreto nº 7.415, de 30 de dezembro de 2010.

Art. 20. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de maio de 2016; 195º da Independência e 128º da República.

DILMA ROUSSEFF

Aloizio Mercadante

ANEXO 2 - DECRETO Nº 54.453 (DOC DE 11/10/2013, PÁGINAS 01 E 03) DE 10 DE OUTUBRO DE 2013

**Decreto nº 54.453 (DOC de 11/10/2013, páginas 01 e 03)
DE 10 DE OUTUBRO DE 2013**

Fixa as atribuições dos profissionais de educação que integram as equipes escolares das unidades educacionais da rede municipal de ensino.

FERNANDO HADDAD, prefeito do município de São Paulo, no uso das atribuições que lhe foram conferidas por lei e considerando o disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na Lei nº 14.660, de 26 de dezembro de 2007, na Deliberação CME nº 03/97, na Indicação CME nº 04/97 e no Parecer CME nº 142/09,

DECRETA:

Art. 1º Ficam fixadas, na conformidade do Anexo Único deste decreto, as atribuições dos PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO QUE INTEGRAM AS EQUIPES ESCOLARES DAS UNIDADES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO, AS quais deverão constar dos respectivos regimentos educacionais.

Art. 2º As disposições deste decreto aplicam-se, no que couber, aos Centros de Convivência Infantil (CCIs) e aos Centros Integrados de Proteção à Saúde – CIPS, vinculados administrativamente às respectivas Secretarias, Autarquias e à Câmara Municipal e pedagogicamente à Secretaria Municipal de Educação, nos termos da Lei nº 13.326, de 13 de fevereiro de 2002 e do Decreto nº 42.248, de 5 de agosto de 2002.

Art. 3º Este decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogados o Decreto nº 33.991, de 24 de fevereiro de 1994, o Decreto nº 35.216, de 22 de junho de 1995, e o Decreto nº 50.616, de 15 de maio de 2009.

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO, aos 10 de outubro de 2013, 460º da fundação de São Paulo.

FERNANDO HADDAD, PREFEITO

ANTONIO CESAR RUSSI CALLEGARI, Secretário Municipal de Educação

ANTONIO DONATO MADORMO, Secretário do Governo Municipal

Publicado na Secretaria do Governo Municipal, em 10 de outubro de 2013.

**ANEXO ÚNICO DO DECRETO Nº 54.453
DE 10 DE OUTUBRO DE 2013**

**ATRIBUIÇÕES DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO INTEGRANTES
DAS UNIDADES EDUCACIONAIS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO**

CAPÍTULO I

DA EQUIPE ESCOLAR

Art. 1º A equipe escolar das unidades educacionais da rede municipal de ensino, da Secretaria Municipal de Educação, é constituída por:

I – Equipe gestora, nos Cemeis, CEIs, Emeis, Emefs, Emefms e Emebss, compreendendo os seguintes profissionais: diretor de escola, assistente de diretor de escola e coordenador pedagógico;

II – Equipe docente, nos CEIs, Cemeis, Emeis, Emefs, Emefms e Emebss, compreendendo os seguintes profissionais: professores que compõem o módulo da unidade, professores com laudo de readaptação funcional e, no que couber, professores designados para outras funções docentes e cargos de provimento em comissão do Quadro do Magistério Municipal destinados à extinção na vacância, nos termos da Lei nº 14.660, de 20 de dezembro de 2007;

III – Equipe de apoio à educação, nos CEIs, Cemeis, Emeis, Emefs, Emefms e Emebss, compreendendo os seguintes profissionais: auxiliares de desenvolvimento infantil, agentes escolares, agentes de apoio, auxiliares técnicos de educação, assistentes de gestão de políticas públicas, profissionais com laudo de readaptação funcional/restrição de função e cargos de provimento em comissão do Quadro do Magistério Municipal destinados à extinção na vacância, nos termos da Lei nº 14.660, de 20 de dezembro de 2007.

