

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL**

Carla Bertolotti

**ROTATIVIDADE DE PROFESSORES EM CRECHES NA REDE
MUNICIPAL DE SANTO ANDRÉ: IMPLICAÇÕES PARA O
TRABALHO DO DIRETOR**

**São Caetano do Sul- SP
2022**

CARLA BERTOLOTTI

**ROTATIVIDADE DE PROFESSORES EM CRECHES NA REDE
MUNICIPAL DE SANTO ANDRÉ: IMPLICAÇÕES PARA O
TRABALHO DO DIRETOR**

**Trabalho final de curso apresentado ao
Programa de Pós-graduação em Educação –
Mestrado Profissional – da Universidade
Municipal de São Caetano do Sul como
requisito parcial para obtenção do título de
Mestre em Educação.**

**Área de concentração: Formação de
Professores e Gestores**

Orientador: Paulo Sérgio Garcia

**São Caetano do Sul- SP
2022**

BERTOLOTTI, Carla.

Rotatividade de professores em creches na rede municipal de Santo André: implicações para o trabalho do (a) diretor (a) / Carla Bertolotti – São Caetano do Sul: USCS, 2022. 110 fls.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Sérgio Garcia

Dissertação (mestrado) – USCS, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado Profissional, 2022.

1.Creche. 2. Rotatividade docente. 3. Gestão escolar. 4. Diretor escolar. 5. Educação. I. Garcia, Paulo Sérgio. II. Título.

Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul

Prof. Dr. Leandro Campi Prearo

Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa

Prof.^a. Dr.^a. Maria do Carmo Romeiro

Gestão do Programa de Pós-graduação em Educação

Dr.^a. Ana Sílvia Moço Aparício

Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda

Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em __/__/____ pela Banca Examinadora constituída pelos (as) professores (as):

Prof. Dr. Paulo Sérgio Garcia - orientador (USCS).

Prof. Dr^a. Maria de Fátima Ramos de Andrade- membro titular interno (USCS).

Prof. Dr^a. Maria da Graça Nicoletti Mizukami (PUCSP).

Dedico este trabalho à minha família, que sempre esteve ao meu lado, nos bons momentos e nos desafios que a vida me impôs.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, ser supremo que me deu a vida, que me permitiu ter forças para chegar aonde estou e, mesmo diante dos desafios, me fortalece com suas bênçãos.

À minha família, minha fortaleza, minha alegria de viver. Ao meu filho querido, por quem tudo faço sem medir esforços. Alegria do meu viver!

Ao professor Dr. Rodnei, meu primeiro orientador que me acolheu e me mostrou os primeiros passos para que pudesse me tornar uma pesquisadora. Da mesma forma, agradeço ao professor Dr. Sérgio, meu atual orientador, um ser iluminado, paciente, sábio e tão importante para que eu pudesse chegar ao final desta dissertação. O senhor, professor Sérgio, fez a diferença nesta jornada do mestrado.

A todos os professores e professoras que direta ou indiretamente me apoiaram nestes dois anos, nas disciplinas cursadas, nos *workshops*. Obrigada por cada ensinamento!! Vocês foram elementares e jamais os esquecerei.

Aos colegas de trabalho e de estudo, agradeço por todas as aprendizagens e reflexões. Saibam que muito aprendi nas trocas e reflexões.

À professora Dr^a Maria de Fátima Ramos de Andrade que fez parte da banca de qualificação desta pesquisa e contribuiu e direcionou pontos importantes para melhorar a minha pesquisa. Gratidão sem fim!

À professora Dr^a Maria da Graça Nicoletti Mizukami. Que honra tê-la na banca! Pessoa que saiu dos livros que inspiraram minhas práticas docentes e gestora e veio para minha vida acadêmica com seu jeito simples, humilde e todo especial para contribuir na realização desse sonho de me formar mestra em educação!!

Às minhas amigas Dalva e Fátima, gratidão por todo o apoio nos momentos em que me senti incapaz de concluir este estudo. Vocês são sensacionais e jamais esquecerei os nossos momentos.

Por fim, agradeço aos participantes desta pesquisa, pessoas que se dispuseram a dedicar um tempo para responder ao questionário e dar sentido ao presente trabalho.

RESUMO

A pesquisa teve como objetivo geral analisar o fenômeno da rotatividade dos docentes das creches em escolas de educação infantil e ensino fundamental na Rede municipal de Santo André. Para tanto, o estudo utilizou metodologia qualitativa, com base em análise documental e em um questionário qualitativo. Como aporte teórico, fundamentou-se em Carvalho (2019), Kuhlman Jr. (2000), Monção (2013), e demais autores (as) que se destacam por pesquisar a temática deste estudo. Ademais, o trabalho ancorou-se em legislações, entre elas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDBEN) 9394/96 e a Constituição Federal de 1988. Os resultados revelaram, inicialmente, que a própria organização dos processos de lotação e de remoção se constituem em aspectos que induzem à rotatividade docente. Essa situação sugere que tais processos sejam analisados novamente pelas autoridades, para evitar ou amenizar a rotatividade. Quanto aos motivos que impulsionaram a remoção, as análises possibilitaram a compreensão de algumas categorias. Em suma, os professores buscam a remoção: por problemas de saúde, pois, de fato, há grandes esforços para os profissionais que atuam nas creches; por desencontros entre a família e a escola, sobretudo com relação à falta de acompanhamento escolar por parte dos pais, gerando sobrecarga de trabalho docente; pela ausência de uma infraestrutura escolar adequada, que também ocasiona desafios e esforços para o trabalho; pelos recursos humanos, incluindo as relações interpessoais, que geram estresse no dia a dia; pelo perfil docente não adequado à atuação em creches, situação que pode ser atenuada por meio de formação continuada. Todas essas indicações trazem implicações para a equipe gestora, que pode minimizar o problema, entre outras questões, a partir de sua liderança, do acolhimento e de formação continuada. Os dados advindos deste estudo serão subsídios para a elaboração de um plano de gestão voltado para o enfrentamento da rotatividade docente nas creches. Eles podem também ser utilizados em programas de formação inicial e continuadas nas universidades.

Palavras- chaves: Rotatividade docente. Creche. Gestão escolar. Política educacional. Educação.

ABSTRACT

The general objective of the research was to analyze the phenomenon of teacher turnover from daycare centers to kindergarten and elementary schools in the municipal network of Santo André. Therefore, the study used a qualitative methodology, based on document analysis and a qualitative questionnaire. As theoretical contributions, it was based on Monção (2013), Kuhlman Jr. (2000), Carvalho (2019) and other authors who stand out for researching the subject of this study. They were essential anchoring in Legislations such as the Law of Directives and Bases of National Education (LDBEN) 9394/96 and the Federal Constitution of 1988, Parameters and National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education. The results revealed, initially, that the very organization of the filling and removal processes constitute aspects that induce teacher turnover. This situation suggests that such processes be analyzed again by the authorities and reviewed to avoid or mitigate turnover. As for the reasons that led to the removal, the analyzes made it possible to understand some categories. Teachers seek removal due to health problems, in fact, there are great efforts for professionals working in daycare centers; due to disagreements between the family and the school, especially in the absence of school monitoring by the parents, generating work overload on the teachers; by the absence of an adequate school infrastructure, which also causes challenges and efforts to work; because of human resources, including interpersonal relationships, which generate stress on a daily basis; due to the teaching profile not suitable for working in day care centers, a situation that can be mitigated through continuing education. All these indications have implications for the management team, which can minimize the problem, among other issues, from its leadership, from the reception of teachers and from continuing education. The data from this study will be subsidies for the elaboration of a management plan aimed at dealing with teacher turnover in day care centers. They can also be used in initial and continuing education programs at universities.

Keywords: Teacher turnover. Nursery. School management. Educational politics. Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Indicadores de Regularidade Docente	27
Figura 2: Processo de análise	58
Figura 3: Mapa do município de Santo André	59
Figura 4: Organograma da Secretaria de Educação de Santo André	60
Figura 5: Ficha de pontuação docente	66
Figura 6: Processo de lotação docente	70
Figura 7: SISEDUC	72
Figura 8: Creche.....	80

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Indicador de Regularidade docente- Santo André.....	28
Quadro 2: Regularidade docente- escolas de Santo André (2018 a 2020)	31
Quadro 3: Regularidade docente- escolas municipais de Santo André (2018 a 2020)	32
Quadro 4: Baixa rotatividade docente nas escolas municipais de Santo André.....	34
Quadro 5: Vagas e lotação.....	67
Quadro 6: Classificação dos (as) Docentes (I)	68
Quadro 7: Classificação dos (as) Docentes (II)	69
Quadro 8: Produto final	95

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Alta Rotatividade docente	33
Gráfico 2: Média- alta Rotatividade docente.....	35
Gráfico 3: Média- baixa Rotatividade docente.....	35
Gráfico 4: Demanda e atendimento (2010- 2018)	62

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Gênero dos participantes	73
Tabela 2: Formação inicial	73
Tabela 3: Modalidade de ensino	73
Tabela 4: Tipo de instituição de ensino superior	74
Tabela 5: Tempo de docência	74
Tabela 6: Tempo de docência na PSA	74
Tabela 7: Ano de lotação	75
Tabela 8: Tempo de atuação em creche	75
Tabela 9: Mudança de uma creche para outra	75

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CLT	Consolidação das Leis do trabalho
DEIF	Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEIEF	Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental
GD	Gestão democrática
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PSA	Prefeitura de Santo André
SISEDUC	Sistema Integrado de Educação
USCS	Universidade São Caetano do Sul

SUMÁRIO

MEMORIAL	17
1 INTRODUÇÃO	19
2 A ROTATIVIDADE DE PROFESSORES	25
2.1 Rotatividade: uma realidade nas escolas públicas	25
2.1.1 Rotatividade de professores (as): algumas causas	29
2.2 Ponderações sobre rotatividade de professores	30
2.3 Regularidade docente: Estudos do INEP	31
2.4 A rotatividade docente na educação infantil	36
3 REFLEXÕES SOBRE A GESTÃO ESCOLAR	38
3.1 O que é gestão escolar?.....	38
3.2 Gestão escolar: na educação infantil nos espaços de creche	41
3.2.1 Creche é um direito de todas as crianças: a valorização da educação infantil	42
3.2.2 Educar e Cuidar.....	45
3.2.3 Judicialização da educação.....	48
3.2.4 Os espaços: qualidade x quantidade.....	49
3.2.5 O gestor e o processo de rotatividade	51
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	53
4.1 Primeira Fase	54
4.1.2 Pesquisa documental	54
4.1.3 Segunda Fase – a utilização do questionário	56
4.2 Análise dos dados	57
4.3 O contexto da pesquisa	58
4.3.1 A Rede de Educação.....	59
4.3.1.1 As creches em Santo André	61
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO: ROTATIVIDADE DE PROFESSORES EM CRECHES NA REDE MUNICIPAL DE SANTO ANDRÉ: IMPLICAÇÕES PARA O TRABALHO DO DIRETOR	64
5.1 Apontamentos iniciais.....	64
5.2 O processo de lotação.....	67
5.3 O processo de remoção	71

5.4 Perfil dos participantes	73
5.5 Motivos que impulsionaram a remoção	76
6 O PRODUTO.....	95
6.1 Plano de gestão	95
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
REFERÊNCIAS.....	100
APENDICES	106

MEMORIAL

A organização dos pensamentos para produção deste memorial possibilitou o resgate do meu percurso na educação, desde o ingresso no curso de graduação em Pedagogia até o presente momento. As inquietações, as experiências vivenciadas e os processos formativos nas práticas de trabalho me conduziram ao programa do Mestrado Profissional em Educação.

Ingressei no curso de Pedagogia aos dezenove anos de idade. Exatamente em fevereiro de 1992, na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Santo André – Fundação Santo André, hoje conhecida como Centro Universitário Fundação Santo André. Meu interesse em cursar Pedagogia foi procedente das memórias afetivas que a escola proporcionou em minha trajetória de vida, sobretudo ao longo do ensino fundamental. Recordo-me da Escola Estadual onde estudei, localizada no bairro onde moro até hoje. As experiências no espaço escolar, bem como a identificação com a atividade docente foram determinantes no momento de escolher a formação para a docência.

Entretanto, ao longo da trajetória acadêmica, o estudo das referências, as pesquisas e discussões despertaram-me o interesse pelo entendimento da escola em uma perspectiva política, isto é, enquanto instituição social, além da função social da educação e do trabalho docente. Para complementar minha formação acadêmica, cursei duas especializações, uma em Psicopedagogia e outra em educação Infantil.

Ainda em 1992, iniciei minha trajetória como professora de educação Infantil e ensino fundamental, pois, por já ser formada no Magistério, o curso de Pedagogia foi concomitante à prática da sala de aula. Lembro-me de que ministrava aulas no período da manhã com um grupo de ensino fundamental, anos iniciais, e me alegro o coração quando me recordo de que estudei nessa mesma escola, ainda criança. Já no período da tarde, trabalhava com uma classe de educação Infantil em uma escola particular na cidade de Santo André. Assim, iniciei de maneira bem intensa a construção de minha identidade como docente da primeira infância e do ensino fundamental, anos iniciais.

Desde a graduação, meu interesse sempre foi o de atuar na escola pública, por isso, quatro anos mais tarde, ingressei como monitora de creche na Prefeitura

de Santo André. Com o passar dos anos, houve a extinção do cargo e, por ter formação acadêmica, fui designada professora na Rede municipal de Santo André. Em 2004, entrei novamente na Prefeitura Municipal de Santo André, dessa vez para desempenhar a função específica de professora, passando a ter dois cargos na mesma Rede. No primeiro, atuei como professora de educação Infantil, com crianças de 2 a 5 anos de idade e sempre em creche; já no segundo, atuei na educação infantil e no ensino fundamental, anos iniciais, transitando entre a creche e a EMEIEF (Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental).

Em 2009, alcei novos voos, assumindo a função gratificada de diretora de unidade escolar em creche, onde permaneci até 2012. Foram anos de muitos aprendizados e inquietações, principalmente no que diz respeito à rotatividade dos profissionais da Educação nessa modalidade de ensino. Em 2013, retornei à sala de aula, mas levei comigo essas experiências e inquietações vividas nesse período.

Alguns anos depois, em 2017, voltei para a gestão de creche, porém em uma unidade escolar onde a rotatividade dos profissionais de educação estava muito mais evidente e acentuada. É relevante ponderar os ônus que essa rotatividade agrega à qualidade da educação, uma vez que, a cada ano letivo, um novo grupo de professores inicia, dificultando a continuidade educativa e a construção de uma equipe coesa nesse espaço, e tornando-o frágil a cada recomeço do ano. A recorrência da rotatividade ocorre, entre outras questões, devido ao processo de lotação dos docentes na Secretaria de Educação. Quando assumem o cargo, os professores são designados para substituições de professores que migram para as funções gratificadas na gestão. Desse modo, eles geralmente têm diversas opções entre educação infantil em creches e escolas de educação infantil e ensino fundamental (EMEIEF), bem como turmas do ensino fundamental. Entretanto, anos depois, esses educadores são lotados nas unidades escolares, e poucas são as vagas para as classes de ensino fundamental. Assim, sem opções, precisam assumir seus cargos em creches, e alguns não apresentam a menor afinidade com a faixa etária atendida.

Diante disso, surgiu o tema da presente pesquisa, cujo objetivo analisar o fenômeno da rotatividade dos docentes das creches em escolas de educação infantil e ensino fundamental na Rede municipal de Santo André

1 INTRODUÇÃO

Vivemos em uma época em que a educação infantil ocupa lugar de destaque nas discussões e nas reflexões sobre sua importância na vida das crianças, dada a relação com o processo de desenvolvimento em todas as dimensões: social, afetivo, cultural, físico-motor e intelectual. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), a educação infantil faz parte de uma das etapas da Educação Básica, e todas as crianças têm direito à matrícula nesse segmento desde a mais tenra idade – ou seja, desde a creche, na faixa etária de zero a três anos –, apesar da não obrigatoriedade. De acordo com a mesma Lei, é preferencial que o docente seja formado em nível superior, em curso de pedagogia. Entretanto, ainda se nota certo desmerecimento em relação ao professor que trabalha com crianças dessa faixa etária, uma questão que, por sua complexidade, mereceser desmistificada.

Com isso, entende-se que a educação infantil carece de reflexões sobre seu contexto histórico na história da Educação no Brasil. E aqui cabe destacar que ela foi considerada essencial para que mães com poucos recursos financeiros pudessem matricular seus filhos e trabalhar, por necessidade de não ter com quem deixá-los. Por muitas décadas, especialmente as creches foram sinônimo de cuidar, em um sentido reducionista; logo, a dimensão pedagógica, mais especificamente o ensinar, não tinha a importância como tem na atualidade.

Peloso (2009, p.26) afirma que, por muito tempo, a educação infantil atuou de forma compensatória, visando a suprir “as faltas e as carências das famílias das classes populares”. A autora rememora que o surgimento das primeiras creches está associado à “criação de asilos, que acolhiam e cuidavam de crianças carentes, de maneira assistencialista e compensatória. Em decorrência dos asilos, foram criados parques infantis e escolas maternais”. Todavia, esclarece que, na época, não eram os professores que faziam o atendimento dessas crianças; geralmente, “as pessoas que as atendiam eram voluntárias; muitas delas, mães das crianças acolhidas na instituição.” (p. 26). Ainda para Peloso (2009), houve tardia decisão de amparar legalmente as crianças de zero a seis anos.

Em outros países, a educação infantil também demorou muito para ser reconhecida, porém, por volta da década de 1970, segundo Peloso (2009), surgiram teorias que versavam sobre as crianças de classes menos favorecidas e a “privação

cultural” nos EUA e na Europa. Dessa forma, a questão foi mais difundida, contudo desprovida de aprofundamento acerca da infância:

Diante disso, a educação infantil, também, no Brasil, passou a ser discutida em âmbito político. O qual passou a defender que o atendimento do então denominado, pré-escolar, deveria acontecer na esfera pública, entendendo que essa atitude seria um caminho para um trabalho remediativo com vistas a suprir a “privação cultural” dos desafortunados (PELOSO, 2009, p.27).

Assim sendo, Peloso (2009) explana que a necessidade da criação das creches, ainda particulares, se deu em decorrência da ampliação do mercado de trabalho e da entrada das mulheres pertencentes à classe média nesse mercado. À época, as configurações se destacaram para além do cuidar, um contexto em que foram ampliadas as preocupações com a dimensão cognitiva das crianças e “novos valores apregoavam as instituições, tais como: a preservação de um padrão educativo que correspondesse aos aspectos físicos, afetivos, emocionais, sociais e cognitivos da criança pequena” (*id., ibid.*, p. 27). De fato, alguns ganhos foram conquistados e, progressivamente, com a pressão popular, o Estado assumiu tais responsabilidades. Contudo, a seleção tinha como critério “a renda familiar (de zero a três salários-mínimos)”. Por conseguinte, as crianças que frequentavam essas instituições eram caracterizadas e escolhidas pelos mais baixos níveis de pobreza, prevalecendo o caráter assistencialista (HADDAD, 2002 *apud* PELOSO, 2009, p. 27).

Ressalta-se, ainda, neste pequeno contexto histórico, sem a pretensão de esgotar o assunto, que os educadores dos primeiros centros de educação infantil eram voluntários, em sua maioria mulheres sem formação acadêmica, ou seja, não havia preocupações com relação a isso. Nesse sentido, é lícito retomar as reflexões de Conceição e Bertoneceli (2017, p. 67), ao afirmarem a existência de relações entre a educação infantil e o trabalho doméstico, em que a mulher recebe uma marca simbólica de “educadora nata”, possibilitando um olhar reducionista, de desqualificação do trabalho educativo. Para as autoras, ainda há muitas controvérsias relacionadas ao trabalho docente nas creches, visto que existe, por parte até mesmo de professores, a sensação de que o trabalho com os pequenos tem menos valor quando comparado ao ensino fundamental. Como já mencionado anteriormente, isso tem ligação com a história da educação.

Nos dizeres das autoras,

A formação acadêmica de professores, inicialmente não tratava da educação Infantil como categoria do ensino, e não se pensava em formar profissionais “qualificados” para trabalhar com a criança pequena. A preparação dos docentes era destinada ao ensino fundamental, pois a prioridade do governo era ensinar as noções básicas do ler, escrever e contar, sendo assim, crianças da educação infantil não “precisavam” de profissionais instruídos (CONCEIÇÃO; BERTONCELI, 2007, p.70).

Algumas décadas se passaram até que a docência da educação infantil “ganhasse” relativa valorização perante a sociedade. Entretanto, ainda há sérios reflexos do contexto histórico aqui brevemente exposto. Em suma, ainda existem profissionais da educação resistentes ao trabalho em creches. Muitos começam a trabalhar nelas e logo buscam outros níveis de ensino. Os desdobramentos do processo histórico podem ter instaurado ou potencializado o sentimento de serem “menos professores” por atuar com as crianças muito pequenas e com as pequenas.

Diante do breve contexto histórico exposto, revelando parte da complexidade da educação infantil, destaca-se uma particularidade presente em graus diferentes nas escolas brasileiras, em geral, e nas instituições de Santo André, em particular: há anos, tem-se vivenciado uma alta rotatividade de professores nas creches, com variações. Apesar de estudos, como os de Freitas, Garrido e Leite (2019), sinalizarem algumas razões de tal fenômeno, ainda não estão totalmente claros os reais motivos que levam os docentes a deixar as creches e migrar para as escolas municipais de educação infantil e ensino fundamental (EMEIEF).

A ausência de motivos que substanciem o entendimento da rotatividade dos professores de creche em Santo André é o eixo do presente estudo, pois essa questão gera fragilidades na qualidade de ensino, em decorrência, por exemplo, da ruptura na formação continuada docente e no processo de continuidade educativa. Partindo dessa premissa, o problema de pesquisa foi formulado da seguinte maneira: Por que ocorre e quais são os motivos do alto índice de rotatividade dos professores nas creches na Rede municipal de Santo André?