§ 1º Além da equipe discriminada no inciso III deste artigo, as Emefs, Emefms e Emebss contarão com o Secretário de Escola.

§ 2º Os Ciejas e CMCTs serão supridos com recursos humanos na conformidade da pertinente legislação.

Art. 2º Os direitos e deveres de todos os que fazem parte da Equipe Escolar são os previstos nos respectivos regimentos educacionais das unidades a que se encontrem vinculados, bem como nas demais normas legais vigentes, assegurada a equidade entre os diversos cargos/funções equivalentes.

CAPÍTULO II

DA EQUIPE GESTORA

Art 3º A Equipe Gestora é responsável pela administração e coordenação dos recursos e das ações curriculares propostas nos projetos político-pedagógicos de cada unidade educacional.

Do diretor de escola

Art. 4º A função de diretor de escola deve ser entendida como a do gestor responsável pela coordenação do funcionamento geral da escola, de modo a assegurar as condições e recursos necessários ao pleno desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, na perspectiva de favorecer o constante aprimoramento da proposta educativa e execução das ações e deliberações coletivas do Conselho de Escola, observadas as diretrizes da política educacional da Secretaria Municipal de Educação e a legislação em vigor.

Parágrafo único. A função de diretor de escola é exercida por titular do cargo correspondente, de provimento efetivo, na forma prevista em lei.

Art. 5º São competências do diretor de escola, além de outras que lhe forem cometidas, respeitada a legislação pertinente:

I – assegurar o cumprimento das disposições legais e das diretrizes da política educacional da Secretaria Municipal de Educação;

II – submeter, à apreciação das instâncias superiores, a implantação de propostas curriculares diferenciadas;

III – acompanhar e implementar os programas e projetos vinculados a outras esferas governamentais;

IV – garantir o acesso e a permanência do aluno na unidade educacional;

V – garantir a adoção das medidas disciplinares previstas nas normas de convívio do regimento educacional e registradas no projeto político-pedagógico da unidade educacional;

VI – aplicar as sanções aos alunos, quando for o caso;

VII – assinar, juntamente com o secretário de escola, todos os documentos relativos à vida escolar dos alunos expedidos pela unidade educacional;

VIII – conferir diplomas e certificados de conclusão de curso;

IX – coordenar a utilização do espaço físico da unidade educacional, no que se refere:

a) ao atendimento e acomodação da demanda, inclusive à criação e supressão de classes;

b) aos turnos de funcionamento;

c) à distribuição de classes por turno;

X – encaminhar, na sua área de competência, os recursos e processos, bem como petições, representações ou ofícios dirigidos a qualquer autoridade e/ou remetê-los devidamente informados a quem de direito, observados os prazos legais, quando for o caso;

XI – dar exercício a servidores nomeados, designados ou encaminhados para prestar serviços na unidade educacional;

XII – controlar a frequência diária dos servidores, atestar a frequência mensal, bem como responder pelas folhas de frequência e pagamento do pessoal, nos termos da legislação;

XIII – organizar a escala de férias, assegurando o pleno funcionamento da unidade educacional, nos termos da pertinente legislação;

XIV – gerenciar e atestar a execução de prestação de serviços terceirizados, observadas as cláusulas contratuais;

XV – apurar ou fazer apurar irregularidades de que venha a tomar conhecimento no âmbito da escola, comunicando e prestando informações a seu respeito ao Conselho de Escola e aos órgãos da administração, se necessário;

XVI – aplicar as penalidades aos servidores de acordo com as normas estatutárias;

XVII – encaminhar mensalmente, ao Conselho de Escola, a prestação de contas sobre a aplicação dos recursos financeiros.

Art. 6º São atribuições do diretor de escola:

I – coordenar a elaboração do projeto político-pedagógico, acompanhar e avaliar a sua execução em conjunto com a comunidade educativa e o Conselho de Escola/CEI/Cieja, observadas as diretrizes da política educacional da Secretaria Municipal de Educação;

II – elaborar o plano de trabalho da direção em conjunto com o Assistente de Diretor, indicando metas, formas de acompanhamento e avaliação dos resultados e impactos da gestão;

III – participar, em conjunto com a equipe escolar, da definição, implantação e implementação das normas de convívio da unidade educacional;

IV – favorecer a viabilização de projetos educacionais propostos pelos segmentos da unidade educacional ou pela comunidade local, à luz do projeto político-pedagógico;

V – possibilitar a introdução das inovações tecnológicas nos procedimentos administrativos e pedagógicos da unidade educacional;

VI – prover as condições necessárias para o atendimento aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;

VII – implementar a avaliação institucional da unidade educacional em face das diretrizes, prioridades e metas estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação;

VIII – acompanhar, avaliar e promover a análise dos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e de quaisquer instrumentos avaliativos da aprendizagem dos alunos frente aos indicadores de aproveitamento escolar, estabelecendo conexões com a elaboração do projeto político-pedagógico, plano de ensino e do plano de trabalho da direção da unidade educacional, com vistas ao constante aprimoramento da ação educativa;

IX – buscar alternativas para a solução dos problemas pedagógicos e administrativos da unidade educacional;

X – planejar estratégias que possibilitem a construção de relações de cooperação que favoreçam a formação de parcerias e que atendam às reivindicações da comunidade local, em consonância com os propósitos pedagógicos da unidade educacional;

XI – promover a integração da unidade educacional com a comunidade, bem como programar atividades que favoreçam essa participação;

XII – coordenar a gestão da unidade educacional, promovendo a efetiva participação da comunidade educativa na tomada de decisões, com vistas à melhoria da aprendizagem dos alunos e das condições necessárias para o trabalho do professor;

XIII – promover a organização e funcionamento da unidade educacional, de forma a atender às demandas e aspectos pertinentes de ordem administrativa e pedagógica, de acordo com as determinações legais;

XIV – coordenar e acompanhar as atividades administrativas, relativas a:

a) folha de frequência;

b) fluxo de documentos de vida escolar;

c) fluxo de matrículas e transferências de alunos;

d) fluxo de documentos de vida funcional;

e) fornecimento e atualização de dados e outros indicadores dos sistemas gerenciais, respondendo pela sua fidedignidade;

f) comunicação às autoridades competentes e ao Conselho de Escola dos casos de doenças contagiosas e irregularidades graves ocorridas na unidade educacional;

XV – diligenciar para que o prédio escolar e os bens patrimoniais da unidade educacional sejam mantidos e preservados:

a) coordenando e orientando toda a equipe escolar quanto ao uso dos equipamentos e materiais de consumo, bem como a manutenção e conservação dos bens patrimoniais e realizando o seu inventário, anualmente ou quando solicitado pelos órgãos da Secretaria Municipal de Educação;

b) adotando, com o Conselho de Escola, medidas que estimulem a comunidade a se corresponsabilizar pela preservação do prédio e dos equipamentos escolares, informando aos órgãos competentes as necessidades de reparos, reformas e ampliações;

XVI – gerir os recursos humanos e financeiros recebidos pela unidade educacional juntamente com as instituições auxiliares constituídas em consonância com as determinações legais;

XVII – delegar atribuições, quando se fizer necessário.

Art. 7º A substituição do diretor de escola, nos seus impedimentos legais, observará o disposto em portaria específica, respeitada a forma de provimento do cargo.

Do assistente de diretor de escola

Art. 8º São atribuições do assistente de diretor de escola:

I – substituir o diretor, em seus impedimentos legais, na forma definida em portaria específica;

II – responder pela gestão da escola, nas ausências do diretor de escola;

III – atuar conjuntamente com o diretor de escola no desempenho de suas atribuições específicas.

Art. 9º A substituição do assistente de diretor de escola, nos seus impedimentos legais, observará o disposto em portaria específica, respeitada a forma de provimento do cargo.