A partir dessa indagação, o objetivo geral desta pesquisa é analisar o fenômeno da rotatividade dos docentes das creches em escolas de educação infantil e ensino fundamental na Rede municipal de Santo André. Para isso, elencaram-se os seguintes objetivos específicos:

- Analisar o processo de lotação e atribuição dos docentes da Rede municipal de Santo André;

- Identificar os motivos que justificam a rotatividade de professoras das creches, bem como sua migração para outras etapas e segmentos de ensino na rede.
- Discutir o papel das (os) diretoras (es) e elaborar um plano de gestão voltado ao enfrentamento da rotatividade docente nas creches.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter exploratório e que seguiu os seguintes passos:

- Por meio da pesquisa documental, mediante dados coletados na Secretária de Educação de Santo André, realizou-se a análise do processo de lotação e remoção dos (as) professores (as) nos últimos cinco anos (2017 a 2021), objetivando compreender os possíveis fatores que desencadeiam o interesse dos (as) docentes em participar da remoção das creches para as escolas de educação infantil e fundamental da Rede;
- Estruturou-se um questionário qualitativo com perguntas fechadas e abertas, a fim de compreender os motivos que impulsionam os (as) docentes da referida Rede de Educação a se removerem das creches para a docência nas EMEIEFS, ponderando ainda a possibilidade de continuarem atuando na educação infantil;
- Organizou-se um plano estratégico voltado à valorização dos professores de creche.

Com vistas a promover uma melhor apresentação da pesquisa empreendida, esta dissertação está estruturada. O presente estudo que está na etapa de qualificação está estruturado no seguinte formato:

Na seção 2: **Rotatividade de professores**, são abordados alguns aspectos da temática, que permite o aprofundamento relacionado a um antigo problema que atinge fortemente – mas não exclusivamente – as escolas públicas: a falta ou afastamento docente. No entanto, ele não pode ser visto de modo simplista ou reducionista, por envolver os estatutos e as legislações que garantem o direito dos (as) trabalhadores (as) da educação a fruir de suas licenças. Apontam-se também algumas discussões e reflexões sobre as possíveis causas dessas ausências e os impasses gerados em qualquer etapa da educação básica.

Como aporte teórico, destaca-se a tese de Carvalho (2019), por se tratar de uma pesquisa que subsidia uma ampla gama de análises sobre o tema, que ainda é

relativamente pouco explorado nas pesquisas acadêmicas brasileiras. Ainda para compor a revisão da literatura, recorreu-se a Frantz e Alves (2021), ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP, 2015), buscando detalhar o conhecimento acerca da “regularidade docente”, termo utilizado pelo INEP para a rotatividade docente.

Na seção 3, com o título **Reflexões sobre a gestão escolar**, por meio da pesquisa bibliográfica, com aportes de Corrêa (2003, 2011), Freire (1997), Kuhlmann Jr. (2000), Libâneo (2004), Monção (2013, 2019), do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998a) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), são explanados os conceitos de gestão escolar nas escolas públicas, mais especificamente voltados para a creche e para a função do (a) diretor (a), por serem objetos deste estudo. Sabe-se que, independentemente do público atendido, a gestão escolar tem suas similaridades e diferenças. Em outras palavras, algumas ações e conceitos são inerentes à gestão e, por essa razão, buscou-se primeiramente traçar um panorama geral.

Ainda na seção 3, enfatizam-se, no que compete à gestão de creche, alguns entraves e desafios comuns ao (à) gestor (a), relacionados ao binômio educar e cuidar e à judicialização na educação. Em decorrência das liminares impetradas pelas famílias, em busca de vagas para suas crianças, tem-se acomodado nas salas de aula uma quantidade de alunos acima da capacidade, e isso pode ferir alguns dos direitos da criança.

Para finalizar, discute-se a formação docente e do (a) gestor (as), realizando algumas ponderações. Entretanto, não foi possível arrematar a seção sem mencionar as emoções e a motivação que envolvem todos os seres humanos. Nesse momento, recorreu-se a Teixeira e Siqueira (2017), que enfatizam a importância de gerir uma escola e conduzir grupos, por meio de diálogos e descobertas, com o objetivo de humanizar a escola.

Na seção 4, **Procedimentos metodológicos**, discute-se a metodologia da pesquisa, evidenciando a opção pela abordagem qualitativa. Os instrumentos de coleta de dados também são especificados e conceituados, partindo dos aportes teóricos de Gatti (2004) e Gil (2002). Além disso, cumpre lembrar a apresentação do contexto da pesquisa, que se dá no município de Santo André e nas escolas da Rede. Para isso, utilizaram-se os documentos da própria rede.

Na **Análise dos resultados**, concernente à seção 5, apresentam-se inicialmente os dados da análise documental. Em seguida, mostra-se o perfil dos participantes e, posteriormente, as reflexões derivadas do questionário e das respostas dos participantes.

Na seção 6: **“O produto”**, apresenta-se o prospecto do produto final desta pesquisa. Para tanto, consideraram-se os dados obtidos dos documentos oficiais da Rede Municipal de Educação de Santo André, os Dispositivos Legais, as pesquisas que fundamentaram este estudo e o questionário, que foi o instrumento de coleta de dados da pesquisa de campo.

Para finalizar, nas **“Considerações finais”**, expõem-se as reflexões suscitadas no processo da pesquisa, considerando a articulação entre a pesquisa bibliográfica, a documental e o questionário.

2 A ROTATIVIDADE DE PROFESSORES

Nesta seção, apresenta-se o conceito de rotatividade de professores e, entre outras questões, abordam-se alguns problemas que podem prejudicar os processos de ensino e aprendizagem em qualquer etapa da educação básica. Entretanto, ressalta-se que os inconvenientes são mais acentuados nas creches, em virtude da idade das crianças. Em suma, pretende-se aqui destacar a rotatividade de professores nessas instituições ao fim de cada ano, quando ocorrem os processos de remoção.

2.1 Rotatividade: uma realidade nas escolas públicas

No cotidiano das escolas públicas, tem sido comum o fenômeno da rotatividade de professores (as), por diversos fatores. Por se tratar de profissionais, em sua maioria, concursados, por direito, eles podem se afastar por licença médica, licença-prêmio, licença-maternidade, entre outras. Mesmo assim, quando voltam, assumem normalmente suas respectivas funções em salas de aula.

A rotatividade docente pode ser compreendida, de forma geral, como a não permanência na escola de professores ao longo de um ano letivo ou de um ano para o outro. Não se trata de um fenômeno raro, na medida em que várias escolas convivem com esta situação (SILVA, 2007).

Ele está associado ao direito à mobilidade conquistada pelo professor e declarada nas leis relacionadas ao concurso para remoção ou atreladas às licenças, entre outras. Trata-se de uma realidade presente e que interfere no cotidiano das escolas, em geral, e das creches, em particular.

Nesse sentido, estudos como os de Silva (2007), Duarte (2009), Freitas, Garrido e Leite (2019) mostraram que o fenômeno, entre outras questões, desorganiza e dificulta a organização da escola em relação, por exemplo, aos horários de aulas, ao agendamento de reuniões e ao trabalho do professor, interferindo no desenvolvimento das crianças. Do mesmo modo, a alta rotatividade desfavorece o professor em diversos aspectos, entre eles: na criação de laços e vínculos mais consistentes com a escola; no conhecimento mais aprofundado de outros professores, da direção da escola e dos pais; na atuação em projetos com

seus pares; no conhecimento de seus alunos, suas necessidades, interesses e dificuldades.

Frantz e Alves (2021) afirmam que há várias pesquisas e estudos de âmbito internacional que esboçam preocupações e buscam encontrar explicações para as recorrentes faltas e remoções de professores, propondo estratégias para a minimização do problema. Todavia, ainda há muito a ser resolvido. Os autores apontam que, no Brasil, ainda há poucas pesquisas voltadas para a problemática, embora ela seja presente nas escolas públicas e privadas.

Segundo Frantz e Alves (2021), a rotatividade de professores tem ligação, entre outros fatores, com a aposentadoria e até mesmo com profissionais que desistem da docência e migram para outras profissões.

Os estudos acerca da rotatividade de professores “[...] implicam abdicar do caráter coletivo, processual e contínuo que a formação humana intencional e planejada requer” (FRANTZ; ALVEZ, 2021, p. 6). Para os autores, são inevitáveis os ônus em relação aos vínculos com as crianças, assim como à ruptura das propostas pedagógicas e, em casos de longos afastamentos docentes, eles têm implicações na participação e na motivação discente. Ademais, os pesquisadores indicam consequências na articulação coletiva do corpo docente.

Um aspecto pertinente da rotatividade de professores (as) tem a ver com a qualidade de ensino. Dito de outro modo, todas as reflexões de Frantz e Alves (2021) concernentes aos ônus inevitavelmente mostram sua incidência sobre o desenvolvimento e a aprendizagem dos (as) alunos (as).

No mesmo sentido, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) corrobora as conclusões dos autores citados:

A alta rotatividade de professores nas escolas pode afetar o estabelecimento de vínculo com a escola e alunos, pois um professor que permanece pouco tempo na escola tem menos condições para identificar situações específicas dos alunos e da comunidade atendida pela escola, de dar continuidade a planejamentos, nem de contribuir na resolução de eventuais problemas pelos quais a escola esteja passando (BRASIL, 2015, p. 5).

O INEP trabalha com o Indicador de Regularidade Docente, que é o tratamento dos dados acerca da rotatividade dos (as) docentes do Brasil. De acordo com a nota técnica CGCQTI/DEED/INEP nº 11/2015,

Os dados analisados retratam uma situação de alta rotatividade dos

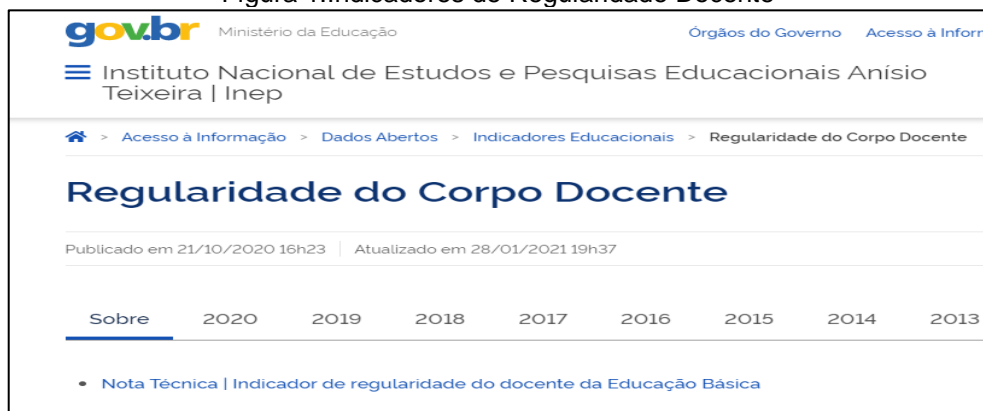
professores brasileiros. Esse fato chama atenção para a necessidade de investigação de possíveis motivos que fazem com que os docentes sejam tão irregulares e ainda abre espaço para possíveis medidas de gestão que possam ser tomadas para diminuir a rotatividade do corpo docente das escolas (BRASIL, 2015, p. 5).

Para chegar a essas indicações, o INEP utilizou “[...] os dados do Censo Escolar da Educação Básica” (BRASIL, 2015, p. 1), e a definição do Indicador de Regularidade Docente ocorre de acordo com a seguinte lógica:

Para cada par professor-escola foi atribuída uma pontuação de forma que a presença em anos mais recentes fosse mais valorizada e a regularidade em anos consecutivos fosse considerada. Dessa forma, foi definida uma Pontuação por Presença (PP), que é maior para anos recentes, e, quando o docente está presente em anos consecutivos, sua pontuação é acrescida de um bônus, chamado de Pontuação por Regularidade (PR) (BRASIL, 2015, p. 1).

É pertinente frisar que o Indicador de Regularidade docente da Educação Básica encontra-se disponível no *site* do INEP, conforme se pode observar na próxima figura:

Figura 1: Indicadores de Regularidade Docente



Fonte: INEP (2021)

O quadro 1 mostra um exemplo do Indicador de Regularidade docente da Educação Básica do município de Santo André:

Quadro 1: Indicador de Regularidade docente- Santo André

Nome do Município	Localização	Dependência Administrativa	Percentual de escolas segundo faixa do Indicador de Regularidade do Docente (IRD) ^{1,2}			
			Baixa regularidade (0-12)	Média-baixa (2-13)	Média-alta (3-14)	Alta (4-15)
Santo André	Total	Total	10,3	47,2	35,4	7,1
Santo André	Urbana	Total	10,3	47,2	35,4	7,1
Santo André	Total	Estadual	0,0	70,0	27,8	2,2
Santo André	Urbana	Estadual	0,0	70,0	27,8	2,2
Santo André	Total	Municipal	9,1	64,8	26,1	0,0
Santo André	Urbana	Municipal	9,1	64,8	26,1	0,0
Santo André	Total	Privada	15,4	29,4	42,8	12,4
Santo André	Urbana	Privada	15,4	29,4	42,8	12,4
Santo André	Total	Pública	4,5	67,4	27,0	1,1
Santo André	Urbana	Pública	4,5	67,4	27,0	1,1

Fonte: INEP (2020)¹

É importante frisar que tanto os dados da localização urbana quanto rural são idênticos, pois, no município, não há zona rural. Conforme exposto, na “baixa regularidade”, há 10,3% das escolas, ou seja, quanto mais instituições houver nessa faixa, maior é a rotatividade. Isso quer dizer que, segundo a Nota Técnica do INEP (BRASIL, 2015), são escolas cuja rotatividade de professores é alta. Observa-se, no entanto, que a cidade está com as escolas majoritariamente na média-baixa (47,2%) e, em seguida, na média-alta (35,4%).

De acordo com o INEP (2020), o ideal seria que as escolas estivessem próximas à alta. Contudo, em 2020, a cidade tinha somente 7,1% das escolas nessa faixa.

Carvalho (2019) mapeou a rotatividade docente nas escolas brasileiras e utilizou como parâmetros os dados provenientes do INEP, mais precisamente do Índice de Regularidade Docente da Educação Básica. Em seus dizeres, “[...] aproximadamente 40% dos docentes das escolas públicas mudam ou abandonam a escola todo ano. Dos professores entrantes em um período letivo mais de 50% abandonam a profissão entre três anos” (CARVALHO, 2019, p. 94). Nesse sentido, o pesquisador enfatiza que o problema afeta ainda mais as instituições que atendem alunos mais carentes econômica e socialmente. Esse fato pode ser considerado grave, já que a desigualdade, histórica no Brasil, afeta mais diretamente o público em questão.

Como se vê, a rotatividade docente é muito preocupante. Ademais, em sua análise, Carvalho (2019) chega à conclusão de que, nas escolas cujos Indicadores de Regularidade Docente sinalizam maior número, o desempenho dos estudantes ficou aquém do esperado. No quesito qualidade – ressaltando que esse é um conceito muito mais amplo que o desempenho –, o autor afirma que o Brasil avançou

¹ Distribuição das escolas segundo a faixa do Indicador de Regularidade docente (IRD)^{1,2} - Municípios - 2020

pouco, mesmo com maiores gastos por criança nas escolas:

É um grande desafio melhorar a qualidade da educação básica do país. É também consenso na literatura internacional de que o docente desempenha um importante papel sobre os resultados dos alunos. Diversas pesquisas mostram ganhos de eficiência quando os alunos são submetidos a docentes mais eficazes e há também evidências na literatura de melhora significativa dos professores nos primeiros anos de ensino (CARVALHO, 2019, p. 95).

Notoriamente, Carvalho (2019) relaciona a qualidade da educação no Brasil ao potencial docente e, por isso, propõe maior compreensão acerca dos fatores que impulsionam a rotatividade, com vistas a possibilitar que os gestores reflitam e, de acordo com as possibilidades, sejam capazes de intervir positivamente. No entanto, o autor alerta que alguns ajustes, bem como a criação de políticas públicas não estão ao alcance da chefia imediata dos (as) docentes.

2.1.1 Rotatividade de professores (as): algumas causas

Para Cunha (2015), vários elementos dentro da escola favorecem a rotatividade dos professores, entre eles, o perfil dos alunos, a ausência de liderança do diretor, o clima de trabalho ruim e a falta de apoio. Já em relação a fatores extraescolares, a autora aponta o nível socioeconômico, a acessibilidade, a segurança e alguns indicadores sociodemográficos. Além disso, a pesquisadora afirma que

Embora em certa proporção a rotatividade docente seja comum a todas as escolas, principalmente devido à aposentadoria de professores em atividade, quando ocorre de forma acentuada tende a causar consequências indesejáveis para o cotidiano escolar. Tal elevação dos percentuais de rotatividade geralmente é associada à ocorrência acima da média de saída de professores das instituições, devido à opção que estes fazem por mudar de escola ou até mesmo por deixar a profissão. Assim, a existência de grande fluxo de saída de professores das escolas e entrada de novos profissionais leva à ausência de estabilidade do corpo docente, a qual pode acarretar principalmente as seguintes circunstâncias: dificuldade de consolidação de um planejamento pedagógico; problemas para estabelecer relações coesas entre professores, afetando o trabalho em equipe; maior fragilidade da liderança escolar exercida pelos diretores; implicações para o clima escolar; e consequências negativas sobre o rendimento acadêmico dos alunos (CUNHA, 2015, p. 15).

Johnson e Donaldson (2005) assinalam, como medidas possíveis para reduzir taxas de rotatividade docente, a formação em serviço para os professores e o apoio

a esses profissionais. De acordo com o autor, a formação é uma maneira de motivar e demonstrar valorização profissional.

A rotatividade docente tem se constituído em algo prejudicial para a qualidade de ensino e que depende, em maior parte, da criação ou mesmo ajustes nas políticas públicas, todavia, é interessante se refletir sobre quais são as causas mais comuns que implicam nesta rotatividade docente.

Neste presente estudo utilizaremos como um dos aportes teóricos principais, para discutir o tema rotatividade, o estudo de Carvalho (2019), uma tese de doutorado, intitulada “Rotatividade dos professores na educação básica brasileira: caracterização, fatores associados e impactos sobre os resultados dos estudantes (2007-2016)”, já que:

O estudo traz contribuições importantes na literatura nacional sobre o tema. No Brasil, é o primeiro estudo a usar dados longitudinais para calcular a decisão do docente, o que é usado na maioria dos trabalhos da literatura internacional sobre o tema. Além disso, este trabalho usa um grande número de variáveis e avalia a decisão do docente sobre diversas possibilidades de escolhas, o que é inédito nos estudos nacionais (CARVALHO, 2019, p. 169).

Carvalho (2019) traça uma série de atributos e variáveis para ponderar as razões que incentivam o (a) professor (a) migrar de uma escola para outra ou até mesmo desistir da profissão em escolas. Entre elas, destacam-se: salas demasiadamente numerosas, escolas mais distantes dos centros urbanos, gestores que cerceiam a autonomia docente, clima desfavorável nas relações interpessoais e preferência em atuar com determinado ano/ciclo (ensino fundamental – séries iniciais ou finais).

2.2 Ponderações sobre rotatividade de professores

Como mencionado no item anterior, a rotatividade de professores tem reflexos na manutenção dos vínculos entre professores (as) e crianças. Isso porque é necessário haver tempo para o estabelecimento de confiança, um pilar importante no desenvolvimento integral da criança e, conseqüentemente, inerente ao ato de educar, por “[...] contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação (BRASIL, 1998a, p. 23).

Em linhas gerais, a rotatividade docente causa até mesmo reclamações dos



familiares, insegurança das crianças, entre outros. Nesse sentido, é notório que gera uma série de desconfortos.

2.3 Regularidade docente: Estudos do INEP

Em relação à rotatividade docente, o INEP realiza anualmente uma análise da regularidade docente – ou rotatividade docente – de toda a educação básica. Embora o foco deste trabalho recaia sobre as creches, traçou-se um panorama geral a fim de mostrar como o fenômeno ocorre na rede de Santo André.

Para tanto, utilizou-se, como base, a divulgação dos três últimos anos (2018, 2019 e 2020), relativos ao Município de Santo André. No quadro 2, apresentam-se os dados do município, ou seja, das escolas municipais, estaduais e privadas. Posteriormente, mostram-se somente os dados das escolas municipais (quadro 3).