Do coordenador pedagógico

Art. 10. O coordenador pedagógico é o responsável pela coordenação, articulação e acompanhamento dos programas, projetos e práticas pedagógicas desenvolvidas na unidade educacional, em consonância com as diretrizes da política educacional da Secretaria Municipal de Educação, respeitada a legislação em vigor.

Parágrafo único. A função de coordenador pedagógico é exercida por titular do cargo correspondente, de provimento efetivo, na forma prevista em lei, observado o módulo fixado em portaria específica.

Art. 11. São atribuições do coordenador pedagógico:

- I** – coordenar a elaboração, implementação e avaliação do projeto político-pedagógico da unidade educacional, visando a melhoria da qualidade de ensino, em consonância com as diretrizes educacionais do município;
- II** – elaborar o plano de trabalho da coordenação pedagógica, articulado com o plano da direção da escola, indicando metas, estratégias de formação, cronogramas de formação continuada e de encontros para o planejamento do acompanhamento e avaliação com os demais membros da equipe gestora;
- III** – coordenar a elaboração, implementação e integração dos planos de trabalho dos professores e demais profissionais em atividades docentes, em consonância com o projeto político-pedagógico e as diretrizes curriculares da Secretaria Municipal de Educação;
- IV** – assegurar a implementação e avaliação dos programas e projetos que favoreçam a inclusão dos educandos, em especial dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;
- V** – promover a análise dos resultados das avaliações internas e externas, estabelecendo conexões com a elaboração dos planos de trabalho dos docentes, da coordenação pedagógica e dos demais planos constituintes do projeto político-pedagógico;
- VI** – analisar os dados referentes às dificuldades nos processos de ensino e aprendizagem, expressos em quaisquer instrumentos internos e externos à unidade educacional, garantindo a implementação de ações voltadas à sua superação;
- VII** – identificar, em conjunto com a equipe docente, casos de alunos que apresentem dificuldades de aprendizagem e desenvolvimento e, por isso, necessitem de atendimento diferenciado, orientando os encaminhamentos pertinentes, inclusive no que se refere aos estudos de recuperação contínua e, se for o caso, paralela no ensino fundamental e médio;
- VIII** – planejar ações que promovam o engajamento da Equipe Escolar na efetivação do trabalho coletivo, assegurando a integração dos profissionais que compõem a unidade educacional;
- IX** – participar da elaboração de critérios de avaliação e acompanhamento das atividades pedagógicas desenvolvidas na unidade educacional;
- X** – acompanhar e avaliar o processo de avaliação, nas diferentes atividades e componentes curriculares, bem como assegurar as condições para os registros do processo pedagógico;
- XI** – participar, em conjunto com a comunidade educativa, da definição, implantação e implementação das normas de convívio da unidade educacional;
- XII** – organizar e sistematizar, com a Equipe Docente, a comunicação de informações sobre o trabalho pedagógico, inclusive quanto à assiduidade e à necessidade de compensação de ausências dos alunos junto aos pais ou responsáveis;
- XIII** – promover o acesso da equipe docente aos diferentes recursos pedagógicos e tecnológicos disponíveis na unidade educacional, garantindo a instrumentalização dos professores quanto à sua organização e uso;
- XIV** – participar da elaboração, articulação e implementação de ações, integrando a unidade educacional à comunidade e aos equipamentos locais de apoio social;
- XV** – promover e assegurar a implementação dos programas e projetos da Secretaria Municipal de Educação, por meio da formação dos professores, bem como a avaliação e acompanhamento da aprendizagem dos alunos, no que concerne aos avanços, dificuldades e necessidades de adequação;

XVI – participar das diferentes instâncias de discussão para a tomada de decisão quanto à destinação de recursos materiais, humanos e financeiros, inclusive a verba do Programa de Transferência de Recursos Financeiros - PTRF e do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE da unidade educacional;

XVII – participar dos diferentes momentos de avaliação dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, promovendo estudos de caso em conjunto com os professores e estabelecendo critérios para o encaminhamento de alunos com dificuldades de aprendizagem;

XVIII – orientar, acompanhar e promover ações que integrem estagiários, cuidadores e outros profissionais no desenvolvimento das atividades curriculares;

XIX – participar das atividades de formação continuada promovidas pelos órgãos regionais e central da Secretaria Municipal de Educação, com vistas ao constante aprimoramento da ação educativa.