Quadro 2: Regularidade docente- escolas de Santo André (2018 a 2020)

 Ministério da Educação Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira										
Distribuição das escolas segundo faixa do Indicador de Regularidade do Docente (IRD)^{1,2} - Municípios - 2018										
Distribuição das escolas segundo faixa do Indicador de Regularidade do Docente (IRD) ^{1,2} , por localização e dependência administrativa - Municípios - 2018										
Ano	Região	UF	Código do Município	Nome do Município	Localização	Dependência Administrativa	Percentual de escolas segundo faixa do Indicador de Regularidade do Docente (IRD) ^{1,2}			
							Baixa regularidade (0-2)	Média-baixa (2-3)	Média-alta (3-4)	Alta (4-5)
2018	Sudeste	SP	3547809	Santo André	Total	Total	11,0	46,3	37,7	5,0
2018	Sudeste	SP	3547809	Santo André	Urbana	Total	11,0	46,3	37,7	5,0
2018	Sudeste	SP	3547809	Santo André	Total	Estadual	1,1	56,2	42,7	0,0
2018	Sudeste	SP	3547809	Santo André	Urbana	Estadual	1,1	56,2	42,7	0,0
2018	Sudeste	SP	3547809	Santo André	Total	Municipal	12,6	75,9	11,5	0,0
2018	Sudeste	SP	3547809	Santo André	Urbana	Municipal	12,6	75,9	11,5	0,0
2018	Sudeste	SP	3547809	Santo André	Total	Privada	14,6	29,6	46,6	9,2
2018	Sudeste	SP	3547809	Santo André	Urbana	Privada	14,6	29,6	46,6	9,2
2018	Sudeste	SP	3547809	Santo André	Total	Pública	6,8	65,9	27,3	0,0
2018	Sudeste	SP	3547809	Santo André	Urbana	Pública	6,8	65,9	27,3	0,0
 Ministério da Educação Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira										
Distribuição das escolas segundo faixa do Indicador de Regularidade do Docente (IRD)^{1,2} - Municípios - 2019										
Distribuição das escolas segundo faixa do Indicador de Regularidade do Docente (IRD) ^{1,2} , por localização e dependência administrativa - Municípios - 2019										
Ano	Região	UF	Código do Município	Nome do Município	Localização	Dependência Administrativa	Percentual de escolas segundo faixa do Indicador de Regularidade do Docente (IRD) ^{1,2}			
							Baixa regularidade (0-2)	Média-baixa (2-3)	Média-alta (3-4)	Alta (4-5)
2019	Sudeste	SP	3547809	Santo André	Total	Total	10,0	46,7	36,7	6,6
2019	Sudeste	SP	3547809	Santo André	Urbana	Total	10,0	46,7	36,7	6,6
2019	Sudeste	SP	3547809	Santo André	Total	Estadual	1,1	62,2	34,4	2,3
2019	Sudeste	SP	3547809	Santo André	Urbana	Estadual	1,1	62,2	34,4	2,3
2019	Sudeste	SP	3547809	Santo André	Total	Municipal	8,0	67,8	24,2	0,0
2019	Sudeste	SP	3547809	Santo André	Urbana	Municipal	8,0	67,8	24,2	0,0
2019	Sudeste	SP	3547809	Santo André	Total	Privada	14,7	30,9	43,1	11,3
2019	Sudeste	SP	3547809	Santo André	Urbana	Privada	14,7	30,9	43,1	11,3
2019	Sudeste	SP	3547809	Santo André	Total	Pública	4,5	65,0	29,4	1,1
2019	Sudeste	SP	3547809	Santo André	Urbana	Pública	4,5	65,0	29,4	1,1

Ministério da Educação Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira							Distribuição das escolas segundo faixa do Indicador de Regularidade do Docente (IRD) ^{1,2} - Municípios - 2020			
Distribuição das escolas segundo faixa do Indicador de Regularidade do Docente (IRD) ^{1,2} , por localização e dependência administrativa - Municípios - 2020							Percentual de escolas segundo faixa do Indicador de Regularidade do Docente (IRD) ^{1,2}			
Ano	Região	UF	Código do Município	Nome do Município	Localização	Dependência Administrativa	Percentual de escolas segundo faixa do Indicador de Regularidade do Docente (IRD) ^{1,2}			
							Baixa regularidade (0-2)	Média-baixa (2-3)	Média-alta (3-4)	Alta (4-5)
2020	Sudeste	SP	3547809	Santo André	Total	Total	10,3	47,2	35,4	7,1
2020	Sudeste	SP	3547809	Santo André	Urbana	Total	10,3	47,2	35,4	7,1
2020	Sudeste	SP	3547809	Santo André	Total	Estadual	0,0	70,0	27,8	2,2
2020	Sudeste	SP	3547809	Santo André	Urbana	Estadual	0,0	70,0	27,8	2,2
2020	Sudeste	SP	3547809	Santo André	Total	Municipal	9,1	64,8	26,1	0,0
2020	Sudeste	SP	3547809	Santo André	Urbana	Municipal	9,1	64,8	26,1	0,0
2020	Sudeste	SP	3547809	Santo André	Total	Privada	15,4	29,4	42,8	12,4
2020	Sudeste	SP	3547809	Santo André	Urbana	Privada	15,4	29,4	42,8	12,4
2020	Sudeste	SP	3547809	Santo André	Total	Pública	4,5	67,4	27,0	1,1
2020	Sudeste	SP	3547809	Santo André	Urbana	Pública	4,5	67,4	27,0	1,1

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 3: Regularidade docente- escolas municipais de Santo André (2018 a 2020)

Ano	Região	UF	Código do Município	Nome do Município	Localização	Dependência Administrativa	Percentual de escolas segundo faixa do Indicador de Regularidade do Docente (IRD) ^{1,2}			
							Baixa regularidade (0-2)	Média-baixa (2-3)	Média-alta (3-4)	Alta (4-5)
2018	Sudeste	SP	3547809	Santo André	Total	Municipal	12,6	75,9	11,5	0,0
2018	Sudeste	SP	3547809	Santo André	Urbana	Municipal	12,6	75,9	11,5	0,0
2019	Sudeste	SP	3547809	Santo André	Total	Municipal	8,0	67,8	24,2	0,0
2019	Sudeste	SP	3547809	Santo André	Urbana	Municipal	8,0	67,8	24,2	0,0
2020	Sudeste	SP	3547809	Santo André	Total	Municipal	9,1	64,8	26,1	0,0
2020	Sudeste	SP	3547809	Santo André	Urbana	Municipal	9,1	64,8	26,1	0,0

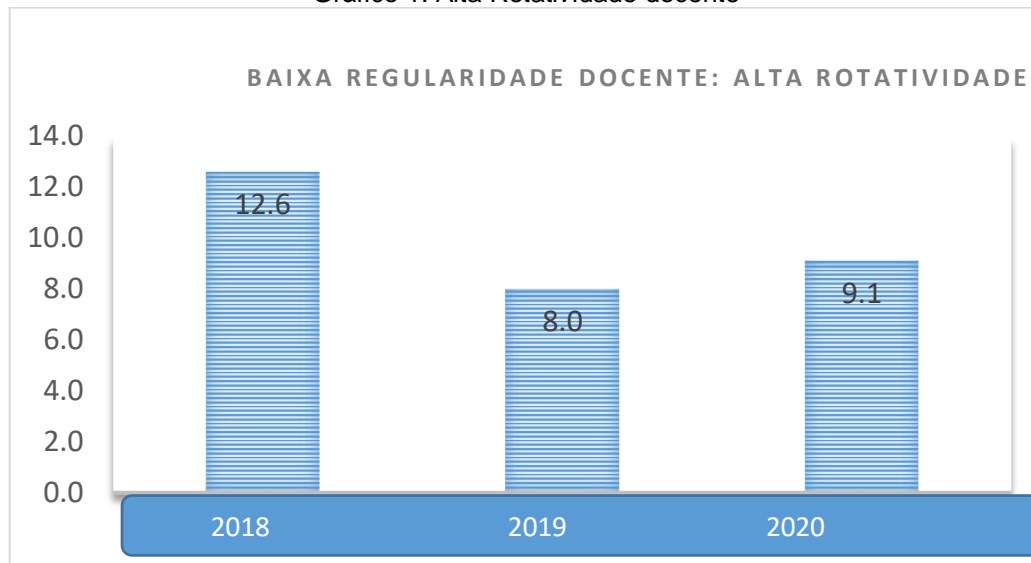
Fonte: Elaboração própria².

A partir das planilhas disponíveis no site do INEP, foi possível realizar o tratamento de dados, a fim de elucidar e analisar a situação da regularidade docente nos três últimos anos, na rede municipal. O primeiro objeto de estudo foi a “baixa Regularidade”; isso significa, em percentual, quantas escolas estão com alta rotatividade.

O gráfico 1 mostra os resultados:

² Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/regularidade-do-corpo-docente>. Acesso em: 05set.2021

Gráfico 1: Alta Rotatividade docente



Fonte: Elaboração própria (2021)³.

Pode-se constatar que, no decorrer dos três últimos anos, houve instabilidade na alta rotatividade docente. Porém, analisando qualitativamente, a rede tem apresentado algumas melhorias, considerando que, em 2018, havia um total de 12,6% das escolas com esse resultado e, em 2020, a queda foi bastante significativa: 9,1%.

A fim de otimizar a leitura da realidade do município, na sequência, mostra-se a quantidade de escolas da rede municipal que apresentam bons resultados no índice de baixa rotatividade docente. Para tanto, não foi necessário um gráfico, visto que, na planilha, pode-se visualizar que a porcentagem foi de zero nos três referidos anos.

Fazer um recorte do resultado geral de todas as escolas da cidade, de todas as dependências administrativas, é bastante pertinente para analisar como as escolas municipais de rede de Santo André estão em relação à rede privada e estadual. Por exemplo, no ano de 2020, a média da baixa rotatividade docente ficou em 7,1%. Ao analisar dados entre as escolas de dependência estadual e privada, a que menos apresentou menor rotatividade foi a privada, com 12,4%, enquanto a estadual ficou com 2,2%.

Embora o foco deste estudo incida sobre as creches, como já dito, tais dados são essenciais para a sua compreensão. Entretanto, o dado mais significativo é o da

³ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/regularidade-do-corpo-docente>. Acesso em 05set.2021.

rede estadual, pois consiste em um modelo que mais se aproxima da rede municipal, devido aos critérios de pontuação, plano de carreira, bem como regime estatutário de trabalho.

Sobre a análise dos dados, no que tange à regularidade docente, por meio dos resultados divulgados pelo INEP acerca das escolas da Rede Municipal de Educação de Santo André, interessa mapear o nível média-alta, tendo em vista que os valores são considerados relativamente bons, isto é, a rotatividade docente não é um fator muito acentuado.

O Quadro 4 mostra a rotatividade:

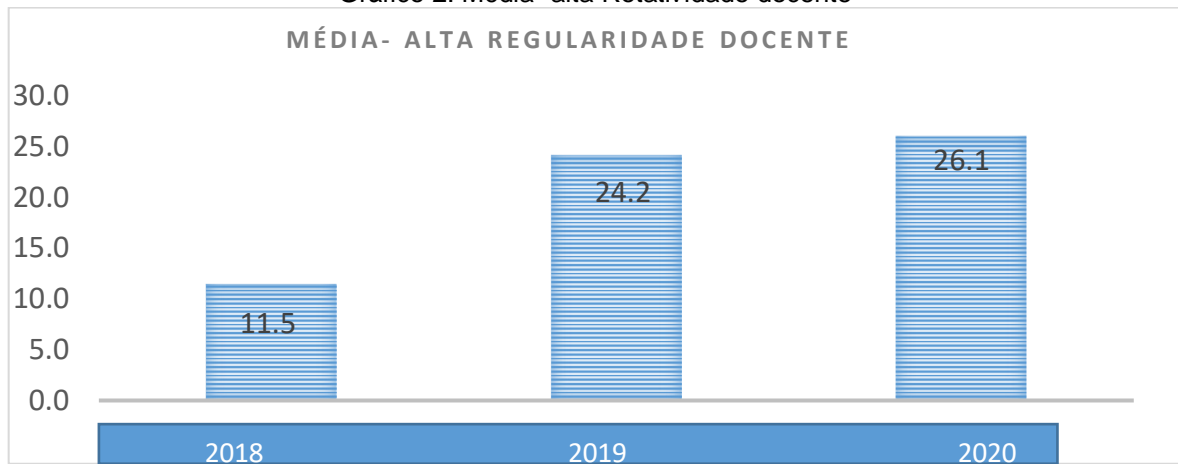
Quadro 4: Baixa rotatividade docente nas escolas municipais de Santo André

Percentual de escolas segundo faixa do Indicador de Regularidade do Docente (IRD) ^{1,2}				
Baixa regularidade (0-2)	Média-baixa (2-3)	Média (3-4)	Alta (4-5)	
12,6	75,9	11,5	0,0	
12,6	75,9	11,5	0,0	
8,0	67,8	24,2	0,0	
8,0	67,8	24,2	0,0	
9,1	64,8	26,1	0,0	
9,1	64,8	26,1	0,0	

Fonte: Elaboração própria (2021).

No recorte temporal proposto, de acordo com os dados do INEP, no município de Santo André, considerando todas as dependências administrativas, no ano de 2018, o percentual chegou ao número mais favorável de 37,7%. Entretanto, novamente as escolas privadas lideraram, com 42,7%. A análise da rede municipal foi realizada tendo como suporte os três anos que compreende 2018, 2019 e 2020, conforme mostrado no próximo gráfico.

Gráfico 2: Média- alta Rotatividade docente

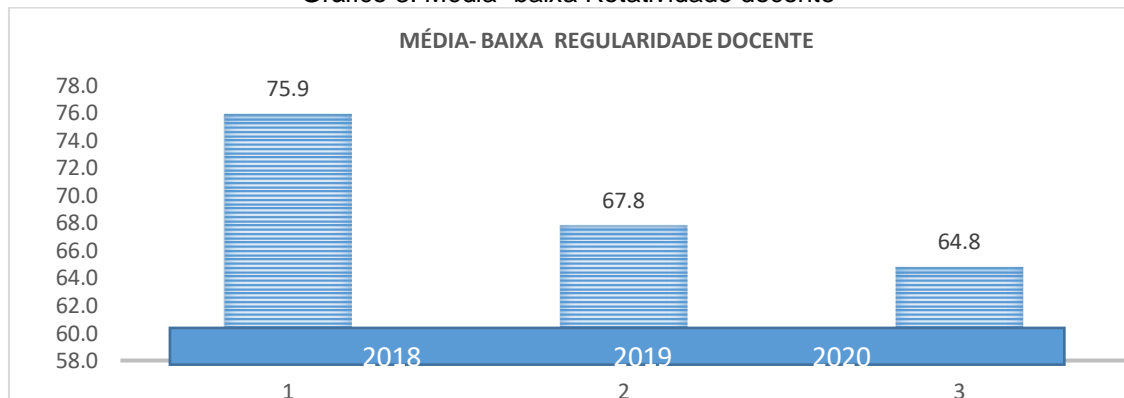


Fonte: Elaboração própria(2021)⁴.

O resultado é bastante interessante, uma vez que se pode notar uma melhoria significativa, afinal, em 2018, a média-alta atingiu 11, 5% das escolas da rede e, no ano de 2020, alcançou 26, 1%, ou seja, o resultado positivo mais que dobrou o valor.

Na busca de compreender as complexidades dos resultados do Indicador de Regularidade docente do INEP, foi possível constatar que as escolas municipais de Santo André, em sua maioria, encontram-se no nível médio-baixo, mas, na medida em que o nível médio-alta aumentou, a média-baixa diminuiu. No gráfico a seguir, é possível observar os dados:

Gráfico 3: Média- baixa Rotatividade docente



Fonte: Elaboração própria(2021)⁵.

Ainda sobre o Índice de Rotatividade Docente divulgado pelo INEP anualmente, também é possível analisar os dados por escola. Entretanto, por não

⁴Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/regularidade-do-corpo-docente>. Acesso em 05 set. 2021.

⁵Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/regularidade-do-corpo-docente>. Acesso em 05 set. 2021

ser parte do objeto de estudo da presente pesquisa, esses dados não foram aqui tratados.

2.4 A rotatividade docente na educação infantil

Lucca (2018, p. 18) indica que:

- É um direito de o professor remover o seu cargo para outras escolas, mesmo que este esteja há pouco tempo na unidade à qual ingressou.
- A entrada de novos professores advindos dos concursos públicos e que a regências estava sendo exercida por um professor contratado.
- Quando há substituição de professores dentro da unidade por motivo de licenças de curta ou longa duração do professor regente, e não possuímos professores de módulo para a substituição e cada dia a sala é regida por um professor diferente.
- No momento que os contratos dos professores são encerrados e a escola tem que gerir o seu quadro docente para que as crianças não fiquem sem atendimento.

Com isso, a autora destaca a complexidade do fenômeno, o que dificulta a afirmação de vínculos afetivos, fundamentais para bebês e crianças, assim como “o estabelecimento de relações entre os próprios professores que agem juntos em prol de um atendimento de qualidade para os bebês/crianças e a comunidade local” (LUCCA, 2018, p. 19).

Na educação infantil, a rotatividade prejudica a qualidade das relações e dificulta a criação de “contatos afetivos seguros e estáveis que são primordiais para o desenvolvimento integral dos bebês e crianças” (LUCCA, 2018, p. 106).

A autora complementa indicando que, quando a rotatividade ocorre ao longo do ano letivo,

[...] essa figura de apego, o professor com o qual tem o vínculo estabelecido com as crianças, simplesmente deixa de existir para elas e uma nova figura se apresenta, sem que tenha o tempo necessário de adaptação ao novo contexto, como ocorre no início do ano letivo (p.106).

A rotatividade igualmente dificulta a confiança entre os professores, crianças, bebês e até entre as famílias. Ademais, Lucca (2018) elucida o quanto a rotina é importante para a vida inclusive do adulto, tendo em vista que mudanças repentinas podem repercutir negativamente na vida pessoal e ou profissional, pois todos sofrem com a instabilidade.

Partindo do princípio de que, na educação infantil, a criança está, aos poucos, acostumando-se às rotinas, a ficar sem seus familiares enquanto está na escola, a rotatividade impacta principalmente a adaptação ao novo ambiente. Lucca (2018) discorre sobre o modo particular que cada professor tem de lidar e se vincular com seus alunos: na medida em que esse adulto-referência se ausenta, a insegurança é inevitável. Por conseguinte, isso pode causar danos que comprometam o seu desenvolvimento integral, pois tudo na criança está interligado à dimensão socioafetiva.

Nesse sentido, Lucca (2018) faz outras importantes reflexões, caras ao presente estudo. O primeiro ponto levantado é que a rotatividade está presente nas escolas em todo o período letivo e infelizmente, nesse processo, os gestores pouco ou nada podem interferir, considerando que o mote é a escola pública. O segundo ponto, irrefutável, é que a rotatividade é prejudicial e recorrente em todas as escolas, contudo, não é algo posto em pauta pela gestão pública. Ela acontece e se justifica por afastamentos em decorrência de licenças médicas, licenças-maternidade, aposentadorias e por demandas próprias dos servidores, como é o caso das solicitações de remoção para outras unidades escolares.

É pertinente destacar que, quando se mencionam a rotatividade e os prejuízos para as crianças pequenas e bem pequenas, os novos professores que assumem as turmas em decorrência da desistência do anterior por qualquer que seja o motivo, muitas vezes, são profissionais comprometidos e habilitados em todos os sentidos. No entanto, o que causa o impacto negativo são as trocas e a morosidade em estabelecer novos vínculos e novas interações, bem como o conhecimento da realidade e especialmente da história de cada criança que compõe a turma.

3 REFLEXÕES SOBRE A GESTÃO ESCOLAR

Nesta seção, o objetivo é explanar alguns conceitos sobre a gestão escolar, mais especificamente voltada para a creche e para a função do (a) diretor (a), por serem objeto de estudo desta pesquisa. É certo que, independentemente do público atendido, a gestão escolar tem suas similaridades e diferenças, ou seja, algumas ações e conceitos são inerentes à gestão. Por isso, traça-se inicialmente um panorama geral. Vale ressaltar que todas as reflexões propostas neste trabalho dizem respeito à escola pública.

3.1 O que é gestão escolar?

Para Luck (2009, p. 15), a gestão escolar é “a ação do diretor escolar será tão limitada quanto limitada for sua concepção sobre a educação, a gestão escolar e o seu papel profissional na liderança e organização da escola”. Ademais, há controvérsias relacionadas ao termo correto ou ideal: se gestão, se administração escolar. Sobre o assunto, vale considerar a seguinte observação:

Os termos “gestão da educação” e “administração da educação” são utilizados na literatura educacional ora como sinônimos, ora como termos distintos. Algumas vezes, gestão é apresentada como um processo dentro da ação administrativa, outras vezes apresenta-se como sinônimo de gerência numa conotação neotecnista dessa prática e, em muitos outros momentos, gestão aparece como uma “nova” alternativa para o processo político-administrativo da educação. Entende-se por gestão da educação o processo político-administrativo contextualizado, por meio do qual a prática social da educação é organizada, orientada e viabilizada (BRASIL, 2006, p. 21).

Quando se faz referência à gestão voltada ao campo educacional, entende-se que ela “[...] é vista por alguns estudiosos como a mediação entre os recursos humanos, materiais, financeiros e pedagógicos, existentes na instituição escolar e a busca dos seus objetivos, não mais o simples ensino, mas a formação para a cidadania”. A administração empresarial tem aspectos similares, mas seu elo está voltado “[...] para manter a hegemonia do modo de produção capitalista” (BRASIL, 2006, p. 28).

Em tese, Lück (2009, p. 24) conceitua a gestão escolar como:

[...] o ato de gerir a dinâmica cultural da escola, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas para a implementação de seu projeto político-pedagógico e comprometido com os princípios da democracia e com os métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências), de participação e compartilhamento (tomada de decisões conjunta e efetivação de resultados) e autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno de informações).

Lück (2009, p. 109) argumenta que o termo administração escolar tem a ver com ideia de educação descontextualizada, sem significado para as crianças, ou seja, uma escola “[...] conservadora, elitista e orientada pelo paradigma Positivismo”. A autora explica que a referida “concepção paradigmática” é limitada, e a principal função do (a) diretor (a) era se dedicar à busca de recursos “[...] na expectativa de que os processos educacionais fluíssem naturalmente.” Em complementação às explanações anteriores, Libâneo (2004) avalia ser necessário que a gestão escolar esteja a serviço não somente das práticas burocráticas, mas de mãos dadas com as questões pedagógicas.

A gestão escolar abrange, associadamente, segundo Lück (2009, p.23):

[...]o trabalho da direção escolar, da supervisão ou coordenação pedagógica, da orientação educacional e da secretaria da escola, considerados participantes da equipe gestora da escola. Segundo o princípio da gestão democrática, a realização do processo de gestão inclui também a participação ativa de todos os professores e da comunidade escolar como um todo, de modo a contribuir para a efetivação da gestão democrática que garante qualidade para todos os alunos.

Na gestão escolar, a gestão democrática (GD) é outro conceito indispensável. Presente na Constituição Federal de 1988, basilar dispositivo legal brasileiro, o artigo 206, determina o princípio da “gestão democrática do ensino público na forma da Lei” (p.123).

O princípio da Gestão democrática está também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), uma das principais legislações voltadas para a educação, que traz, no seu artigo 14, o mesmo fundamento, da seguinte forma:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I – Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II – Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (p.9).

A LDBEN 9394/96 marca, de forma bem específica, a necessidade da participação de todos os segmentos da escola nas diversas decisões. Isso confirma que o trabalho do (a) gestor (a) não pode ocorrer sem a devida articulação com os docentes e sem consultá-los, bem como os colegiados como Conselho Escolar. Nessa lógica, para gerir uma instituição escolar, além das dos saberes técnicos, é necessário saber lidar com o gerenciamento de pessoas, dosar a ação de falar e ouvir, mediar os conflitos, mesmo porque são inevitáveis e essenciais.

No que diz respeito à gestão ter o apoio dos demais segmentos da escola, não significa que o (a) gestor (a) possa se esquivar das decisões, mas ouvir, ponderar, articular e garantir que todos opinem e contribuam em processo dialógico.

Como documentos importantes – sem estabelecer aqui uma ordem cronológica – além da Constituição Federal de 1988 e da LDBEN 9394/96, tem-se mais recentemente em vigência o Plano Nacional de Educação (PNE), composto por 20 metas, devidamente aprovadas pela Lei nº 13.005/2014, de 25 de junho de 2014, das quais a de número 19 trata especificamente do tema gestão democrática. A meta aborda a participação de todos (as), a formação dos Conselheiros Escolares e até mesmo o uso verbas, conforme mostrado na sequência:

Meta 19: assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto. Estratégias:

19.1) priorizar o repasse de transferências voluntárias da União na área da educação para os entes federados que tenham aprovado legislação específica que regulamente a matéria na área de sua abrangência, respeitando-se a legislação nacional, e que considere, conjuntamente, para a nomeação dos diretores e diretoras de escola, critérios técnicos de mérito e desempenho, bem como a participação da comunidade escolar;

19.2) ampliar os programas de apoio e formação aos(as) conselheiros(as) dos conselhos de acompanhamento e controle social do Fundeb, dos conselhos de alimentação escolar, dos conselhos regionais e de outros e aos(as) representantes educacionais em demais conselhos de acompanhamento de políticas públicas, garantindo a esses colegiados recursos financeiros, espaço físico adequado, equipamentos e meios de transporte para visitas à rede escolar, com vistas ao bom desempenho de suas funções;

19.3) incentivar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios a constituírem Fóruns Permanentes de Educação, com o intuito de coordenar as conferências municipais, estaduais e distrital bem como efetuar o acompanhamento da execução deste PNE e dos seus planos de educação;

19.4) estimular, em todas as redes de educação básica, a constituição e o fortalecimento de grêmios estudantis e associações de pais, assegurando-se lhes, inclusive, espaços adequados e condições de funcionamento nas

escolas e fomentando a sua articulação orgânica com os conselhos escolares, por meio das respectivas representações;

19.5) estimular a constituição e o fortalecimento de conselhos escolares e conselhos municipais de educação, como instrumentos de participação e fiscalização na gestão escolar e educacional, inclusive por meio de programas de formação de conselheiros, assegurando-se condições de funcionamento autônomo;

19.6) estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos(as) e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares;

19.7) favorecer processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino;

19.8) desenvolver programas de formação de diretores e gestores escolares, bem como aplicar prova nacional específica, a fim de subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimento dos cargos, cujos resultados possam ser utilizados por adesão (BRASIL, 2014).

Como se vê, a gestão democrática é considerada obrigatória, e a escola é o contexto em que ela pode ser conhecida e praticada. Todavia, por diferentes razões (falta de conhecimento sobre o tema, entre outras questões), a GD ainda não está totalmente efetivada nesse ambiente. Em 1997, Freire(p. 91) escrevera, poeticamente, a seguinte reflexão:

É preciso e até urgente que a escola vá se tornando em espaço escolar acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por puro favor, mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte, contudo, o direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade.

Em suas palavras, a gestão democrática precisa ser garantida, conforme previsto nas leis. Contudo, somente no cotidiano das escolas e por meio de práticas incentivadoras é que os diversos segmentos vão internalizando a importância de participar das decisões para o bem maior de todos (as). Nesse contexto, pode-se afirmar que o ato de gerir uma escola está permeado de complexidades, desafios e possibilidades de conquistas, pois não se pode dar luz somente às dificuldades, uma vez que também há grandes realizações, como desdobramentos de uma gestão escolar bem planejada.

3.2 Gestão escolar: na educação infantil nos espaços de creche

Atualmente, segundo a LDBEN 9394/96, no Art. 30, “a Educação Infantil será oferecida em: I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade”

(p. 22). Aqui se iniciam algumas reflexões voltadas à gestão escolar na educação Infantil, mais precisamente relacionadas ao atendimento nas creches.

Nas abordagens sobre gestão escolar em panorama geral, foi possível analisar as necessidades, dificuldades e possibilidades que lhe são inerentes; nas creches, a realidade se mostra muito similar, embora o senso comum considere que gerir uma creche pode ser menos desafiador, principalmente por atender crianças bem pequenas.

Nesses espaços, os gestores deparam-se com muitos desafios específicos, relacionados ao direito de todas as crianças à creche, ao educar e ao cuidar, às questões da judicialização dos espaços escolares, entre outras. Esses desafios são tratados na sequência, considerando sua importância no contexto da presente pesquisa, cujo foco é buscar evidências sobre a rotatividade dos professores na rede de ensino de Santo André.

3.2.1 Creche é um direito de todas as crianças: a valorização da educação infantil

Conforme já exposto, a creche é um direito subjetivo das crianças de 0 a 3 anos de idade. Ela é importante para o seu desenvolvimento, e não somente um direito para que os pais, mães ou responsáveis possam trabalhar. Neste pequeno recorte, explana-se o cunho educacional das propostas pedagógicas nas creches, em detrimento da visão assistencialista que ainda persiste na sociedade. Essa concepção simplista dos fazeres das creches incorre na desvalorização dos profissionais que nelas trabalham e pode despertar um sentimento de serem “menos” professores (as). Tal situação pode contribuir para a rotatividade dos docentes, à medida que é possível serem mais valorizados em outros níveis de ensino.

Para dar início, torna-se essencial recorrer a Freire (1997), em sua obra “Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar”. Na referida obra, ele enfatiza a necessidade de nomear as “coisas” como são de fato, ou seja, as palavras expressam concepções e, nesse sentido, o fazer docente não pode ser confundido com o parentesco. Ser doce, faz parte do perfil profissional, mas não apenas isso, pois:

É uma tarefa que requer de quem com ela se compromete um gosto especial de querer bem não só aos outros, mas ao próprio processo que ela implica. É impossível ensinar sem essa coragem de querer bem, sem a valentia dos que insistem mil vezes antes de uma desistência. É impossível ensinar sem a capacidade forjada, inventada, bem cuidada de amar (FREIRE, 1997, p. 8).

Aproveitando as indicações de Freire (1997), faz-se necessário discutir a valorização da creche na vida das crianças, no sentido de desenvolvimento intelectual, físico, psíquico etc. Não por menos, ela é considerada legalmente como parte da educação básica.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a educação infantil (BRASIL, 1998a, p. 23), esta última “cumpre um papel socializador, propiciando o desenvolvimento da identidade das crianças, por meio de aprendizagens diversificadas, realizadas em situações de interação”. As interações são extremamente valiosas para a consolidação das aprendizagens:

Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem, as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos. No processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem ideias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar (BRASIL, 1998a, p. 21)

Conforme se vê, uma das linguagens mais acessíveis e promotoras de aprendizagens é o brincar, e isso pode dar a falsa impressão de que ele tem menos valor e significado do que realizar as tarefas cotidianas da escola, como ler e escrever. Essa concepção do senso comum perpassa o fazer pedagógico das creches e pode inquietar emocionalmente os professores (as). Entre os profissionais da educação, é recorrente o sentimento de não valorização nos espaços da creche e, por conseguinte, muitos “debandam” para as séries iniciais, e até mesmo para a educação infantil, na faixa etária de 4 a 5 anos, um claro processo de rotatividade.

Kuhlmann Jr. (2000) lembra que, historicamente, nas creches, os (as) profissionais não precisavam ter formação acadêmica específica para que nelas trabalhassem, o que pode ter gerado o paradigma de que, na educação infantil, o trabalho é menos importante. Contudo, com a promulgação da LDBEN 9394/96, houve mudanças significativas nesse sentido. No artigo 62 dessa lei, lê-se que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996, p. 42).

Legalmente, as exigências para trabalhar em creches são as mesmas para as demais etapas da educação básica. Todavia, Monção (2013, p.14) menciona a falta

de um currículo nos cursos de pedagogia, capaz de formar os (as) estudantes para as especificidades “[...] de forma a propagar a compreensão das efetivas necessidades e características da criança pequena.” Em linhas gerais, de acordo com a pesquisadora: “[...] os cursos de Pedagogia, em sua maioria, centram suas disciplinas nas séries iniciais do ensino fundamental, detendo-se pouco tempo nas de educação infantil, o que reforça a visão de que estas últimas são uma réplica do ensino fundamental” (p. 41).

De fato, os cursos de Pedagogia necessitam preparar melhor os profissionais para o trabalho na creche, caracterizada como um espaço de possibilidades de desenvolvimento para as crianças. Como indica Monção (2019, p. 168), nela há diversas possibilidades de aprendizagens significativas, com a pretensão de promover o desenvolvimento integral das crianças pequenas. Isso envolve os tempos, espaços e especialmente as concepções dos professores:

A organização do tempo, do espaço, dos materiais e do ambiente é aspecto fundamental para se promoverem experiências significativas que favoreçam o desenvolvimento integral da criança. Isso exige o rompimento com o modelo de organização do trabalho pedagógico centrado nas atividades a serem desenvolvidas ou nos conteúdos escolares pautados em áreas de conhecimento que desconsiderem as manifestações, curiosidades e interesses infantis. Busca -se uma nova forma de organização da estrutura institucional, em que o trabalho pedagógico seja compreendido em sua totalidade, garantindo um ambiente lúdico, instigante e acolhedor e a constituição de novas formas democráticas de relacionamento, em que a subjetividade de educadores, crianças e suas famílias, seja considerada e respeitada.

Embora muito se tenha caminhado em relação à valorização do trabalho nas creches e pré-escolas, ainda não se equalizaram as distorções acerca da profissão, principalmente na concepção dos pais. No entanto, não se deve generalizar, visto que muitas pessoas já compreendem e valorizam o trabalho pedagógico na educação infantil das creches. Apesar disso, os(as) educadores ainda sentem os efeitos de todo o contexto histórico, principalmente por ser natural a falta de representatividade dos (as) responsáveis nas reuniões com as famílias.

Esse último tema deve ser relativizado, pois o contexto histórico contemporâneo impõe à maioria das famílias o grande desafio de manter o sustento da casa. Portanto, as ausências nem sempre têm fundamento na negligência ou falta de compromisso com a escola. Monção (2019, p. 167) pondera a necessidade de “[...] um diálogo permanente para garantir um processo de troca, negociação e descobertas a respeito da educação da criança [...] e sobre o cotidiano que a cerca

[...]“, buscando captar as formas de organização e educação da criança no contexto familiar.

Ambas as instituições atuam no desenvolvimento das crianças, por isso, é emergente o elo. Entretanto, o primeiro passo cabe à instituição escolar, de maneira especial, pela idade das crianças e suas características. As descobertas sobre o cotidiano familiar só podem ser desveladas por meio da interação com um (a) dos seus membros.

Neste sentido, para Monção (2019, p. 175-176),

A natureza do compartilhamento da educação da criança pequena entre educadores e famílias nas instituições de educação Infantil toma contornos diferentes dos outros segmentos educacionais. Isso acontece especialmente pela faixa etária das crianças, que exige acompanhamento permanente dos adultos que lhes são próximos. As crianças precisam dos adultos para subsidiá-las, entre outras coisas, na construção de conhecimentos sobre si mesmas e sobre o mundo. Para isso, os adultos precisam compreender suas manifestações e necessidades, o que requer uma observação escrupulosa e a aprendizagem de suas múltiplas linguagens.

Monção (2019, p. 179) ainda propõe aos gestores escolares a formação continuada com os seus (suas) profissionais. Segundo a autora, “o diálogo entre profissionais e famílias é fundamental para a construção de vínculos e confiança dos familiares com relação ao trabalho desenvolvido [...]”. Para além disso, favorece “[...] a relação de parceria no compartilhamento da educação das crianças”.

De fato, a formação continuada, como indicaram Johnson e Donaldson (2005), pode ser um dos fatores fundamentais para a diminuição do processo de rotatividade dos professores nas escolas.

3.2.2 Educar e Cuidar

O atendimento à criança de zero a seis anos, no Brasil, existe há mais de 100 anos. No entanto, apenas recentemente, vem sendo reconhecido o caráter educacional dos serviços oferecidos às crianças de 0 a 3 anos e suas famílias. O reconhecimento legal do dever do Estado e do direito da criança a ser atendida em creches e pré-escolas e a vinculação desse atendimento à área educacional, representam um avanço no que diz respeito à educação da criança dessa faixa etária (BRASIL, 2002, p. 9).

Em primeiro lugar, para que se possa abordar qualquer assunto referente à educação infantil nas creches, é necessária uma breve explicação sobre o surgimento dessas instituições no Brasil, pois isso evidencia algumas percepções distorcidas da realidade.

A princípio, Kuhlmann Jr (2000) explica que as creches foram criadas posteriormente às escolas destinadas à formação das crianças maiores. Ademais, salienta que essas instituições se destinavam ao cuidado das crianças mais carentes, cujas mães precisavam trabalhar e não tinham com quem deixá-las, ou seja, não se voltavam para o processo de ensino e aprendizagem, mas sim para o cuidado.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998b), há muitas divergências acerca da função social das creches, tais como: baixo financiamento, instalações indevidas e poucos adultos para cuidar de muitas crianças. Partindo dessa premissa, o Referencial propõe a seguinte reflexão:

Constituir-se em um equipamento só para pobres, principalmente no caso das instituições de educação infantil, financiadas ou mantidas pelo poder público, significou em muitas situações atuar de forma compensatória para sanar as supostas faltas e carências das crianças e de suas famílias. A tônica do trabalho institucional foi pautada por uma visão que estigmatizava a população de baixa renda. Nessa perspectiva, o atendimento era entendido como um favor oferecido para poucos, selecionados por critérios excludentes. A concepção educacional era marcada por características assistencialistas, sem considerar as questões de cidadania ligadas aos ideais de liberdade e igualdade (BRASIL, 1998b, p.17).

Agregada à ideia de assistencialismo, o Referencial também enfatiza a questão de que os professores e os profissionais das creches estavam a serviço; atuavam com o intuito de substituir o carinho e a atenção próprio das mães. Tal situação, nos dias de hoje, ainda está presente no contexto de muitas dessas instituições.

Na opinião de Tomé (2011, p. 16), as divergências e a falta conhecimento científico sobre crianças bem pequenas pode ser explicado ao considerar que “no Brasil, até o século XVIII, não existiam sequer instituições coletivas de atendimento à infância pequena, visto que as funções de socialização e educação eram compreendidas como restritas ao âmbito familiar.” Os estudos da autora vão ao encontro do exposto por Kuhlmann Jr (2000), no sentido de as creches terem sido criadas com vistas a suprir às necessidades das mães trabalhadoras e pobres.

Novamente, recorre-se ao Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998b), a fim de ampliar o debate e dissertar a respeito do binômio “cuidar-educar” ou “educar-cuidar”. De acordo com o referido documento, educar envolve diretamente o cuidar, ao passo que é inerente às “[...] situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada [...]”; já o cuidar de “[...] uma criança em um contexto educativo demanda a integração de vários campos de conhecimentos e a cooperação de profissionais de diferentes áreas” (p. 23- 24).

Entende-se, portanto, que ambos estão interligados e presentes nas práticas pedagógicas da educação infantil.

Bujes (2007) discute uma série de questões embutidas no educar-cuidar nas creches e faz uma séria ponderação quando se interpreta o significado da ação de educar as crianças pequenas. Por mais que haja a intenção, nas creches, não se pode almejar a clássica sala de aula das crianças maiores, que se sentam, usam o lápis, o caderno, obedecem e silenciam mediante o comando do (a) professor (a).

Bujes (2007, p.16) denuncia que “a noção de experiência educativa que percorre as creches e pré-escolas tem variado bastante. Quando se trata de crianças de classes populares, muitas vezes a prática tem se voltado para atividades que têm por objetivo educar para submissão, o disciplinamento [...]”. A autora frisa que o contrário também é verdadeiro e tão prejudicial quanto, pois ocorre “a escolarização precoce”, uma prática “[...] igualmente disciplinadora, no seu pior sentido”. Por fim, ela ressalta que a educação infantil requer outros olhares, pois são crianças que precisam ser encaradas como

Sujeitos que vivem um momento em que predominam o sonho, a fantasia, a afetividade, a brincadeira, as manifestações de caráter subjetivo. a infância passa a ser nada mais do que um momento de passagem que precisa ser apressado como, aliás, tudo em nossa vida (BUJES, 2007, p. 16).

Ainda para Bujes (2007), a confusão entre o binômio educar-cuidar existe simplesmente pelo modo como as pessoas enxergam a criança e a educação infantil:

Ao considerarmos que a educação infantil envolve simultaneamente cuidar e educar, vamos perceber que esta forma de concebê-la vai ter consequências profundas na organização das experiências que ocorrem nas creches e pré-escolas, dando a elas características que vão marcar sua identidade como instituições que são diferentes da família, mas também dá escola (aquela voltada para as crianças maiores de 7 anos) enquanto se mantiver a confusão de papéis ou na escola os modelos a serem seguidos quem perde é a criança (BUJES, 2007, p. 17).

Tais reflexões são relevantes e pertinentes para aqueles que atuam nas creches. De fato, esses profissionais têm de conhecer suas particularidades, sua identidade, suas práticas, entre outras, pois os desafios podem incidir sobre a rotatividade dos professores. Ou seja, desconhecer sua especificidade pode favorecer esse processo.

3.2.3 Judicialização da educação

Outra demanda que requer maior reflexão para a gestão das creches diz respeito às constantes liminares impetradas pelas famílias que buscam vagas para seus filhos(as) nas creches. Isso afeta a todos (as) que lá convivem, pois, as consequências envolvem, entre outras questões, salas de aulas numerosas, falta de profissionais para atendimento da demanda, “desgaste” emocional para os (as) gestores (as) por constantemente terem pais, mães e responsáveis na busca e na contestação por vagas.

Para explicar essa especificidade, que implica diretamente a gestão das creches e na qualidade dos serviços oferecidos, será necessário recorrer à LDBEN 9394/96, em seu artigo 11, inciso V, que determina aos municípios atendimento prioritário à educação infantil de creches e pré-escolas, classificando-a como a primeira etapa da educação básica, o que difere de outras legislações em vigência. Nesse sentido, vale ressaltar que a Constituição Federal de 1988 foi muito sólida para a garantia da referida etapa, tendo em vista que, antes, principalmente as creches eram da incumbência da assistência social e da educação.

Sobre o assunto, Silva (2021) esclarece que, com o passar dos anos, a demanda da educação infantil de 0 a 3 anos teve crescimento substancial, e uma das razões tem relação com a necessidade de os familiares estarem no mercado de trabalho; logo, as crianças são matriculadas cada vez mais novas nas creches. Ademais, nos centros urbanos, a incidência é maior, demandando maior número de vagas.

A questão do número de vagas existentes e a demanda por creches acaba gerando “uma conta que não fecha”, isto é, as instituições geralmente têm muitas crianças na lista de espera. No entanto, há familiares que recorrem à justiça a fim de acelerar o processo, ação denominada judicialização da Educação. Segundo Silva (2021, p.40), “o fenômeno da judicialização está presente hoje, principalmente nas instituições que atendem as crianças em idade de zero a três anos (creches) e a cada dia o poder judiciário recebe mais demandas referentes as vagas em creche”.

Em tempo, Silva afirma que a concretização dos direitos não é, em primeira mão, incumbência do poder judicial, principalmente por pertencer “[...] ao poder político, porém, quando acionado legitimamente, o poder judiciário se revela como

uma respeitada ferramenta que busca articular as questões das políticas públicas no âmbito social (p.34).

Para Silveira (2011, p. 38),

Sobre a utilização do Judiciário para reivindicar junto ao Poder Público a implementação de direitos, e para questionar políticas envolvendo a educação, não é possível ignorar a conscientização da população e da sociedade civil organizada sobre seus direitos e sobre a viabilidade de recorrerem aos Tribunais nestas questões, facultando que o Judiciário já não seja apenas uma instituição focada na resolução de conflitos entre particulares.

Nesse trecho, evidencia-se a morosidade nos julgamentos, devido à sobrecarga nos tribunais. Conseqüentemente, as recorrentes solicitações nem sempre são julgadas em tempo satisfatório para os requerentes, embora os juízes geralmente as defiram.

Assim, essa situação de judicialização, que tem garantido a muitas famílias vagas para suas crianças nas creches e, ao mesmo tempo, tem superlotado as salas de aula, causando mais trabalho e estresse aos profissionais, é um processo que também pode influenciar a rotatividade dos professores. Todavia, é preciso destacar que se reconhece como legítimo o direito das crianças bem pequenas às escolas.

3.2.4 Os espaços: qualidade x quantidade

Conforme mencionado anteriormente, os familiares buscam, no poder judicial, aportes para a conquista de uma vaga nas creches, em especial, quando os responsáveis precisam trabalhar. Contudo, em decorrência dessa ação, inevitavelmente há a superlotação das salas de aula, ou seja, a capacidade dificilmente se equipara à quantidade de matrículas. Isso pode influenciar na qualidade do atendimento às crianças, pois tem impacto em todos os sentidos: no educar, no ensinar, nos tempos, nos espaços, no desenvolvimento das propostas pedagógicas etc.

O padrão de qualidade nas escolas consta da Constituição Federal de 1988, no artigo 206, como um princípio. Dito de outro modo, a legislação a impõe no mesmo patamar que a "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola". Assim sendo, não basta garantir a matrícula da criança; é preciso assegurar também a qualidade dos serviços prestados.

Corrêa (2003, p. 92), ao analisar a qualidade na educação, afirma que, na Constituição Federal de 1988, na LDBEN 9394/96 e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990), “[...] embora não se explicitamente a temática da qualidade para a educação infantil, o seu conteúdo demonstra preocupação com a questão ao propor como objetivo o desenvolvimento integral da criança e uma avaliação de caráter mais qualitativo”. Desse modo, a qualidade deve se sobrepôr à quantidade.

Nesse sentido, Corrêa (2003, p. 87) afirma que o conceito de qualidade tem suas subjetividades e “[...] não se traduz em um conceito único, universal e absoluto, de tal modo que diferentes setores da sociedade e diferentes políticas educacionais podem tomá-lo de modo absolutamente diverso.” Ademais, salienta que “[...] discutir qualidade é entrar no campo dos valores, não se tratando de assunto cuja solução advenha de alguma fórmula específica” (p.88).

Conforme analisa a autora, as subjetividades estão postas, mas é pertinente ter a clareza que, na educação, é preciso cuidar de “qualidades e não da qualidade” (p. 89). Acerca do assunto, Corrêa (2003) indica os princípios de qualidade mencionados no Referencial Curricular Nacional para a educação infantil, quais sejam:

- respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.;
- direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;
- acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética;
- a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;
- atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade (BRASIL, 1998b, p.13).

Isso posto, a autora menciona também que vários documentos, legislações e diretrizes trazem sempre a ideia de qualidade vinculada aos direitos das crianças. Entretanto, afirma que ainda há muito a ser discutido sobre o assunto, pois falar de direito à matrícula nas creches envolve uma série de questões polêmicas. Esse direito está definido, mas a matrícula, segundo Corrêa (2003), é facultativa, ou seja, não é simples fazer o cruzamento dos dados como se faz no ensino fundamental, cuja matrícula é obrigatória:

Como não se conhece com clareza a demanda existente, ou seja, quantas famílias querem colocar seus filhos numa instituição de educação infantil, não

sendo a matrícula uma obrigatoriedade, torna-se muito mais difícil exigir do Estado o seu referido “dever” de oferecimento de vagas a todos que assim o quiserem. Como cobrar do Estado que ele atenda uma demanda que não se conhece em termos quantitativos (CORRÊA, 2003, p. 94).