Art. 12. A substituição do Coordenador Pedagógico, nos seus eventuais impedimentos legais, observará o disposto em portaria específica, respeitada a forma de provimento do cargo.

CAPÍTULO III

DA EQUIPE DOCENTE

Art. 13. A ação docente deve ser entendida como processo planejado de intervenções diretas e contínuas entre a realidade do educando e o saber sistematizado, visando a apropriação e construção de conhecimentos e aquisição de habilidades pelos alunos, observadas as diretrizes da política educacional da Secretaria Municipal de Educação e demais dispositivos legais.

Art. 14. A docência será exercida por professores:

I – titulares de cargos da classe dos docentes da carreira do Magistério Municipal;

II – designados para outras funções docentes;

III – nomeados para cargos de provimento em comissão do Quadro do Magistério Municipal, destinados à extinção na vacância nos termos da Lei nº 14.660, de 26 de dezembro de 2007.

Art. 15. São atribuições da equipe docente:

I – participar da elaboração, implementação e avaliação do projeto político-pedagógico da unidade educacional, visando a melhoria da qualidade da educação, em consonância com as diretrizes educacionais da Secretaria Municipal de Educação;

II – elaborar o plano de ensino da turma e do componente curricular, observadas as metas e objetivos propostos no projeto político-pedagógico e as diretrizes curriculares da Secretaria Municipal de Educação;

III – zelar pela aprendizagem e frequência dos alunos;

IV – considerar as informações obtidas na apuração do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e de outros instrumentos avaliativos de aproveitamento escolar, bem como as metas de aprendizagem indicadas para a unidade educacional na elaboração do plano de ensino;

V – planejar e ministrar aulas, registrando os objetivos, atividades e resultados do processo educativo, tendo em vista a efetiva aprendizagem de todos os alunos;

VI – planejar e desenvolver, articuladamente com os demais profissionais, atividades pedagógicas compatíveis com os vários espaços de ensino e de aprendizagem existentes na unidade educacional;

VII – articular as experiências dos alunos com o conhecimento sistematizado, valendo-se de princípios metodológicos, procedimentos didáticos e instrumentos que possibilitem o pleno aproveitamento das atividades desenvolvidas;

VIII – discutir com os alunos e com os pais ou responsáveis as propostas de trabalho da unidade educacional, formas de acompanhamento da vida escolar e procedimentos adotados no processo de avaliação das crianças, jovens e adultos;

IX – identificar, em conjunto com o coordenador pedagógico, alunos que apresentem necessidades de atendimento diferenciado, comprometendo-se com as atividades de recuperação contínua e paralela;

X – adotar, em conjunto com o coordenador pedagógico, as medidas e encaminhamentos pertinentes ao atendimento dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;

XI – planejar e executar atividades de recuperação contínua, paralela e compensação de ausências, de forma a assegurar oportunidades de aprendizagem aos alunos;

XII – adequar os procedimentos didáticos e pedagógicos que viabilizem a implementação da educação inclusiva e da educação de jovens e adultos;

XIII – manter atualizado o registro das ações pedagógicas, tendo em vista a avaliação contínua do processo educativo;

XIV – participar das atividades de formação continuada oferecidas para o seu aperfeiçoamento, bem como de cursos que possam contribuir para o seu crescimento e atualização profissional;

XV – atuar na implementação dos programas e projetos da Secretaria Municipal de Educação, comprometendo-se com suas diretrizes, bem como com o alcance das metas de aprendizagem;

XVI – participar das diferentes instâncias de tomada de decisão quanto à destinação de recursos materiais e financeiros da unidade educacional;

XVII – participar da definição, implantação e implementação das normas de convívio da unidade educacional.