As explicações de Corrêa (2003) tornam mais evidente a compreensão de uma das possíveis causas da falta de vaga nas creches; mesmo assim, não exime o Estado de sua obrigatoriedade. A autora arremata o assunto com a seguinte reflexão:

Se é evidente que algo precisa ser feito por um atendimento que respeite a criança, garantindo-lhe as melhores condições, é preciso que tal atendimento efetivamente exista para todas as crianças/famílias que dele se queiram valer. Se o debate ficar centrado na questão da qualidade como algo isolado, corre-se o risco de se reafirmarem as políticas vigentes e o seu caráter marcado pela exclusão, pois, em vez de centros de excelência para alguns privilegiados, precisamos de boas escolas para todos (CORRÊA, 2003, p. 96).

Dessa forma, considerando a importância da escola para todos, faz-se essencial refletir sobre o direito à matrícula nas creches. No entanto, parte da sociedade ainda tem um olhar reducionista para a questão, pois atribui a vaga da criança à necessidade de os pais deixarem seus filhos para que sejam “cuidados”. Com relação ao direito à creche, a discussão deve ser pautada no desenvolvimento integral das crianças.

Na sequência, tratamos da rotatividade de professores e das possibilidades de intervenção do gestor para a diminuição do fenômeno.

3.2.5 O gestor e o processo de rotatividade

Quando o (a) gestor (a) se depara com a rotatividade de professores (as), muitas estratégias são vislumbradas. Contudo, sabe-se que, para muitas delas, há os impedimentos legais. Portanto, conforme já dito, é necessário qualificar o ambiente escolar e, em especial, tal como afirma Monção (2019), faz-se urgente intensificar o processo dialógico entre os pares, o fortalecimento da coletividade e os investimentos no processo formativo de todos (as).

A rotatividade docente tem diversas razões, como a questão da distância da casa para o trabalho, a preferência por trabalhar com turmas de alfabetização ou em ambientes aconchegantes. Nesse sentido, a organização da escola e o bom acolhimento dos gestores são fundamentais, pois a harmonia no local de trabalho

traz para o corpo docente e demais funcionários o prazer de fazerem parte da equipe e estarem felizes no desenvolvimento de suas atribuições. O autor Libâneo (2004, p.30) afirma que “uma boa organização e gestão da escola favorece o trabalho dos professores”. Nesse viés, o olhar atento da gestão escolar pode influenciar na motivação dos professores.

A motivação é um fenômeno potente para o processo de ensino e aprendizagem das crianças e, nos adultos, não foge à regra, sabendo-se que está interligada à dimensão emocional. Teixeira e Siqueira (2017) discorrem acerca do assunto e concluem que a equipe gestora pode motivar professores (as), mas isso envolve um olhar humanizado, a fim de perceber o que motiva cada um.

Gestão lembra gestação, gerir, dar a vida, e como tal, nos agrada, porque, em se tratando da escola, nosso objetivo principal é fazer com que a vida dos seres humanos que passam por ela (escola) se torne mais promissora, mais digna, mais justa, mais humana. Isto para nós é mais viver, mais gerir, é mais felicidade (TEIXEIRA; SIQUEIRA, 2017, p.3).

As autoras explicitam que a motivação é algo tratado com mais ênfase pela psicologia, contudo, “[...] é um elemento essencial para o desenvolvimento do ser humano, pois sem ela é muito mais difícil cumprir algumas tarefas”. Isso posto, vale questionar por que não recorrer aos estudos da psicologia, visando ao êxito do processo de ensino e aprendizagem.

Analisando os estudos das autoras e entrelaçando-os à rotatividade de professores, cabe gerir uma escola de forma que os (as) professores (as) se sintam valorizados por meio de *feedbacks*, momentos de diálogos sobre as crianças e nos momentos de formação continuada, propiciando um ambiente no qual as pessoas possam se conhecer e criar vínculos. Assim como muitas coisas na vida não têm “receitas”, envolver e afetar as pessoas também não. Além do mais, as pessoas são únicas, particulares e precisam de motivos para querer fazer parte de um coletivo.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção apresentam-se, inicialmente, os procedimentos metodológicos do presente estudo. Posteriormente, destaca-se o contexto da pesquisa, ou seja, o município e a Rede Municipal de Santo André.

Primeiramente, torna-se pertinente conceituar o que é pesquisa, e Gil (2002, p.1) esclarece que é o “[...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”. Segundo o autor, o ato de pesquisar é um processo que requer o desenvolvimento e envolvimento de “[...] inúmeras fases, desde a adequada formulação do problema até a satisfatória apresentação dos resultados” (p. 17). Com relação a isso, nesta pesquisa, houve diversas ponderações, constatações, idas e vindas, afinal pesquisar tem suas complexidades e incertezas.

Para Gil (2002, p. 17), o primeiro elemento que desperta a vontade de pesquisar envolve o desejo de investigar “[...] pela própria satisfação de conhecer”, isto é, mediante a convivência com determinadas situações cotidianas, surgem indagações: “Por quê?” “Como?” No entanto, à medida que o tempo passa, pode ser despertada a vontade de buscar soluções para os questionamentos. Gil (2002, p. 17) explica que essa vontade faz parte da pesquisa. Neste trabalho, vislumbrou-se a possibilidade de compreender os motivos que impulsionam a migração dos docentes das creches para as escolas de educação infantil e ensino fundamental, na Rede municipal de Santo André.

Como em toda pesquisa científica, fez-se necessário optar por uma abordagem metodológica e, para responder às inquietações, a mais relevante e coesa para os propósitos deste estudo foi a qualitativa com características exploratórias, pois tem-se como propósito proporcionar maior familiaridade com o problema.

Gerhardt e Silveira (2009) indicam alguns apontamentos da pesquisa qualitativa, entre eles: a oposição ao pressuposto de um modelo único de pesquisa para todas as ciências; a busca por dados empíricos; o respeito ao caráter interativo; a hierarquização das ações de escrever etc.

Para Minayo (1994, p. 22),

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser

quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Para Flick (2013), esse tipo de pesquisa envolve três abordagens:

Ela visa à captação do significado subjetivo das questões a partir das perspectivas dos participantes (ex., o que significa para os entrevistados experienciar seus estudos universitários como um fardo?). Com frequência, (b) os significados latentes de uma situação estão em foco (p. ex., quais são os aspectos inconscientes ou os conflitos básicos que influenciam a experiência do estresse por parte do estudante?). É menos relevante estudar uma causa e o seu efeito do que descrever ou reconstruir a complexidade das situações. Em muitos casos, (c) as práticas sociais e o modo de vida e o ambiente em que vivem os participantes são descritos. O objetivo é menos testar o que é conhecido (p. ex., uma teoria ou hipótese já existente) do que descobrir novos aspectos na situação que está sendo estudada e desenvolver hipóteses ou uma teoria a partir dessas descobertas. (FLICK, 2013, p. 24).

A pesquisa qualitativa foi a base para responder ao objetivo geral deste estudo, atrelado à compreensão dos motivos do alto índice de rotatividade dos professores nas creches na Rede municipal de Santo André. Partindo desse escopo, tem-se, como objetivos específicos: analisar o processo de lotação e atribuição dos docentes da Rede municipal de Santo André; identificar os motivos que justificam a rotatividade de professoras das creches, bem como sua migração para outras etapas e segmentos de ensino na rede; elaborar um plano de gestão voltado para o enfrentamento da rotatividade docente nas creches.

Diante disso, o presente trabalho apresenta duas fases que se complementam, visando à consecução de tais objetivos. Na primeira, analisa-se o processo de lotação e atribuição dos docentes da Rede municipal de Santo André e, para tal, utiliza-se a análise documental. Na segunda, para identificar os motivos que justificam a rotatividade de professoras das creches, bem como sua migração para outras etapas e segmentos de ensino na rede, lança-se mão de um questionário qualitativo.

4.1 Primeira Fase

4.1.2 Pesquisa documental

A pesquisa documental é similar à bibliográfica, porém, segundo Gil (2002, p.

45) tem algumas distinções, dentre as quais “[...] materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa.”

Para o autor,

O desenvolvimento da pesquisa documental segue os mesmos passos da pesquisa bibliográfica. Apenas cabe considerar que, enquanto na pesquisa bibliográfica as fontes são constituídas sobretudo por material impresso localizado nas bibliotecas, na pesquisa documental, as fontes são muito mais diversificadas e dispersas. Há, de um lado, os documentos "de primeira mão", que não receberam nenhum tratamento analítico. Nesta categoria estão os documentos conservados em arquivos de órgãos públicos e instituições privadas, tais como associações científicas, igrejas, sindicatos, partidos políticos etc. Incluem-se aqui inúmeros outros documentos como cartas pessoais, diários, fotografias, gravações, memorandos, regulamentos, ofícios, boletins etc (GIL, 2002, p. 46).

As vantagens desse tipo de pesquisa são diversas – o custo/benefício, a facilidade de acesso, além de não ser necessário ter contato com participantes. Já com relação às desvantagens, elas se relacionam [...] à não-representatividade e à subjetividade dos documentos” (GIL 2002, p. 46). O autor pondera que isso pode ser perigoso, porém é possível ser contornado.

Ademais, ele ainda ressalta:

Para garantir a representatividade, alguns pesquisadores consideram um grande número de documentos e selecionam certo número pelo critério de aleatoriedade. O problema da objetividade é mais crítico; contudo, esse aspecto é mais ou menos presente em toda investigação social. Por isso é importante que o pesquisador considere as mais diversas implicações relativas aos documentos antes de formular uma conclusão definitiva. Ainda em relação a esse problema, convém lembrar que algumas pesquisas elaboradas com base em documentos são importantes não porque respondem definitivamente a um problema, mas porque proporcionam melhor visão desse problema ou, então, hipóteses que conduzem a sua verificação por outros meios (GIL, 2002, p. 47).

No contexto da pesquisa documental, foram apreciados alguns documentos da Rede municipal de Santo André:

- a) Estatuto do magistério da Prefeitura do Município de Santo André,
- b) Edital N.º 01/2019, Prefeitura do Município de Santo André,
- c) Lei N.º 7.602, de 23 de dezembro de 1997,
- d) Resolução N.º 07 – S.E, de 14 de outubro de 2020.

As análises desses documentos possibilitaram um entendimento detalhado processo de lotação e de remoção da cidade de Santo André.

4.1.3 Segunda Fase – a utilização do questionário

Gil (2002) define o questionário como uma “[...] técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos [...]”. Se bem-organizado, torna-se muito eficiente e consideravelmente rápido, principalmente por ser muito usual e funcional na organização das perguntas e respostas.

Nesta pesquisa, o questionário foi disponibilizado por meio do Google Forms, um recurso que requer do respondente, como conhecimento técnico, somente o acesso à internet, por exemplo, em um aparelho de celular.

Ainda para Gil (2002), o questionário:

- 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 pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado (GIL, 2002, p. 128-129).

Vale ressaltar que, neste trabalho, se utilizou um questionário qualitativo, um instrumento de coleta de dados que visa ao estudo da diversidade, e não da distribuição em uma população. Jansen (2012) afirma que esse questionário estuda a diversidade de um tema dentro de uma população dada. Segundo o autor, ele inclui o estudo da diversidade em um grupo, gerando vários tipos de dados. Fink (2003) indica que tal instrumento possibilita ao pesquisador explorar significados e experiências. Por meio dele, pretendeu-se coletar informações sobre o perfil dos participantes e os motivos da rotatividade:

I – INFORMAÇÕES PESSOAIS

- Gênero.

II – INFORMAÇÕES ACADÊMICAS E PROFISSIONAIS

- Formação inicial;
- Tipo de instituição do curso superior;

- Forma de realização do curso superior;
- Pós-graduação.

III – INFORMAÇÕES SOBRE A CARREIRA

- Tempo na área da educação;
- Outras funções que já exerceu.

IV - INFORMAÇÕES SOBRE OS MOTIVOS DA ROTATIVIDADE

- Quais os motivos da mudança de escola?
- Quais as dificuldades para se manter na escola?

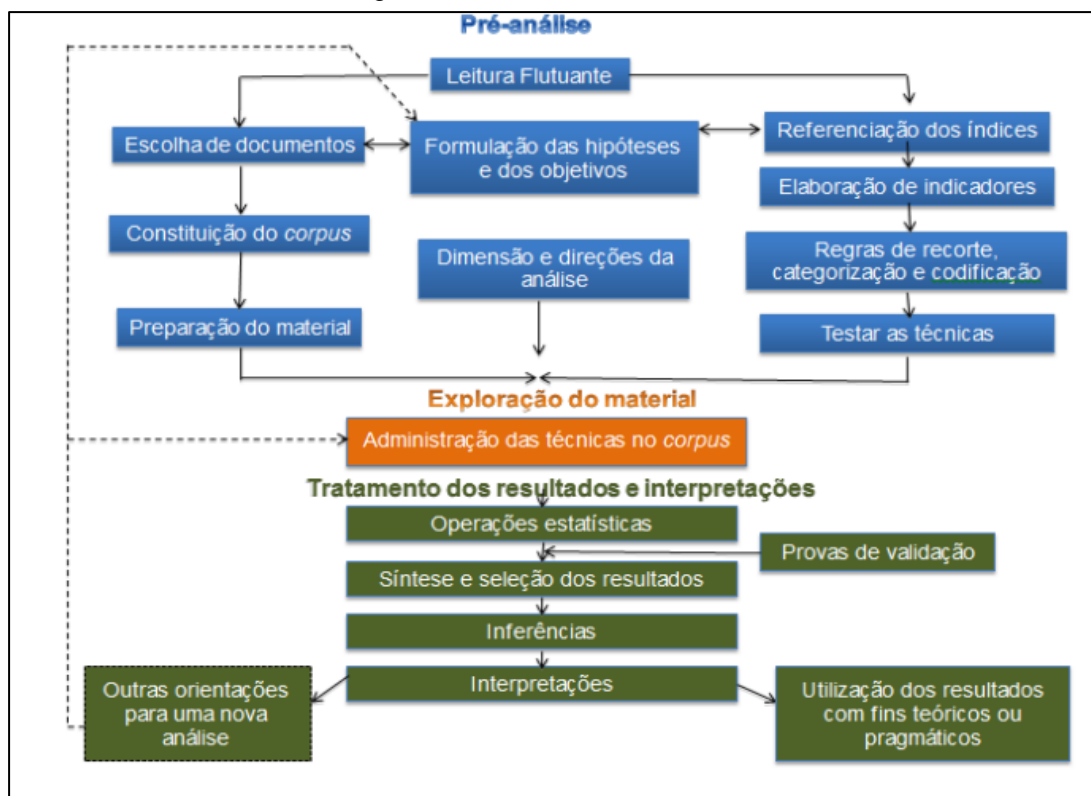
4.2 Análise dos dados

Para a análise documental, que envolve o processo de lotação e de remoção de professores da Secretaria de Educação de Santo André e dos dados advindos dos questionários, optou-se pela análise de conteúdos, pois, segundo Flick (2013, p. 134), “[...] é um procedimento clássico para analisar materiais de texto de qualquer origem, de produtos da mídia a entrevista”. Nesse sentido, “[...] tem por objetivo classificar o conteúdo dos textos alocando as declarações, sentenças ou palavras a um sistema de categorias” (p. 134).

Na análise qualitativa de conteúdos, Flick (2013) orienta seguir alguns passos. O primeiro é a definição dos materiais, bem como “[...] analisar os a situação de coleta de dados.” Além disso, é pertinente fazer sua caracterização formal e, posteriormente, “[...] definir a direção da análise para os textos selecionados” (p. 137).

Quanto às fases da pesquisa qualitativa de conteúdos, Bardin (2010) delimita, conforme a imagem a seguir, algumas fases que devem ser adotadas, a saber: pré-análise, exploração de material, tratamento dos resultados e interpretações.

Figura 2: Processo de análise



Fonte: Bardin (2010, p. 102).

Para a realização da pesquisa, houve a necessidade de solicitar a permissão, por meio de um formulário padronizado, no qual a Comissão de Ética da Secretaria de Educação apreciou também o projeto de pesquisa. Após aprovação provisória, foi requisitado que o projeto fosse cadastrado e aprovado pelo Comitê de Ética da Plataforma Brasil.

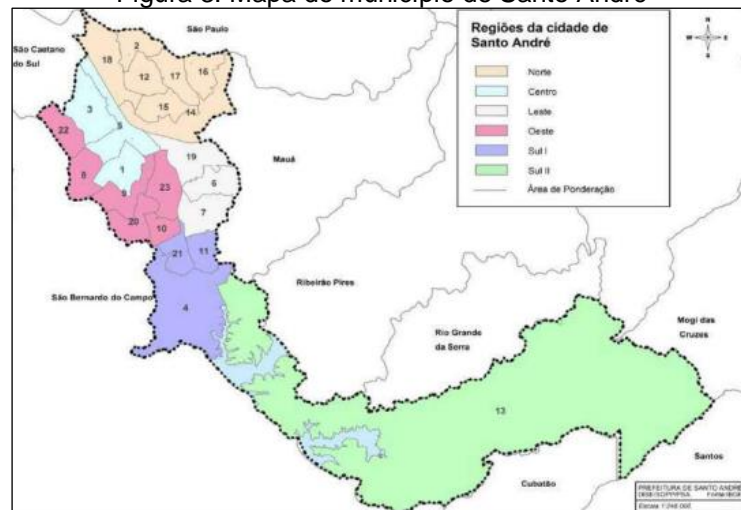
4.3 O contexto da pesquisa

A pesquisa foi realizada na Rede de educação municipal, na cidade de Santo André, situada no estado de São Paulo. De acordo com os dados do IBGE (2020)⁶, a população estimada está em 723.889 habitantes, e a gestão pública está sob o comando do prefeito Paulo Henrique Serra Pinto (2021), atualmente em seu segundo mandato.

A figura 2 mostra o mapa do município:

⁶ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/santo-andre/panorama>. Acesso em 29 ago. 2021.

Figura 3: Mapa do município de Santo André



Fonte: Santo André (2018, p. 35)

Como é possível observar, a cidade de Santo André tem uma geografia bem distinta, já que sua extensão apresenta limites com as cidades de São Bernardo do Campo, Mauá, Ribeirão Pires, São Caetano do Sul, Diadema, Rio Grande da Serra e até com a Serra do Mar.

Além disso, é conhecida pela alta concentração de indústrias, mas, segundo pesquisas realizadas por Ferreira (2013), há mais de três décadas o cenário mudou, tendo em vista que os empresários migraram para outros locais ou mesmo declararam falência, devido às questões econômicas. Um importante dado sobre a divisão do município, mencionado pelo autor, é que há somente zona urbana e áreas de mananciais, ou seja, não há existe zona rural.

4.3.1 A Rede de Educação

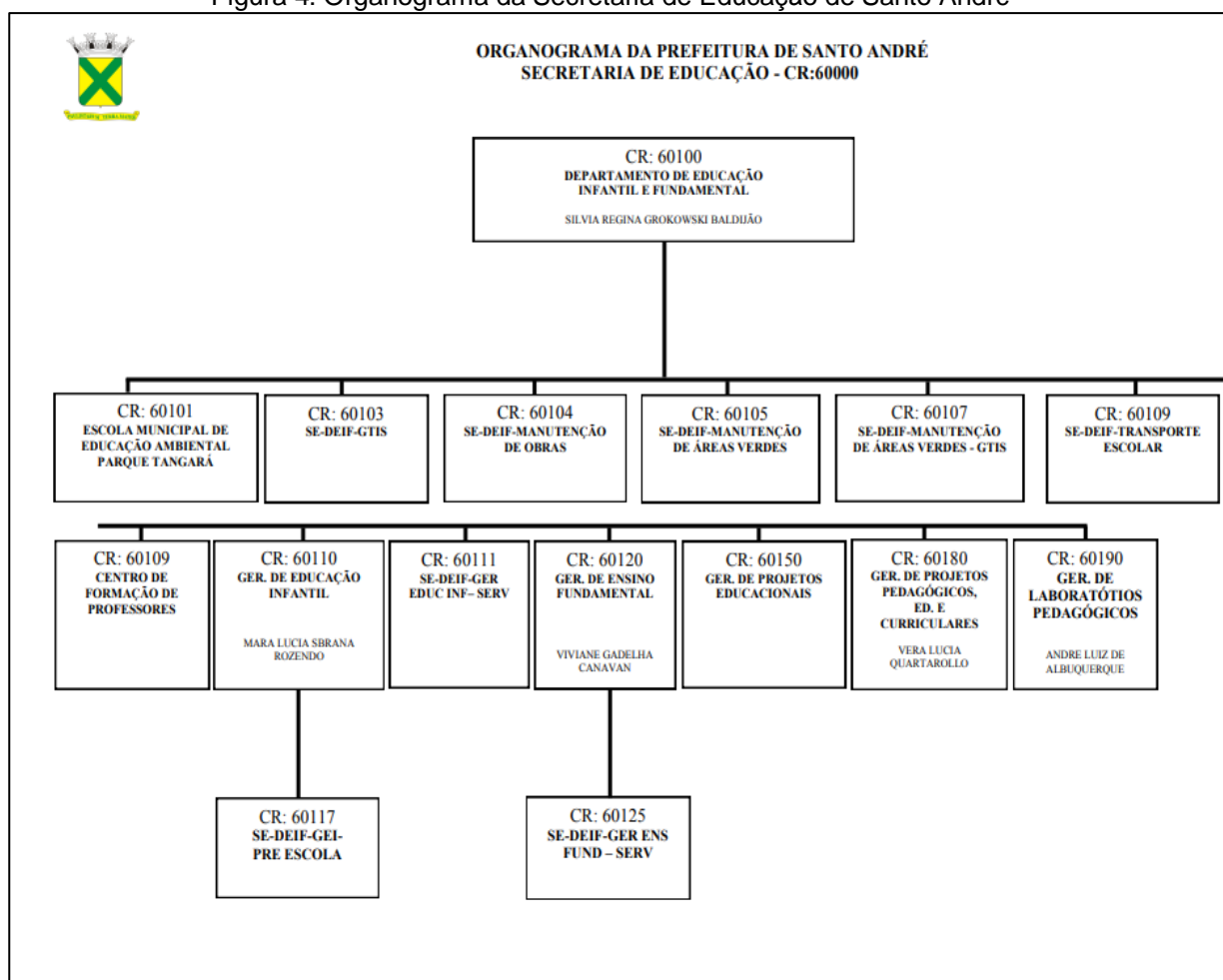
Segundo o *site* da Prefeitura de Santo André, a Rede Municipal de Educação da cidade de Santo André atualmente⁷ está com 99 equipamentos de ensino, distribuídos em creches, EMEIEFS e Centros públicos. Atende em torno de 35.711 crianças na educação infantil e ensino fundamental. Já na Educação de Jovens e Adultos (EJA), há 2.300 estudantes.