Art. 16. Caberá aos profissionais de educação docentes designados para exercer outras funções, além das atribuições descritas no artigo anterior, aquelas definidas em regulamento próprio.

CAPÍTULO IV

DA EQUIPE DE APOIO À EDUCAÇÃO

Art. 17. As atividades da equipe de apoio à educação se constituem no suporte necessário ao processo de ensino e devem ter como princípio o caráter educacional de suas ações.

Art. 18. A equipe de apoio à educação compõe-se pelos profissionais referidos no inciso III do “caput” e no § 1º, ambos do artigo 1º deste Anexo Único.

Parágrafo único. Os profissionais da equipe de apoio à educação participarão, no que couber, das reuniões programadas pela unidade educacional.

Art. 19. São atribuições do agente de apoio, segmento vigilância, zeladoria e portaria:

I – vigiar, inspecionar e vistoriar o prédio escolar e suas instalações, equipamentos e materiais;

II – auxiliar no atendimento e organização dos educandos, nos horários de entrada e saída;

III – desempenhar as atividades de portaria;

IV – colaborar na manutenção da disciplina e participar, em conjunto com a equipe e escolar, da implementação das normas de convívio;

V – prestar atendimento ao público interno e externo, com habilidade no relacionamento pessoal e transmissão de informações;

VI – executar atividades correlatas atribuídas pela direção da unidade educacional.

Art. 20. São atribuições do agente escolar:

I – executar as atividades de limpeza, higiene, conservação, manutenção do prédio escolar e de suas instalações, equipamentos e materiais;

II – receber, estocar, controlar o consumo e preparar os alimentos destinados ao Programa de Alimentação Escolar, observadas as diretrizes, orientações e demais normas fixadas pelo órgão responsável;

III – executar atividades de lavanderia;

IV – auxiliar no atendimento e organização dos alunos, nas áreas de circulação interna/externa, nos horários de entrada, recreio e saída;

V – prestar assistência aos alunos nas atividades desenvolvidas fora da sala de aula;

VI – auxiliar no atendimento aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;

VII – desempenhar atividades de portaria;

VIII – prestar atendimento ao público interno e externo, com habilidade no relacionamento pessoal e transmissão de informações;

IX – colaborar na manutenção da disciplina e participar, em conjunto com a equipe escolar, da implementação das normas de convívio;

X – executar atividades correlatas atribuídas pela direção da unidade educacional.

§ 1º As atribuições previstas nos incisos I e II deste artigo serão exercidas pelos agentes escolares apenas nas unidades educacionais onde não houver prestação de serviços terceirizados de limpeza e/ou alimentação escolar, respectivamente.

§ 2º Os Agentes de Apoio, segmento serviços gerais e cozinha, quando em exercício nos centros de educação infantil – CEIs, exercerão as atribuições referidas neste artigo.

Art. 21. Os profissionais que atuam na secretaria da unidade educacional são responsáveis pela escrituração, documentação e arquivos escolares, garantindo o fluxo de documentos e informações facilitadoras e necessárias ao processo pedagógico e administrativo.

Art. 22. São atribuições do secretário de escola:

I – programar e organizar a divisão de tarefas da secretaria da unidade educacional com seus auxiliares, proceder à sua implementação e responsabilizar-se pela sua execução;

II – coordenar, organizar e responder pelo expediente geral da secretaria da unidade educacional:

a) computando e classificando dados referentes à organização da escola;

b) apontando a frequência dos funcionários, identificando-os;

c) atendendo ao público, na área de sua competência;

d) comunicando à equipe gestora os casos de alunos que necessitam regularizar sua vida escolar, seja quanto à falta de documentação, lacunas curriculares, necessidade de adaptação e outros aspectos pertinentes, observados os prazos estabelecidos pela legislação em vigor;

e) mantendo atualizados os registros de aproveitamento e frequência dos alunos, bem como os sistemas gerenciais de dados;