⁷Disponível em: <https://www2.santoandre.sp.gov.br/index.php/noticias/item/14157-rede-municipal-de-ensino-de-santo-andre-retoma-atividades-na-segunda-feira>. Acesso em 29 ago. 2021.

A secretaria da Educação está sob o comando de Cleide Bauab Eid Bochixio, que assumiu no ano de 2021, na segunda gestão do prefeito Paulo Henrique Pinto Serra.

Ao analisar o organograma a seguir, é possível notar que o Departamento de educação infantil e ensino fundamental (DEIEF), conta com uma gerente para cada segmento. Entretanto, a educação infantil, que compreende a faixa etária de 4 a 5 anos, fica situada no grupo das EMEIEFS, enquanto as creches estão sob o comando de outra gerente, que cuida da faixa etária de 0 a 3 anos.

Figura 4: Organograma da Secretaria de Educação de Santo André



Fonte: Secretaria de Educação (2021)⁸

⁸Disponível em: https://www2.santoandre.sp.gov.br/images/pdf-portal-pmsa/organograma/60000-SECRETARIA_DE_EDUCA%C3%87%C3%83O.pdf. Acesso em 29/ago./2021.

4.3.1.1 As creches em Santo André

Universalizar a educação infantil, até 2016, priorizando as crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos e ampliar a oferta de vagas, em, no mínimo 50% (cinquenta por cento), para crianças de até 03 (três) anos em creches públicas, até o final da vigência deste plano municipal de educação (SANTO ANDRÉ, 2018, p. 37).

Para iniciar as reflexões sobre as minúcias das creches da Rede Municipal de Educação da cidade de Santo André, recorreu-se ao “1º relatório de avaliação do Plano Municipal de Educação 2015- 2025”, e nele encontra-se a meta 1 do Plano Municipal de Educação (PME), em vigência. De acordo com o documento, é bastante complexo o movimento para se atender à meta, na qual “há necessidade de planejamento estratégico e previsões orçamentárias [...]”. Além disso, é “[...] preciso estabelecer percentuais de atendimento para cada ano na efetivação das matrículas dessas turmas, para que possamos atender a ‘demanda reprimida’, para dessa forma, até 2025, ou antes, poder assegurar o cumprimento da meta” (SANTO ANDRÉ, 2018, p. 33).

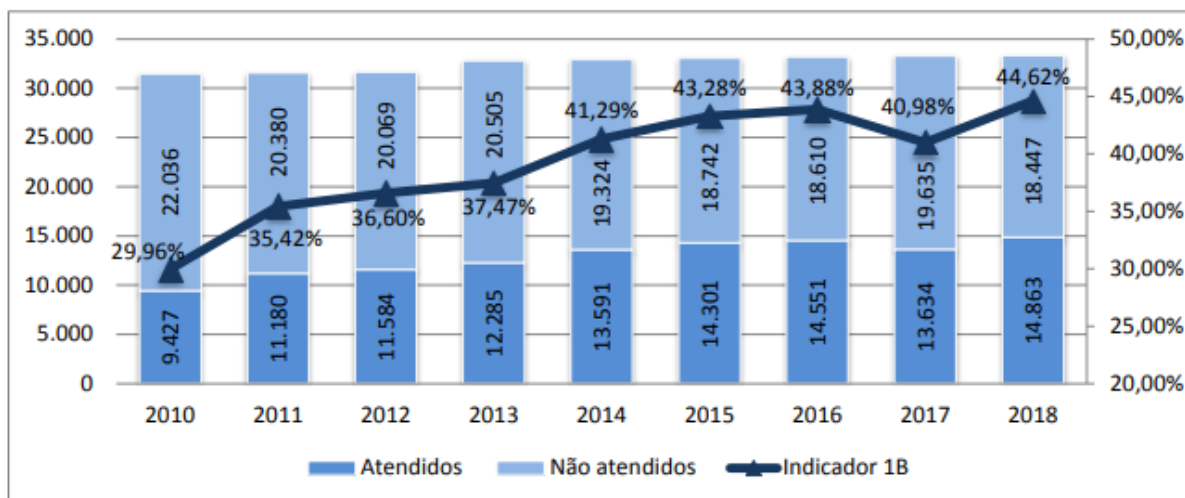
Não há dúvidas de que o cumprimento da meta 1 demanda muitas ações, como a construção de equipamentos, contratação de professores (as), funcionários, além de verba destinada para alimentação, uniformes e materiais escolares.

No que diz respeito à faixa etária de 0 a 3 anos de idade, houve abertura de vagas e um crescente atendimento, tendo como referência os anos de 2015 a 2018. Nesse ínterim, foram inauguradas 36 creches, porém, até 2025, há a perspectiva da construção e entrega de mais oito unidades. Assim sendo, “[...] esse crescimento se aproxima bastante da meta mínima estabelecida no PME e podemos afirmar que na crescente expansão superaremos a meta até 2025 (SANTO ANDRÉ, 2018, p. 35-36).

A demanda para a faixa etária em questão é grande, por isso, ainda é essencial estabelecer critérios, e o principal deles diz respeito à questão da vulnerabilidade. Em relação às creches inevitavelmente há a inserção das crianças em decorrência de liminares (judicialização). Por essa razão, a Prefeitura de Santo André (PSA) precisou contratar, por meio de concurso público, mais auxiliares de desenvolvimento infantil.

O gráfico 4 traz dados da demanda e do atendimento:

Gráfico 4: Demanda e atendimento (2010- 2018)



Fonte: Santo André (2018, p.34).

Ao analisar o gráfico, nota-se que a demanda para a faixa etária continua em uma crescente, embora o atendimento também tenha sido expressivo. A título de exemplo, no ano de 2010, a demanda correspondia ao dobro da oferta. Já em 2018, apesar da diferença acentuada, houve uma quase equalização entre a demanda e o atendimento.

De acordo com o 1º relatório de avaliação do Plano Municipal de Educação 2015- 2025,

Um dos problemas enfrentados no diagnóstico correto da porcentagem de atendimento é a defasagem do censo demográfico e a perspectiva que as projeções populacionais oferecem, já que há diferença no atendimento em relação à projeção populacional e em relação à demanda da rede apesar da ampla divulgação, com cartazes, faixas e site oficial da Prefeitura do período de inscrição para educação infantil na rede Municipal (SANTO ANDRÉ, 2018, p. 34).

Essa nota vai ao encontro dos estudos iniciais deste trabalho, nos quais se constatou que as matrículas nas creches não são obrigatórias. Assim, mesmo que as prefeituras façam o levantamento populacional, não há como prever a demanda. Tendo em vista o “[...] atendimento da meta e das estratégias, desde 2015 intensificou-se a divisão de demanda entre Estado e Município conforme previsto na Constituição e termo de acordo” (SANTO ANDRÉ, 2018, p. 36). A respeito do atendimento das creches da PSA, segundo o *site*, há 20 creches conveniadas no município, que contribuem na divisão de demandas dos munícipes.

A PSA conta com número expressivo de lista de espera e, visando à transparência, é possível encontrar, também no *site* eletrônico, o nome da criança que aguarda a vaga, bem como em qual posição ela se encontra. A informação está organizada pelos nomes das creches.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO: ROTATIVIDADE DE PROFESSORES EM CRECHES NA REDE MUNICIPAL DE SANTO ANDRÉ: IMPLICAÇÕES PARA O TRABALHO DO DIRETOR

Inicialmente, apresentam-se os dados da análise documental. Em seguida, mostra-se o perfil dos participantes que responderam ao questionário organizado no Google Formse, posteriormente, as reflexões derivadas de suas respostas.

5.1 Apontamentos iniciais

A PSA admite seus servidores da educação somente por meio de concurso público, sendo que o último ocorreu no ano de 2019 e ainda se encontra em vigência. Segundo o Edital 01/2019,

Candidatos nomeados para os cargos de professor atuarão nas modalidades de ensino ministradas na rede municipal de Santo André, no âmbito do ensino infantil ou fundamental, a critério da Secretaria de Educação, conforme demanda do município, e de acordo com a proposta pedagógica estabelecida pelos departamentos, incluindo o Ensino Regular, a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Inclusiva (SANTO ANDRÉ, 2019, p. 38).

Conforme é possível observar, a PSA, ao oferecer as vagas para professores, não separa os candidatos por modalidades, isso é, ao adentrar a Rede, o professor (a) pode transitar entre as modalidades educação infantil ou ensino fundamental, de acordo com as necessidades.

Além disso, o Edital explicita que os referidos horários e locais de trabalho “[...] se dará respeitando a ordem de classificação dos candidatos habilitados e convocados para cada cargo, conforme vagas estabelecidas pela Prefeitura Municipal de Santo André”.

Em complemento aos critérios, o Edital evidencia que a atribuição da classe/turma está condicionada ao ano letivo. Assim sendo, o (a) professor (a) passará por novas atribuições de acordo com “[...] vagas disponíveis, conforme regulamentação anual própria da rede municipal, respeitando o disposto no Estatuto do Magistério Municipal de Santo André e conservando a lotação do professor no departamento de atuação” (SANTO ANDRÉ, 2019, p. 39).

Segundo a lei 7.602, de 23 de dezembro de 1997, um (a) concursado no cargo de professor (a) somente poderá assumir a função gratificada (gestão), mediante 3 anos de experiência educacional. Dessa forma, a PSA não conta com concursos para diretor (a), vice-diretor (a) e assistente pedagógico (a). Entretanto, exige-se, conforme exposto no Artigo 3º, que “I - sejam portadores de licenciatura plena em pedagogia para diretor de unidade escolar e licenciatura plena para assistente pedagógico e coordenador de Serviço Educacional”.

Cabe ressaltar que os (as) docentes que assumem a gestão são substituídos (as) por docentes ainda não são lotados, ou seja, estão provisoriamente lotados na SE. Assim, ao fim de cada ano letivo, podem escolher as turmas e classes dos que temporariamente ficam na gestão, ou por outras questões, esclarecidas na Resolução N º 07 – S.E, de 14 de outubro de 2020:

Art. 21 - Os professores de educação infantil e ensino fundamental com lotação no Departamento de educação infantil e ensino fundamental estão automaticamente inscritos na etapa de atribuição de Classes em caráter de Substituição, de acordo com as prioridades e necessidades da Secretaria da Educação/Administração Municipal, conforme Estatuto do Magistério em seu artigo 25.

§1º - A ordem de escolha das classes em substituição dar-se-á conforme classificação do concurso de ingresso.

§2º - Nos casos em que o professor titular vier a reassumir sua classe, o professor com lotação no Departamento de educação infantil e ensino fundamental será realocado, com período e local de acordo com a necessidade do atendimento ao munícipe.

Conforme a Resolução N º 07 – SE, em seu capítulo 5º, parágrafo único: “A lotação é obrigatória, caso o professor esteja entre os convocados para tal fim, na lista publicada pela Secretaria de Educação.” O processo ocorre de acordo com o Artigo 15º:

Em havendo vagas remanescentes nas Unidades Escolares, após as etapas de Remoção Parcial de Cargos e Remoção de Modalidades, serão estas oferecidas para lotação dos professores de educação infantil e ensino fundamental, que ocuparem posição suficiente na lista de classificação de professores lotados no departamento de educação infantil e ensino fundamental e que em 2020 atuaram como professor substituto.

A referida lista de classificação dos (as) professores (as) que devem participar do processo de lotação é publicada no Diário Oficial. Os (as) docentes, quando lotam em uma unidade escolar, escolhem suas turmas/classes de acordo com a pontuação. Inicialmente, conta-se a classificação no concurso e, do segundo ano em

diante, somam-se seus títulos e cursos. A figura 5 mostra uma ficha de pontuação docente:

Figura 5: Ficha de pontuação docente

Nome do(a) professor(a):				RF:		
Conceito	Critérios	Máximo títulos	Pontuação por título	EJA I	EMEIEF	CRECHE
A	DOUTORADO em área de Educação OU Ciências Humanas e Sociais.	-	40			
B	MESTRADO em área de Educação OU Ciências Humanas e Sociais.	-	30			
C	Disciplinas concluídas em cursos de PÓS-GRADUAÇÃO – Strito-Sensu na área de Educação OU Ciências Humanas e Sociais como crédito para MESTRADO ou DOUTORADO , desde que não computados nos itens "A" e "B".	4	2			
D	Cursos de Pós Graduação - LAYO SENSU na área de Educação, promovido por Instituição de Ensino Superior, com duração mínima de: 360 horas OU 180 horas até 359 horas	2	10 05			
E	Cursos Superiores , sendo: Licenciatura plena e/ ou Licenciatura curta;	2 1	20 10			
F	Cursos de Extensão Universitária ou Programa de Formação Continuada , na modalidade presencial, desde que vinculado a Universidade OU Instituição de Ensino Superior.	-	0,02 por hora			
G	Certificados de: Cursos, Seminários, Congressos, Palestras, Grupos de Trabalho, Roda de Conversa, Troca de Experiências, Oficinas e outros, desde que relacionados à temática da Educação, com descrição de carga horária .	-	0,015 por hora			
H	Certificados de Cursos, Seminários, Congressos, Palestras, Grupos de Trabalho, Roda de Conversa, Troca de Experiências, Oficinas e outros, desde que relacionados à temática da Educação, sem descrição de carga horária .		0,05 por certificado			
I	Cursos à distância vinculado a Universidades ou Instituições de Ensino Superior, desde que relacionado à temática Educação. Cursos à distância LIVRE , desde que relacionado à temática da Educação.	- -	0,005 por hora 0,001 por hora			
J	Certificados de PALESTRANTE, CONFERENCISTA, FORMADOR e outros, desde que relacionado à temática da Educação.	-	0,5 por certificado			
K	Aprovação em concurso público para cargo da carreira do Magistério público (Municipal Estadual e Federal).	3	1			
L	Tempo de Serviço, neste cargo em exercício no magistério público municipal de Santo André, OU afastado, sem prejuízo de direitos e vantagens, considerando como limite a data de 31.10.2020 .	-	1,0 por mês ou fração superior a 15 dias			
M	Tempo de serviço, no cargo de MONITOR DE CRECHE , neste RF, na rede pública municipal de Santo André, ou afastado, sem prejuízo de direitos e vantagens, considerando como limite a data de 11.07.2003.	-	1,0 por mês ou fração superior a 15 dias			
N	Tempo de serviço, atuando como professor de Educação de Jovens e Adultos no magistério público municipal de Santo André, a qualquer tempo, sob qualquer regime, em exercício OU, afastado, sem prejuízo de direitos e vantagens, considerando como limite o dia 31.10.20 .	-	1,0 por mês ou fração superior a 15 dias			
O	Bônus de Assiduidade considerando até 6 (seis) faltas no ano, conforme relatório de ocorrência do período de 01.10.19 a 30.09.20 . Os pontos serão computados no ano, sendo cumulativos.	-	2,0 por ano			
TOTAL PARCIAL para REMOÇÃO / ATRIBUIÇÃO DO EJA I						
P	Tempo de Serviço na Unidade Escolar até 31.10.20 , desde que atuando na docência.	-	0,05 por mês ou fração superior 15 dias			
TOTAL FINAL para ATRIBUIÇÃO DE PERÍODO e TURMA/CICLO						

- () Inscrever para Remoção para EMEIEF
 () Inscrever para Remoção para CRECHE
 () Inscrever para Atribuição para EJA I

Santo André, ____ de outubro de 2020.

Assinatura da testemunha

Assinatura do Diretor

Assinatura do Professor

Fonte: Resolução N ° 07 – S.E, de 14 de outubro de 2020 (p. 7).

Como se vê, trata-se de uma ficha que apresenta a pontuação por títulos, da qual também consta se o docente está ou não interessado em se inscrever no processo de remoção para outra unidade ou para outro nível de ensino.

5.2 O processo de lotação

Em algumas redes de ensino, os (as) docentes, ao serem contemplados (as) na vaga do concurso, já escolhem e assumem o cargo em determinada escola. O processo é conhecido por lotação e ocorre imediatamente. Já os (as) docentes da Rede municipal de Santo André, após assumirem seus cargos, demoram até cinco anos ou mais. Além disso, quando chega o momento da lotação, a maioria geralmente vai para creches. Isso se comprova por meio da divulgação das vagas para lotação, conforme exposto no quadro a seguir:

Quadro 5: Vagas e lotação

Vagas CLT e Lotação - 2021	
EMEIEF	
	VAGAS
1 Chico Mendes	1
2 Cora Coralina	4
3 José do Prado Silveira, Prof.	1
4 José Lazzarini Júnior, Prof.	1
5 Miguel Sanches Ruiz	1
TOTAL DE VAGAS EM EMEIEF	8
CRECHE	
	VAGAS
1 Cata Preta	3
2 Dom Décio Pereira	1
3 Eloá Cristina Pimentel da Silva	14
4 Francisca Zuk	6
5 Henfil	10
6 Hideki Koyama, Prof.	7
7 Irmã Rosina da Silva	3
8 João de Deus	2
9 Jorge Guimarães Lopes da Costa, Prof.	1
10 Larah Santos Campos	1
11 Maria Ruth Koch Manfrim Croque, Prof ^a	2
12 Monteiro Lobato	9
13 Padre José Mahon	3
14 Pedro Cia	4
TOTAL DE VAGAS EM CRECHE	66
EJA	
	VAGAS
1 CPPF João Amazonas - Alfa - tarde	1
2 CPPF João Amazonas - Pós - tarde	1
TOTAL DE VAGAS EM EJA	2
TOTAL DE VAGAS	76

Fonte: Santo André 2021.

Verifica-se que, no ano de 2021, havia 8 vagas disponíveis em EMEIEFS, 66 em creches e 2 na EJA, aos (às) docentes convocados (as) para lotação. Desse modo, o total de convocados para lotar nas escolas foi 74, pois duas dessas vagas estavam destinadas para dois docentes que ainda trabalham em regime de

Consolidação das Leis do trabalho (CLT). Cabe analisar que a EMEIEF, na qual havia 4 vagas disponíveis, é uma escola situada em região periférica e fica distante do centro da cidade. As creches onde havia maior parte das vagas são unidades novas.

Na sequência serão apresentados dois quadros, 6 e 7, de classificação dos professores de educação infantil e ensino fundamental para o processo de escolha de CLT e Lotação (Resolução n.º 07.2020).

Quadro 6: Classificação dos (as) Docentes (I)

N.	Classificação	Nome	RF	Quantidade de Escolas a serem indicadas no sistema	Data e Horário
1	1	Mariana Cecília Vieira	02.042-2	1	Dia 27/11/2020 das 07h às 09h
2	2	Marta Albuquerque	02.042-2	2	
N.	Classificação concurso 2013 e 2015	Nome	RF	Quantidade de Escolas a serem indicadas no sistema	Data e Horário
1	1094 ^a	Marta Carolina	03.042-2	1	Dia 27/11/2020 das 09h30 às 22h30
2	1099 ^a	Marta Maria Almeida de Souza	03.042-2	2	Dia 27/11/2020 das 09h30 às 22h30
3	1104 ^a	Marta Sônia da Silva	03.042-2	3	Dia 27/11/2020 das 09h30 às 22h30
4	1105 ^a	Marta Carolina de Souza	03.042-2	4	Dia 27/11/2020 das 09h30 às 22h30
5	1106 ^a	Mariana Carolina Guimarães	03.042-2	5	Dia 27/11/2020 das 09h30 às 22h30
6	1110 ^a	Marta Maria Pereira de Oliveira	03.042-2	6	Dia 27/11/2020 das 09h30 às 22h30
7	1111 ^a	Marta Carolina Gomes	03.042-2	7	Dia 27/11/2020 das 09h30 às 22h30
8	1112 ^a	Mariana Maria Gomes	03.042-2	8	Dia 27/11/2020 das 09h30 às 22h30
9	1114 ^a	Marta Carolina Gomes Almeida	03.042-2	9	Dia 27/11/2020 das 09h30 às 22h30
10	1120 ^a	Marta Carolina Gomes Gomes	03.042-2	10	Dia 27/11/2020 das 09h30 às 22h30
11	1122 ^a	Marta Carolina da Costa Gomes	03.042-2	11	Dia 27/11/2020 das 09h30 às 22h30
12	1123 ^a	Marta Carolina Gomes de Souza	03.042-2	12	Dia 27/11/2020 das 09h30 às 22h30
13	1126 ^a	Marta Carolina Gomes	03.042-2	13	Dia 27/11/2020 das 09h30 às 22h30
14	1128 ^a	Marta Carolina Gomes Gomes	03.042-2	14	Dia 27/11/2020 das 09h30 às 22h30
15	1129 ^a	Marta Carolina Gomes	03.042-2	15	Dia 27/11/2020 das 09h30 às 22h30
16	1130 ^a	Marta Carolina Gomes	03.042-2	16	Dia 27/11/2020 das 09h30 às 22h30
17	1131 ^a	Marta Carolina Gomes Gomes	03.042-2	17	Dia 27/11/2020 das 09h30 às 22h30
18	1135 ^a	Marta Carolina Gomes Gomes	03.042-2	18	Dia 27/11/2020 das 09h30 às 22h30
19	1138 ^a	Marta Carolina Gomes	03.042-2	19	Dia 27/11/2020 das 09h30 às 22h30
20	1139 ^a	Marta Carolina Gomes Gomes	03.042-2	20	Dia 27/11/2020 das 09h30 às 22h30
21	1141 ^a	Marta Carolina Gomes	03.042-2	21	Dia 27/11/2020 das 09h30 às 22h30
22	1142 ^a	Marta Carolina Gomes	03.042-2	22	Dia 27/11/2020 das 09h30 às 22h30
23	1143 ^a	Marta Carolina Gomes Gomes	03.042-2	23	Dia 27/11/2020 das 09h30 às 22h30
24	1144 ^a	Marta Carolina Gomes Gomes	03.042-2	24	Dia 27/11/2020 das 09h30 às 22h30
25	1147 ^a	Marta Carolina Gomes	03.042-2	25	Dia 27/11/2020 das 09h30 às 22h30
26	1 ^o	Marta Carolina Gomes	03.042-2	26	Dia 27/11/2020 das 09h30 às 22h30
27	1 ^o PD	Marta Carolina Gomes	03.042-2	27	Dia 27/11/2020 das 09h30 às 22h30
28	2 ^o	Marta Carolina Gomes	03.042-2	28	Dia 27/11/2020 das 09h30 às 22h30
29	3 ^o PD	Marta Carolina Gomes	03.042-2	29	Dia 27/11/2020 das 09h30 às 22h30
30	4 ^o	Marta Carolina Gomes	03.042-2	30	Dia 27/11/2020 das 09h30 às 22h30
31	8 ^o PD	Marta Carolina Gomes	03.042-2	31	Dia 27/11/2020 das 09h30 às 22h30
32	8 ^o	Marta Carolina Gomes	03.042-2	32	Dia 27/11/2020 das 09h30 às 22h30
33	10 ^o	Marta Carolina Gomes	03.042-2	33	Dia 27/11/2020 das 09h30 às 22h30
34	14 ^o	Marta Carolina Gomes	03.042-2	34	Dia 27/11/2020 das 09h30 às 22h30
35	17 ^o	Marta Carolina Gomes	03.042-2	35	Dia 27/11/2020 das 09h30 às 22h30
36	20 ^o	Marta Carolina Gomes	03.042-2	36	Dia 27/11/2020 das 09h30 às 22h30
37	21 ^o	Marta Carolina Gomes	03.042-2	37	Dia 27/11/2020 das 09h30 às 22h30
38	22 ^o	Marta Carolina Gomes	03.042-2	38	Dia 27/11/2020 das 09h30 às 22h30
39	23 ^o	Marta Carolina Gomes	03.042-2	39	Dia 27/11/2020 das 09h30 às 22h30
40	27 ^o	Marta Carolina Gomes	03.042-2	40	Dia 27/11/2020 das 09h30 às 22h30
41	28 ^o	Marta Carolina Gomes	03.042-2	41	Dia 27/11/2020 das 09h30 às 22h30
42	29 ^o	Marta Carolina Gomes	03.042-2	42	Dia 27/11/2020 das 09h30 às 22h30
43	31 ^o	Marta Carolina Gomes	03.042-2	43	Dia 27/11/2020 das 09h30 às 22h30
44	32 ^o	Marta Carolina Gomes	03.042-2	44	Dia 27/11/2020 das 09h30 às 22h30
45	33 ^o	Marta Carolina Gomes	03.042-2	45	Dia 27/11/2020 das 09h30 às 22h30
46	34 ^o	Marta Carolina Gomes	03.042-2	46	Dia 27/11/2020 das 09h30 às 22h30
47	35 ^o	Marta Carolina Gomes	03.042-2	47	Dia 27/11/2020 das 09h30 às 22h30
48	37 ^o	Marta Carolina Gomes	03.042-2	48	Dia 27/11/2020 das 09h30 às 22h30
49	42 ^o	Marta Carolina Gomes	03.042-2	49	Dia 27/11/2020 das 09h30 às 22h30
50	43 ^o	Marta Carolina Gomes	03.042-2	50	Dia 27/11/2020 das 09h30 às 22h30

Fonte: Santo André (2021).

Quadro 7: Classificação dos (as) Docentes (II)

N.	Classificação concurso 2013 e 2015	Nome	RF	Quantidade de Escolas a serem indicadas no sistema	Data e Horário
51	46º	[REDACTED]	[REDACTED]	51	Dia 27/11/2020 das 09h30 às 22h30
52	48º	[REDACTED]	[REDACTED]	52	Dia 27/11/2020 das 09h30 às 22h30
53	51º	[REDACTED]	[REDACTED]	53	Dia 27/11/2020 das 09h30 às 22h30
54	53º	[REDACTED]	[REDACTED]	54	Dia 27/11/2020 das 09h30 às 22h30
55	54º	[REDACTED]	[REDACTED]	55	Dia 27/11/2020 das 09h30 às 22h30
56	55º	[REDACTED]	[REDACTED]	56	Dia 27/11/2020 das 09h30 às 22h30
57	56º	[REDACTED]	[REDACTED]	57	Dia 27/11/2020 das 09h30 às 22h30
58	57º	[REDACTED]	[REDACTED]	58	Dia 27/11/2020 das 09h30 às 22h30
59	59º	[REDACTED]	[REDACTED]	59	Dia 27/11/2020 das 09h30 às 22h30
60	61º	[REDACTED]	[REDACTED]	60	Dia 27/11/2020 das 09h30 às 22h30
61	68º	[REDACTED]	[REDACTED]	61	Dia 27/11/2020 das 09h30 às 22h30
62	70º	[REDACTED]	[REDACTED]	62	Dia 27/11/2020 das 09h30 às 22h30
63	72º	[REDACTED]	[REDACTED]	63	Dia 27/11/2020 das 09h30 às 22h30
64	74º	[REDACTED]	[REDACTED]	64	Dia 27/11/2020 das 09h30 às 22h30
65	76º	[REDACTED]	[REDACTED]	65	Dia 27/11/2020 das 09h30 às 22h30
66	77º	[REDACTED]	[REDACTED]	66	Dia 27/11/2020 das 09h30 às 22h30
67	80º	[REDACTED]	[REDACTED]	67	Dia 27/11/2020 das 09h30 às 22h30
68	82º	[REDACTED]	[REDACTED]	68	Dia 27/11/2020 das 09h30 às 22h30
69	83º	[REDACTED]	[REDACTED]	69	Dia 27/11/2020 das 09h30 às 22h30
70	84º	[REDACTED]	[REDACTED]	70	Dia 27/11/2020 das 09h30 às 22h30
71	85º	[REDACTED]	[REDACTED]	71	Dia 27/11/2020 das 09h30 às 22h30
72	86º	[REDACTED]	[REDACTED]	72	Dia 27/11/2020 das 09h30 às 22h30
73	90º	[REDACTED]	[REDACTED]	73	Dia 27/11/2020 das 09h30 às 22h30
74	92º	[REDACTED]	[REDACTED]	74	Dia 27/11/2020 das 09h30 às 22h30

Fonte: Santo André 2021⁹.

Na coluna “classificação”, notam-se números correspondentes ao concurso do ano de 2013, ou seja, finda-se no (a) docente nº 1147 e inicia-se com o nº 1, do concurso de 2015. Portanto, os (as) concursados (as), ao assumirem seus cargos, demoram anos para serem convocados à lotação.

É importante reforçar que os (as) 74 docentes que estão na lista para lotação, em todo seu percurso, do ingresso até a lotação, trabalham geralmente em locais mais privilegiados, como escolas centrais, em EMEIEFS. Isso se deve ao fato de assumirem vagas de profissionais em função gratificada na gestão ou mesmo em afastamento médico, ou seja, conseguem escolher o horário que lhes é conveniente. No entanto, ao serem convocados para a lotação, muitos sentem-se apreensivos, pois a realidade se transforma: as vagas são, em sua maioria, nas creches e/ou em EMEIEFS localizadas nas zonas mais distantes do centro da cidade.

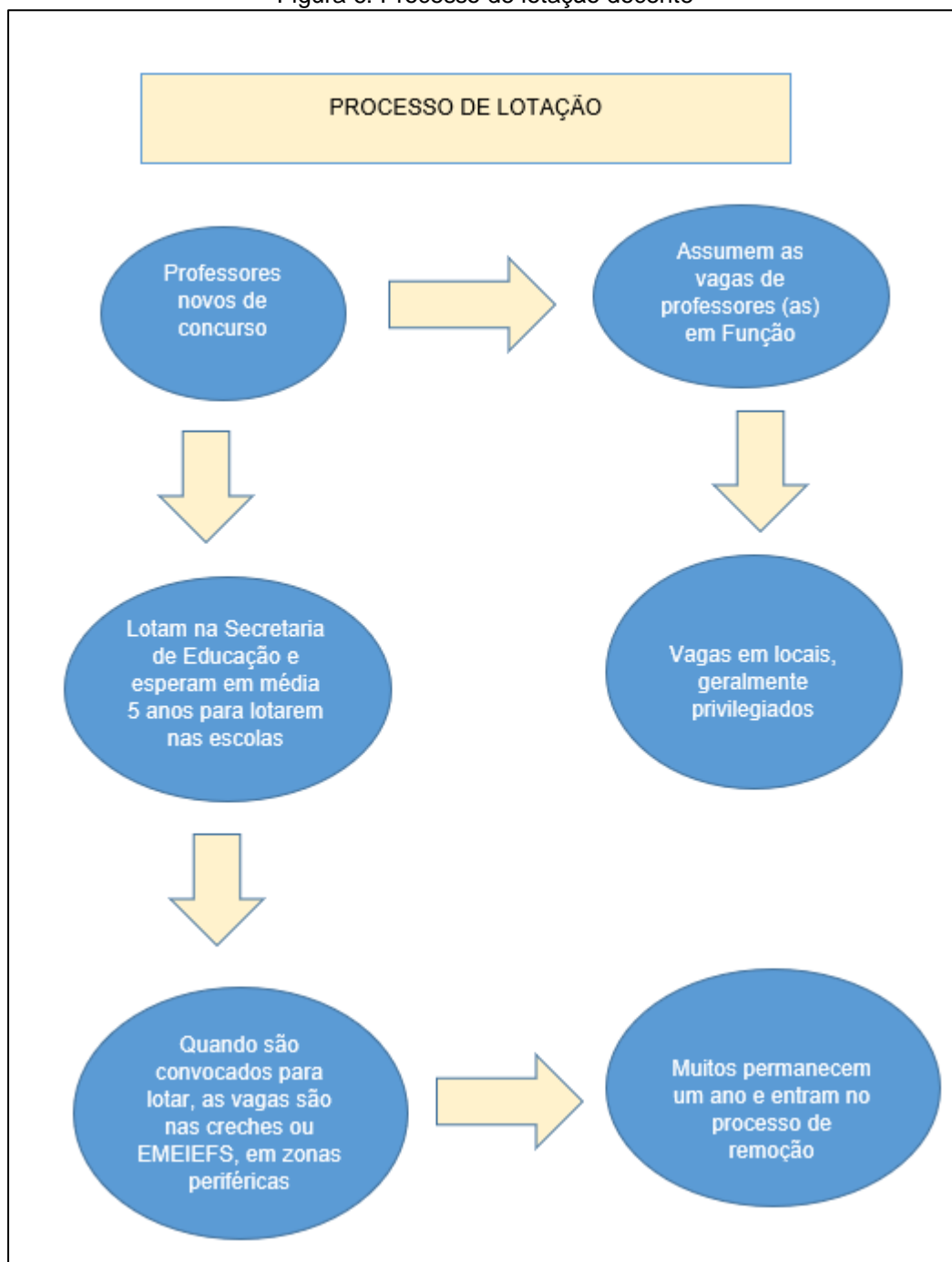
Essa questão é mais preocupante para os (as) docentes que acumulam cargo em outras escolas particulares ou em Redes como a de São Bernardo do Campo,

⁹ Os nomes dos (as) docentes foram ocultados (as)

Diadema, São Paulo e Mauá, por serem municípios de fácil acesso para os que trabalham na Rede de Santo André.

Na sequência, apresenta-se o resumo do explanado sobre o processo e lotação.

Figura 6: Processo de lotação docente



Fonte: Elaboração própria(2021).

O organograma mostra esquematicamente como ocorre o processo de lotação docente na rede Municipal de Santo André. É possível notar que o início é

marcado por professores novos de concurso sendo lotados na Secretaria de Educação. O processo é finalizado com a decisão do professor de permanecer ou solicitar remoção para outras escolas, de acordo com a necessidade de organização de vida pessoal ou mesmo devido à sua preferência de etapa/modalidade.

Ademais, verifica-se que, quando o docente é convocado para lotar nas creches, essas escolas estão localizadas em zonas periféricas. Tal situação induz o educador (a) a buscar a remoção nos anos seguintes.

5.3 O processo de remoção

De acordo com a Secretaria de Educação de Santo André, por meio da Resolução N. 07 – S.E, podem participar do processo de remoção docente aqueles que já passaram pelo processo de lotação. Para explicitar o funcionamento, apresenta-se, na sequência, o recorte do processo de remoção do ano de 2020/2021.

Todo esse processo é disponibilizado por *e-mail* direcionado a cada escola. O tipo de comunicado é formalizado via “SE Informa”, que deve ser compartilhado com todos (as) docentes. Ainda sobre a divulgação dos referidos documentos que compõem o processo de lotação, remoção e atribuição de classes, há também uma publicação no Jornal Diário do Grande ABC, o maior veículo de informação impressa da região. Além disso, é importante frisar que o processo ocorre por meio do Sistema Integrado de Educação (SISEDUC) e, uma vez que a opção for “gravada”, não há possibilidades de reversão da escolha.

A figura 7 mostra algumas informações:

Figura 7: SISEDUC



Fonte: Santo André (E-mail nº 504.10.20).

Conforme disposto na Resolução N.º 07 – S.E, quando não há demanda suficiente para comportar todos (as) os (as) docentes, ocorre a chamada incompatibilidade. Sendo assim, a unidade escolar pode ter professores na situação de adidos:

Art. 10 - Em todos os casos em que houver incompatibilidade entre o número de professores e o módulo de classes, seja nas Unidades Escolares de ensino regular, seja na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, gerando módulo excedente de profissionais, o professor que se tornar ADIDO estará automaticamente inscrito na etapa atribuição dos professores ADIDOS, que precederá a etapa de Remoção Parcial de Cargos, nos termos do Decreto n.º 13.658/96.

A Resolução N.º 07 – S.E, de 14 de outubro de 2020 explica que:

§ 1º – São considerados ADIDOS os professores lotados com menor pontuação dentro da classificação geral da unidade escolar ou da EJA I e que, para o próximo ano letivo, excederão o número de classes em relação ao número de professores, em decorrência da diminuição da demanda.

Conforme é possível analisar, a Secretaria de Educação utiliza o sistema de pontuação em todo o processo de remoção e atribuição de classes e períodos. Ademais, para os (as) docentes ainda não lotados, o critério é a ordem de classificação no concurso. Nota-se, portanto, que a forma como o processo de lotação e de remoção se organizam induz a rotatividade docente nas creches da Rede Municipal de Santo André. Dito de outra forma, esses processos se caracterizam como motivos da alta rotatividade.

5.4 Perfil dos participantes

O primeiro dado a ser explanado é o gênero dos participantes. Como se pode observar, na tabela a seguir, dos 33 respondentes, somente 2 são do gênero masculino, o que significa menos de 7%.

Tabela 1: Gênero dos participantes

Feminino	31
Masculino	2

Elaboração própria(2022).

Em relação à formação dos respondentes, todos têm graduação e algum tipo de pós-graduação. Porém, a respeito da formação inicial, há variações, tal qual se verifica na tabela 2:

Tabela 2: Formação inicial

Teologia	1
Ciência Sociais	1
Letras	1
Pedagogia	28

Elaboração própria(2022).

É oportuno ressaltar que, das 28 pessoas com formação inicial em Pedagogia, duas delas também realizam o curso em nível médio no magistério. Na tabela a seguir, destaca-se como ocorreu a formação inicial, relacionada à modalidade de ensino:

Tabela 3: Modalidade de ensino

Presencial	31
Educação à Distância	0
Híbrido	2

Elaboração própria(2022).

A maioria dos participantes realizou o curso na modalidade presencial. Apenas alguns realizaram-no de forma híbrida, e nenhum deles na modalidade a distância.

Para levantar o tipo de instituição em que os participantes concluíram a formação inicial, havia duas opções: pública e privada. A maioria respondeu ter estudado em instituições de ensino superior privadas, conforme tabela 4.

Tabela 4: Tipo de instituição de ensino superior

Publica	7
Privada	26

Elaboração própria(2022).

Em relação ao tempo de docência, as respostas foram variadas. A fim de melhor explicar esses dados, eles foram categorizados da seguinte forma: de até 9 anos; de 10 a 19 anos, de 20 a 30 anos e acima de 30 anos. A maioria dos participantes estava localizada na categoria de 10 a 19 anos.

Tabela 5: Tempo de docência

Até 9 anos	3
De 10 a 19 anos	16
De 20 a 29 anos	9
Acima de 30 anos	5

Elaboração própria(2022).

Quanto ao tempo de docência na Prefeitura de Santo André (PSA), os respondentes revelaram:

Tabela 6: Tempo de docência na PSA

Até 9 anos	14
De 10 a 19 anos	11
De 20 a 29 anos	3
Acima de 30 anos	5

Elaboração própria(2022).

A maioria tinha até 9 anos de tempo de docência. Cabe salientar que um dos participantes respondeu ter 4 anos na PSA. Entretanto, ainda não era lotado em uma unidade escolar. Na questão posterior, buscou-se mapear o ano de lotação na unidade escolar. Os dados constam da tabela 7:

Antes do ano 2000	6
De 2007 a 2015	7
De 2016 a 2020	12
2021	5
Não lotada	2

Elaboração própria(2022).

Em uma das questões, pretendeu-se mensurar a quantidade de participantes que entrou no processo de remoção no ano de 2021, e o resultado foi de 9 pessoas. Conforme explanado anteriormente, o tempo para lotação ocorre em torno de 5 anos. Assim, uma das questões visou a verificar por quantos anos os docentes atuaram em creches. A categorização inicial foi de 1 a 5 anos e de 6 a 10 anos;

Até 5 anos	12
De 6 a 10 anos	8
Acima de 10 anos	12

Elaboração própria(2022).

De todas as pessoas respondentes, a maioria respondeu que houve mudança de uma creche para outra durante o tempo em que atuou nessas instituições. Na tabela 17, os dados se dividem em sim e não:

Sim	22
Não	11

Elaboração própria(2022).

Em síntese, o questionário revelou que a maioria dos docentes eram do sexo feminino e demoram em torno de 5 a 6 anos para chegar ao processo de lotação.

Todos têm formação acadêmica em nível superior, a maior parte formada em Pedagogia.

A maioria dos participantes realizou seu curso de formação inicial de forma presencial, em universidades privadas. A quase totalidade dos respondentes tinha entre 10 e 19 anos de tempo de docência e, por fim, dois terços mudaram de unidade escolar ao longo dos anos.

5.5 Motivos que impulsionaram a remoção

Nesta subseção, foram analisados os motivos que impulsionaram a remoção de creche para EMEIEF. Considerando a diversidade de respostas, foi possível criar algumas categorias.

a) Saúde

Dos 33 docentes que participaram voluntariamente deste estudo, a respondente 6 relevou que muitos professores escolhem sair das creches, pois “*há um desgaste físico e psicológico muito grande.*” De fato, os educadores que trabalham em creches podem desenvolver problemas relacionados à saúde, devido aos esforços e movimentos repetitivos. Há ainda profissionais com doenças pré-existentes que os impedem de desempenhar o trabalho com a qualidade que as crianças bem pequenas requerem e a que têm direito.

Ongari e Molina (2003) ponderam que o trabalho na creche é desafiador para os docentes, principalmente porque as crianças pequenas exigem do adulto muito esforço físico. Isso é natural, pois precisam de colo em diferentes momentos. Há também a questão dos mobiliários das instituições de educação infantil, pensados para as crianças, como é o caso dos assentos baixos, dos colchonetes para o momento do sono, entre outros elementos que não favorecem a manutenção da saúde corporal.

A respondente 4 indicou que sua remoção da creche para a EMEIEF ocorreu por questões de saúde e, mais especificamente, identificou-se com a palavra “*restrição*”. Essa professora está há 8 anos na rede municipal de educação de Santo André, mas permaneceu apenas 2 anos em creche, na qual lotou no ano de 2019. De fato, o trabalho na creche, sobretudo o associado à higiene e à alimentação das

crianças, à troca de fraldas, à movimentação da criança para o trocador, entre outras, exige muito das condições física da professora.

A respondente 6 relevou que muitos docentes escolhem sair das creches devido ao “[...] número elevado de crianças na sala e a responsabilidade dispensada para as crianças muito pequenas, em relação aos cuidados [...]”.

Apesar de, nas creches, os professores terem um profissional chamado auxiliar de primeira infância (ADI) para auxiliar na sala de aula, a respondente 3 enfatizou que a “*quantidade de crianças por sala, muitas vezes, devido às liminares conquistadas pelos responsáveis*”, é muito grande. Tal situação faz com que o trabalho pedagógico fique “prejudicado”, mesmo com o apoio desses profissionais.

Vale ressaltar que as liminares são instrumentos legítimos dos quais as famílias dispõem para garantir uma vaga para seus filhos. Todavia, em muitos casos, o excesso de crianças na sala de aula pode dificultar o desenvolvimento do trabalho pedagógico nas creches, como é possível observar na resposta da participante 8: [temos um] “*número muito alto de liminares, quantidade grande de crianças por sala, muitas inclusões, falta de funcionários, falta de material e por vezes falta de apoio da equipe gestora*”.

Esse profissional sugeriu um “*maior número de funcionários, melhor estrutura de equipamentos e mudança na lei com relação às liminares*”. Outra respondente (25) também contribuiu com possibilidades de estratégias para minimizar o problema das liminares, afirmando que deveria “*dividir a procura de liminares pela proximidade dos locais de moradias das famílias*”.

A discussão sobre as liminares – o processo de judicialização – tem sido complexa no Brasil. Silva (2021, p. 40) concorda que há o fenômeno da judicialização, mas pondera a “[...] necessidade da responsabilidade solidária entre Estado, família e sociedade na área da Educação Infantil [...]”. Para a autora, “[...] é urgente a compreensão e a articulação de todos os atores envolvidos na busca da melhor solução para o atual momento” (p. 40).

O direito à vaga em creche é elementar; está posto nas legislações como a LDBEN 9394/96. No entanto, para que o atendimento seja qualificado, são necessários estudos voltados para a qualidade de trabalho dos docentes, tendo em vista que são pessoas que atuam diretamente com as crianças. Um profissional debilitado e pressionado pela superlotação da sala de aula abre precedentes para o trabalho incompleto, no qual garante-se apenas a vaga.

A docente 6 disse que as autoridades deveriam “*olhar*” mais para as creches e os problemas vividos pelos profissionais que lá se encontram. Para ela, “*infelizmente, o trabalho nas creches parece ser esquecido pela S.E. e isso pontua um alto valor na maneira em como as famílias veem esse serviço*”. Em sua opinião, os docentes precisam reconhecer “[...] a importância do papel da creche no desenvolvimento infantil/humano, além das dificuldades relacionais, pois na creche precisa haver parceria e colaboração efetivas por ser um número maior de parceiros em sala”.

Nos dados analisados, verifica-se que os problemas de saúde, em geral, constituem motivos que levam os profissionais a se removerem das creches do município de Santo André. De fato, condições de trabalho desfavoráveis acabam gerando problemas de saúde.

b) Família e escola

Muitos dos que requerem vaga nas creches via sistema judicial vivem diferentes realidades. Há famílias nas quais a mãe é arrimo, não sendo possível cuidar de seus filhos como gostariam. Nesse contexto, elas, muitas vezes, se ausentam das reuniões periódicas com os professores e não acompanham as crianças nos momentos de entrada e de saída. Além disso, em algumas ocasiões, a escola necessita falar com a mãe: por exemplo, para que venha buscar a criança doente ou com sintomas de febre. Todavia, nem a mãe, nem outra pessoa pode vir buscar a criança e levá-la ao médico.