III – executar atividades de natureza técnico-administrativa da secretaria da escola, com uso das tecnologias de comunicação e informação (TICs) e apoio de softwares da Prefeitura;

IV – responder pela escrituração e documentação, assinando os documentos que devem, por lei, conter sua assinatura;

V – fornecer, nas datas estabelecidas pelo cronograma anual da escola, dados e informações da organização da unidade escolar necessários à elaboração e revisão do projeto político-pedagógico da escola;

VI – proceder à efetivação das matrículas dos alunos;

VII – executar atividades correlatas, após discussão e aprovação pelo Conselho de Escola e definidas no projeto político pedagógico da unidade educacional;

VIII – responsabilizar-se pela alimentação, atualização e correção dos dados registrados e incluídos nos sistemas gerenciais informatizados da Prefeitura, observados os prazos estabelecidos;

IX – prestar atendimento ao público interno e externo, com habilidade no relacionamento pessoal e transmissão de informações;

X – colaborar para a manutenção da disciplina e participar, em conjunto com a equipe escolar, da implementação das normas de convívio;

XI – executar atividades correlatas atribuídas pela direção da unidade educacional.

Art. 23. São atribuições do auxiliar técnico de educação, quando no exercício de serviços de secretaria:

I – executar atividades de natureza técnico-administrativa da secretaria da escola, com uso das tecnologias de comunicação e informação (TICs) e apoio de softwares da Prefeitura, em especial:

a) receber, classificar, arquivar, instruir e encaminhar documentos ou expedientes de funcionários e de alunos da escola, garantindo sua atualização;

b) controlar e registrar dados relativos à vida funcional dos servidores da escola e à vida escolar dos alunos;

c) digitar documentos, expedientes e processos, inclusive os de natureza didático-pedagógica;

II – executar atividades auxiliares de administração relativas ao recenseamento e da frequência dos alunos; **III** - fornecer dados e informações da organização escolar de acordo com cronograma estabelecido no projeto político-pedagógico da escola ou determinado pelos órgãos superiores;

IV – responsabilizar-se pelas tarefas que lhe forem atribuídas pela direção da escola ou secretário de escola, respeitada a legislação;

V – atender ao público em geral, prestando informações e transmitindo avisos e recados;

VI – prestar atendimento ao público interno e externo, com habilidade no relacionamento pessoal e transmissão de informações;

VII – executar atividades correlatas atribuídas pela direção da unidade educacional;

VIII – realizar a alimentação, atualização e correção dos dados registrados e incluídos nos sistemas gerenciais informatizados da Prefeitura, observados os prazos estabelecidos;

IX – colaborar para a manutenção da disciplina e participar, em conjunto com a equipe escolar, da implementação das normas de convívio.

Parágrafo único. Aos ocupantes de cargos de auxiliar administrativo de ensino, de auxiliar de secretaria e de assistente de gestão de políticas públicas, em exercício em unidades educacionais, caberá à execução das atribuições a que se refere este artigo.

Art. 24. São atribuições do auxiliar técnico de educação quando no exercício de atividades de inspeção escolar:

I – dar atendimento e acompanhamento aos alunos nos horários de entrada, saída, recreio e em outros períodos em que não houver a assistência do professor;

II – comunicar à direção da escola eventuais enfermidades ou acidentes ocorridos com os alunos, bem como outras ocorrências graves;

III – participar de programas e projetos definidos no projeto político-pedagógico da unidade educacional que visem à prevenção de acidentes e de uso indevido de substâncias nocivas à saúde dos alunos;

IV – auxiliar os professores quanto a providências de assistência diária aos alunos;

V – colaborar no controle dos alunos quando da participação em atividades extra ou intraescolar de qualquer natureza;

VI – colaborar nos programas de recenseamento e controle de frequência diária dos alunos, inclusive para fins de fornecimento de alimentação escolar;

VII – acompanhar os alunos à sua residência, quando necessário;

VIII – prestar atendimento ao público interno e externo, com habilidade no relacionamento pessoal e transmissão de informações;

IX – executar atividades correlatas atribuídas pela direção da unidade educacional;

X – auxiliar no atendimento aos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;

XI – colaborar para a manutenção da disciplina e participar, em conjunto com a equipe escolar, da implementação das normas de convívio;

Parágrafo único. Aos ocupantes de cargos de inspetor de alunos em exercício em unidades educacionais caberá a execução das atribuições a que se refere este artigo.

Art. 25. São atribuições do cargo de auxiliar de desenvolvimento infantil:

I – atender, na sua área de atuação, às especificidades do centro de educação infantil, considerando o seu projeto político-pedagógico;

II – zelar pela saúde das crianças, por meio de cuidados, orientações e estímulos, visando a aquisição de hábitos saudáveis de alimentação, de higiene e demais condições necessárias ao seu pleno desenvolvimento;

III – zelar pela saúde das crianças, oferecendo condições de satisfação de suas necessidades de sol, ar livre e repouso;

IV – colaborar para a higienização dos ambientes e materiais utilizados pelas crianças;

V – estimular e contribuir para o desenvolvimento das crianças, nos seus aspectos psicomotor, intelectual, afetivo, social e da linguagem;

VI – zelar pela integridade física das crianças e sua segurança;

VII – colaborar para o desenvolvimento de um trabalho integrado e cooperativo com os demais profissionais do centro de educação infantil;

VIII – prestar atendimento ao público interno e externo, com habilidade no relacionamento pessoal e transmissão de informações;

IX – executar atividades correlatas atribuídas pela direção da unidade educacional.

ANEXO 3 – LEI Nº 12.796, DE 4 DE ABRIL DE 2013

Presidência da República

Casa Civil

Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 12.796, DE 4 DE ABRIL DE 2013.

Mensagem de veto

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

A **PRESIDENTA DA REPÚBLICA** Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 3º

.....

XII - consideração com a diversidade étnico-racial.” (NR)

“Art. 4º

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma:

a) pré-escola;

b) ensino fundamental;

c) ensino médio;

II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade;

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria;

.....

VIII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;

.....” (NR)

“Art. 5º O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo.

§ 1º O poder público, na esfera de sua competência federativa, deverá:

I - recensear anualmente as crianças e adolescentes em idade escolar, bem como os jovens e adultos que não concluíram a educação básica;

.....” (NR)

“Art. 6º É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade.” (NR)

“Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

.....” (NR)

“Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” (NR)

“Art. 30.

.....

II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.” (NR)

“Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;

II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;

III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;

IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;

V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança.” (NR)

“Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

.....” (NR)

“Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

.....” (NR)

“Art. 60.

Parágrafo único. O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.” (NR)

“Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

.....

§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública.

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior.

§ 6º O Ministério da Educação poderá estabelecer nota mínima em exame nacional aplicado aos concluintes do ensino médio como pré-requisito para o ingresso em cursos de graduação para formação de docentes, ouvido o Conselho Nacional de Educação - CNE.

§ 7º (VETADO).” (NR)

“Art. 62-A. A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas.

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação.”

“Art. 67.

.....

§ 3º A União prestará assistência técnica aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios na elaboração de concursos públicos para provimento de cargos dos profissionais da educação.” (NR)

“Art. 87.

.....

§ 2º (Revogado).

§ 3º

I- (revogado);

.....

§ 4º (Revogado).

.....” (NR)

“Art. 87-A. (VETADO).”

Art. 2º Revogam-se o § 2º, o inciso I do § 3º e o § 4º do art. 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Art. 3º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 4 de abril de 2013; 192º da Independência e 125º da República.

DILMA ROUSSEFF

Aloizio Mercadante

*