Esses fatos foram apontados por alguns profissionais como fragilidades na ausência das famílias no acompanhamento escolar. Muitas pesquisas (LUCAS, 2018) ressaltaram a importância de os familiares serem aliados no trabalho pedagógico com as crianças. Por isso, alguns docentes enfatizaram a necessidade de se constituir uma “*escola de pais*” com temas como: “*higiene e saúde da criança*” (respondente 3) ou “*compartilhar o cuidar e educar das crianças com as famílias*” (respondente 25). A participante 30 ponderou que a “[...] *criação de vínculos afetivos entre família e escola*” ainda é um desafio nas creches e, por isso, afirma que “[...] *a escola poderia ajudar promovendo palestras e oficinas com o intuito de trazer as famílias para dentro da escola*”.

Lucca (2018, p. 93) confirma a importância de as famílias participarem das ações escolares desde o início do ano letivo. Para a autora, o vínculo entre professores, escola e família cria elos de confiança: “Quando a unidade mostra cuidado e zelo nos primeiros contatos, a relação entre ambas se torna mais tranquila e acessível, abrindo a porta para uma relação de parceria no desenvolvimento dos bebês e crianças”.

Ainda em suas palavras,

Ter a família como forte aliado nas ações realizadas dentro da unidade, que estejam engajados em um trabalho conjunto que buscam soluções para a melhoria da qualidade de educação, em uma construção de uma relação de respeito, cooperação e dialogando sempre, na busca de ofertar um ambiente seguro para seus filhos (LUCCA, 2018, p. 105)

Lucca (2018) conclui que o estreitamento desses vínculos pode ser oportunizado com ações pontuais por parte da gestão escolar. Nesse aspecto, a docente 11 também frisou a possibilidade de superação de desafios na creche, principalmente *“endossando o trabalho de seus profissionais, apoiando - se mais no desenvolvimento das suas propostas e alinhar com as famílias esses desdobramentos”*.

A respondente 25 afirmou que suas estratégias para superar os desafios envolvem a *“[...] empatia, a escuta e o diálogo, ter como foco de trabalho as crianças, o respeito às famílias [...]”*. As famílias certamente podem manifestar interesse em efetivar os vínculos com a escola, porém há de se considerar as novas organizações familiares e suas demandas, nem sempre favoráveis para isso.

A esse respeito, Monção (2013, p. 15) salienta uma realidade vivida em muitas creches públicas:

Em se tratando de instituições públicas, as dificuldades em compartilhar a educação da criança tendem a aumentar, devido às precárias condições de vida a que as famílias em sua grande maioria estão expostas, desvelando, muitas vezes, a falta de condições materiais e pessoais no cuidado das crianças [...].

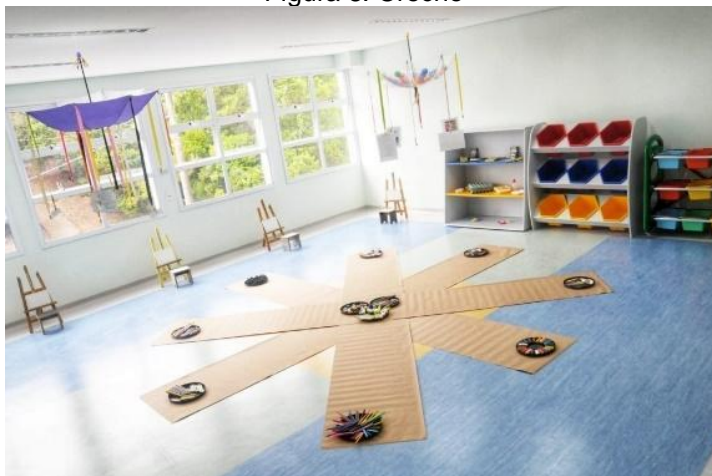
Além disso, complementa que a participação das famílias na vida escolar das crianças de creche é relativamente baixa, dada a incompatibilidade de horários de trabalho e atendimento escolar. Contudo, não desconsidera a *“[...] ausência de reflexão a respeito do real significado da importância de compartilhar a educação da criança pequena”* (MONÇÃO, 2013, p. 20).

Como se vê, a ausência das famílias no acompanhamento das crianças na creche causa certo incômodo, desconforto, preocupações e mais demandas para os profissionais. Tal situação acaba se tornando mais um motivo que pode ocasionar a remoção dos professores.

c) Infraestrutura escolar

Em Santo André, novas creches têm sido inauguradas com arquitetura de escolas de grande porte, similares às existentes nas redes privadas. A figura 8 mostra a infraestrutura de uma das 10 creches inauguradas pela atual gestão municipal:

Figura 8: Creche



Fonte: Bozzi (2022)¹⁰.

Em contrapartida, há atualmente 48 unidades, e certamente muitas necessitam de reformas, uma vez que a infraestrutura escolar é fundamental para o desenvolvimento das crianças. De fato, a respondente 29 indicou que a estrutura física da creche onde trabalha não é favorável para a *“qualidade da educação”*. Outra profissional (respondente 15) também evidenciou a necessidade de *“[...] uma infraestrutura adequada para que o peso dos desafios não esteja apenas na gestão de dentro da creche”*.

A infraestrutura, de acordo com Garcia, Garrido e Marconi (2017, p. 140) auxilia na organização dos “ambientes de aprendizagem na escola de Educação

¹⁰ Disponível em: <https://revistaunick.com.br/santo-andre-ganha-mais-uma-creche/>. Acesso em 10 mar. 2022.

Infantil” e é necessário que ela seja estruturada “de forma acolhedora e prazerosa para a criança, onde o brincar se torne um componente da aprendizagem e da criação infantil”. Paralelamente, ela pode promover desafios para além das capacidades dos profissionais que atuam nas creches, e essa situação pode se tornar um dos elementos provocadores da busca por outros níveis de ensino, ou seja, da remoção.

A fala da docente 34 corrobora essa visão, pois destaca os desafios e os esforços para desempenhar adequadamente suas funções com a “[...] *falta de materiais específicos para a faixa etária; Quantidade excessiva de crianças na sala de atendimento*”. A profissional ainda ponderou que tais elementos colaboram para a busca por outras escolas e para a “[...] *desvalorização dos profissionais que atuam na Educação Infantil*”.

Para o adequado trabalho dos professores, o RCNEI (BRASIL, 1998b, p. 32) relaciona a organização dos espaços às “[...] oportunidades de interação com as crianças da mesma idade ou de idades diferentes”. A exemplo, explana:

Para as crianças que ainda não andam sozinhas, é fundamental que se pense no local onde serão acomodadas. Se forem mantidas em berços, por exemplo, terão mais dificuldade para comunicar-se do que se forem acomodadas em colchões ou almofadas espalhadas pelo chão de onde possam se enxergar mais facilmente, arrastar-se em direção ao parceiro, emitir balbucios ou sorrisos. A estruturação do espaço em áreas menores, o que possibilita mais intimidade e segurança, tende a ser fator facilitador (BRASIL, 1998b, p. 32).

No que tange à estrutura, o RCNEI (BRASIL, 1998b) considera inclusive a quantidade e qualidade dos brinquedos, bem como o modo como os adultos os organizam. Ademais, menciona-se a importância de haver espelhos para oportunizar o faz-de-conta, as imitações e até mesmo o autoconhecimento. Em relação ao berçário, faz-se necessário organizar espaços com “[...] colchonetes e almofadas que promovem a livre movimentação e exploração dos bebês e sua interação com objetos e companheiros, possibilita maior liberdade de ação e ao mesmo tempo períodos de relaxamento e acolhimento” (BRASIL, 1998b, p. 61).

Dessa forma, para garantir a qualidade de ensino das crianças bem pequenas e pequenas, muitas são as necessidades e, por vezes, o docente necessita de uma equipe de apoio para que possa organizar e reorganizar os espaços, bem como conduzir as crianças para o parque ou *solarium*. No caso das crianças que permanecem em período integral, elas requerem momentos de descanso e sono.

Portanto, a quantidade de alunos por turma pode ser ou não favorável a todas as rotinas.

Nos dizeres de Garcia, Garrido e Marconi (2017, p. 140),

O ambiente escolar tem de ser concebido a partir das dimensões temporal, que trata da questão do tempo de utilização do espaço; funcional, neste caso, como será utilizado o local e quais os objetivos para o desenvolvimento das crianças; relacional, ligado àqueles que utilizarão e às circunstâncias; física, relacionado à infraestrutura escolas. É, neste sentido, que a construção do ambiente pode expandir as oportunidades e os limites de aprendizagem das crianças, possibilitando acesso aos processos da cultura que não estão presentes na escola e, desta forma, ampliar a qualidade das oportunidades de aprendizagem das crianças e também dos professores

A infraestrutura inadequada acaba causando momentos desnecessários de tensão (estresse) e demanda maiores esforços para atender às necessidades das crianças e seus desenvolvimentos. Isso pode ocasionar problemas de saúde no professor, afastamento temporário ou pedido de remoção.

A respondente 5 mencionou que é necessário *“[...] dar todo o suporte que o professor necessita, além de material pedagógico, suporte para o trabalho com as crianças e estrutura para os professores”*. Assim, ter boas condições de infraestrutura possibilita aos professores organizarem o ambiente para atender melhor às crianças e, ao mesmo, sem gerar grandes esforços para ao docente.

A respondente 30 sinalizou que a falta de *“[...] reconhecimento da creche como espaço de educação”, bem como a importância de “revisar/aumentar o quadro de quantidade de crianças por adulto em sala de aula (principalmente no berçário)”* são elementos que geram insatisfação.

Em convergência, a respondente 9 destacou a necessidade de *“[...] aumentar o número de ADI de acordo com as inclusões, nesses últimos anos estamos com um grande número de crianças autistas que necessitam de um adulto para garantir sua segurança e seu desenvolvimento”*.Essas são demandas que também exigem muitos dos profissionais e podem se constituir em componentes que induzem os professores a busca por outros níveis de educação.

Por fim, cabe salientar, como indicou a respondente 30, que a Secretaria de Educação poderia realizar visitas a esses espaços, pois iria conhecer a realidade de cada Unidade Escolar e assim fazer os ajustes necessários para a promoção de uma educação de qualidade.

d) Recursos Humanos

Os recursos humanos foram um dos eixos mais citados por todos os respondentes do questionário. As docentes 7, 9 e 20 afirmaram que a falta de pessoal para atuar no atendimento é o fator preponderante para que os educadores da rede municipal de educação participem do processo de remoção.

A respondente 7 indicou que:

Além da preferência pessoal, acredito que o número elevado de crianças na sala e a responsabilidade dispensada para as crianças muito pequenas, em relação aos cuidados, são fatores que contribuem para a remoção. Há um desgaste físico e psicológico muito grande.

Já a respondente 9 sinalizou: *“tem professoras que não gostem de atuar na creche, outras o físico não aguenta rotina de creche”*. A respondente 20, por sua vez, afirmou: *“pelo fato de que na creche o trabalho requer muito esforço físico”*.

Esforço físico e desgaste psicológico têm ligação com recursos humanos, visto que, se houvesse quantidade suficiente de pessoas para atuar com as crianças, o trabalho poderia ser distribuído. Além disso, não só a falta de profissionais, mas também os conflitos decorrentes da interação entre eles podem ser considerados nesse eixo.

Analisando a resposta da participante 27, é possível inferir que a convivência com o pessoal de apoio nas creches gera medo e insegurança para alguns docentes. Em suas palavras: *“nunca atuei como professora em creche e por receio das dificuldades que as pessoas relatam nas relações com as ADI”*. No mesmo viés, ainda que se mais detalhes, a docente 34 respondeu ter entrado no processo de remoção devido às *“dificuldades nas relações interpessoais”*.

Para a respondente 4, são componentes que geram maior esforço físico e desgaste psicológico *“a falta aos docentes e o reconhecimento da importância do papel da creche no desenvolvimento infantil/humano, além das dificuldades relacionais”*.

De fato, as dificuldades relacionais, que geram, entre outras questões, conflitos entre os adultos, podem prejudicar o trabalho com as crianças. Monção (2013), em sua tese de doutorado, também notou a presença de conflitos no Centro de Educação Infantil (CEI) onde desenvolveu sua pesquisa. Por isso, considera:

As instituições de educação infantil são espaços de relações, de encontros e aprendizagens para todos os envolvidos, portanto, reconhecer a dimensão política da educação infantil requer compreender as emoções, sentimentos, conflitos próprios da complexidade das interações entre crianças, educadores e famílias e torná-los elementos de pesquisa e reflexão permanente, sem desconsiderar o contexto social e político que promove e dá vida ao tipo de relações estabelecidas. Esse reconhecimento pode favorecer o fortalecimento da identidade da creche como uma instituição promotora da socialização infantil (MONÇÃO, 2013, p. 80- 81).

As constatações do presente estudo se relacionam aos achados dessa pesquisadora. Trata-se, portanto, de uma questão comum nas instituições de educação infantil e que deve ser sanada, afinal, quando se detectam lacunas, há de se buscar soluções. Para Monção (2013, p. 81), “[...] tratar das relações interpessoais nas instituições de educação infantil é construir uma ética relacional pautada na democracia, que desafia a lógica individualista e autoritária, tão presente na sociedade brasileira”.

Em qualquer lugar onde há relações interpessoais, é natural a existência de conflitos. Com professores, famílias, gestores e crianças não é diferente. No entanto, deve-se partir do princípio de que, na Educação Infantil, o ato de compartilhar é primordial. Portanto a gestão escolar, mediante a constatação da existência de situações conflituosas, deve planejar formações nos fóruns coletivos, a fim de que todos compreendam que, no centro do processo de qualquer instituição escolar, deve-se primar pelo pleno desenvolvimento das crianças. Assim, todos precisam buscar mecanismos para transcender pendências de ordem pessoal.

As relações interpessoais são fundamentais para a educação e precisam ser satisfatórias, de forma que se estabeleçam vínculos, confiança e respeito. Deficiências nessas relações acarretam em problemas de relacionamento e geram ansiedade, insegurança, além de afetar diretamente o desenvolvimento e o desempenho das atividades (LUCCA, 2018, p. 33).

As relações interpessoais entre os adultos trabalhadores das creches são fundamentais para que os profissionais criem vínculo com o local de trabalho e com os colegas. Nesse sentido, faz-se pertinente destacar a proposição de uma das respondentes (21), que afirmou um desafio muito acentuado “*lidar com os ADI's [...]*” e, por isso, sugeriu que não deveria haver diferentes cargos nas salas de aula das creches. De acordo com a professora, “[...] *deveriam ser todos professores*”.

Esse posicionamento converge para os apontamentos da respondente 19, que praticamente resume todas as questões que envolvem recursos humanos, sobretudo os profissionais que não se identificam com o sistema da creche:

*Penso que os desafios são constantes visto que atendemos crianças e famílias diferentes a cada/turma. Na creche as crianças precisam muito que o cuidar e o educar estejam associados e que sejam inseparáveis, **precisam de profissionais que entendam a especificidade dessa faixa etária e que valorizem a educação infantil dentro do ambiente da creche que é a primeiríssima infância da criança.** A necessidade de formação contínua é fundamental visto que a rotatividade de profissionais nesse ambiente é grande, também observo a necessidade de motivação no âmbito de valorização da educação infantil em si nesse contexto de creche e a valorização dos profissionais que atuam na mesma (grifo nosso).*

Aos apontamentos da docente 19, é possível acrescentar a questão dos afastamentos por licenças médicas. Isso se verifica nas declarações de alguns participantes, sendo que a professora 18 enfatizou mais esse problema, considerado por ela um desafio para se efetivar o trabalho de qualidade com os pequenos:

Recursos humanos (mais pessoas), pois existem muitas faltas pelos mais diversos motivos, mas o principal é a banalização dos atestados médicos, pois não há acompanhamentos dos casos na medicina do trabalho, com exceção de licenças longas.

De fato, o trabalho nas creches é árduo. A respondente 3 indicou que teve problemas de saúde de ordem emocional e, por tal situação, se afastou: “*por problemas psiquiátricos. Pois sozinha não tinha como mudar o sistema, adoeci*”. Em complemento, ela destacou o fato de ter deixado a instituição por não ter se adaptado “*ao sistema caótico da creche*”.

Como pode ser visto, os recursos humanos, incluindo as relações interpessoais, induzem muitos professores à remoção. De fato, tal como afirma Carvalho (2019), um clima desfavorável nas relações interpessoais se constitui em um motivo da alta rotatividade.

e) Perfil docente para atuação em creches: necessidades formativas

Acredito que o maior problema seja questão de perfil. Sempre trabalhei com o fundamental, mas quando chega a hora de lotar não há muitas vagas. Vejo muitas professoras que passam o ano ansiosas para que este passe rápido e assim consigam voltar para o ensino fundamental (Respondente 17).

O perfil docente foi uma das justificativas mais marcantes que apareceram no questionário. Nos questionários, foi comum ler que a falta de perfil era um dos elementos que induziam os profissionais à busca pela remoção.

A docente 17, por exemplo, estava na lista dos contemplados para lotar no ano de 2021 e, como já esperava, precisou assumir seu cargo, contrariamente à sua

vontade, em uma creche, e trabalhar com os pequenos durante todo o ano. Ela entrou na lista de remoção no final do ano, mas não conseguiu validar seu desejo. Ela é uma das muitas que acumulam cargo em outra rede: *“queria muito ter entrado, porém não conseguiria ser contemplada com o período da manhã na escola que eu queria, então optei por continuar na creche, já que acumulo e necessito do período”*.

As ponderações dessa professora evidenciam as complexidades de identificação com faixa etária diferente da creche:

Eu estava acostumada a dar aulas para o 4º ano do ensino fundamental, quando fui para a creche, parece que entrei em outro universo. Sem filhos, tive que aprender sobre desfralde, a dinâmica da sala, as fases dos alunos, a troca... Tive que me adaptar ao grupo de educadoras e principalmente a estudar muito, o que demanda tempo e dinheiro.

Considerando seu caso, a docente sugeriu:

Acredito que seja fundamental o desmembramento do concurso, como já acontece em algumas cidades que tem um concurso para cada faixa (educação infantil e ensino fundamental). Outras opções seriam formações de qualidade, tempo hábil para planejamento e material de trabalho disponível (o que não ocorre nas creches novas que demoram para receber verba).

Essa sugestão demandaria reorganização da rede, não sendo, portanto, algo que se resolva facilmente. Em suas respostas, a professora 17 se mostrou consciente de que essa demanda poderá acontecer um dia, embora não depositasse expectativas; assim, ela deixou sugestões para que os docentes de creche se formem para tal ao longo do percurso. Em outras palavras, a formação continuada precisa privilegiar *“cursos, palestras e trocas de experiências no que diz respeito a toda a rotina e o desenvolvimento das crianças na creche”*.

No tocante à formação continuada, Mizukami (2013) discorre sobre a complexidade da profissão docente e afirma que o fortalecimento da identidade do professor demanda tempo e paciência. Ademais, ressalta que a escola é o local mais propício para isso:

Os processos de aprender a ensinar, de aprender a ser professor e de se desenvolver profissionalmente são lentos. Iniciam-se antes do espaço formativo dos cursos de licenciatura e prolongam-se por toda a vida, alimentados e transformados por diferentes experiências profissionais e de vida. Assim, por excelência, a escola constitui um local de aprendizagem e de desenvolvimento profissional da docência (MIZUKAMI, 2013, p. 24).

Ainda para Mizukami (2013), os professores podem se qualificar no processo de observação do fazer de outros profissionais. Isso posto, cabe enfatizar que, no

questionário, também foram identificados professores apaixonados pela docência na creche. Este é um exemplo de que os formadores de professores podem articular os diferentes saberes e percepções para a profissionalização docente.

Na contramão da respondente mencionada anteriormente, o participante 31 afirmou ter 28 anos de magistério e atuar há 12 anos em creche. Analisando suas respostas, ele mostra ter perfil para atuar nessa instituição. Sua opção foi trabalhar em creche e nela se encontrou como profissional. A partir de suas vivências, percebem-se os desafios a respeito da *“formação e continuidade do trabalho realizado”*, sugerindo: 1. Criação de concurso para profissionais de creche; 2. Formação continuada; 3. Assessoria externa; 4. Pontuação diferenciada para o professor que permanecer na escola.

Em continuidade, o participante apresentou um rol de possibilidades de formação continuada:

- 1-Ampliar o debate acerca da proposta pedagógica do Município de Santo André;*
- 2- Fomentar o desenvolvimento profissional dos (as) professores (as) em atitude **de comunidade investigativa com base na realidade da própria unidade escolar e das suas reais necessidades,***
- 3- Fomentar espaços coletivos de formação;*
- 4-Socializar as produções e o conhecimento gerado nos encontros de formação;*
- 5-Propiciar o desenvolvimento profissional dos professores e professoras com base na realidade da própria escola e das suas reais necessidades (grifo nosso)*

Ele mostra ter conhecimentos práticos e teóricos ao mencionar as necessidades formativas, que vão ao encontro do que Mizukami (2013) disserta acerca das “Comunidades Investigativas”, articuladas aos saberes prévios dos professores, às trocas e às reflexões sobre as práticas. Ancorada nos pressupostos de Cochran-Smith e Lytle (1999), a autora corrobora a importância da formação inicial, advinda da teoria que se aprende na formação inicial. De acordo com Mizukami (2013, p. 27- 28), são saberes essenciais:

[...] conhecimentos, habilidades, atitudes e valores não podem ser totalmente desenvolvidos no período a ele destinado. Algumas práticas usuais em programas construídos a partir do modelo de racionalidade técnica não são propícias à formação desse futuro professor. Dar aulas sobre estratégias que podem ser utilizadas em sala de aula, falar sobre modelos de ensino, elencar um rol de informações e procedimentos para realizar um diagnóstico da escola e da sala de aula e arrolar uma listagem de rotinas necessárias à vida docente nas escolas sem vivências supervisionadas e problematizadas em situações concretas de ensino-aprendizagem não conduzem, necessariamente, a compreensões mais aprofundadas de estratégias, modelos, demonstrações, rotinas etc., e de suas relações com práticas cotidianas.

Como explanado pela autora, sem dúvida, existem lacunas naturais da formação inicial que devem ser minimizadas com a atuação na escola, na observação dos profissionais mais experientes, afinal, nas universidades:

Falar sobre a necessidade do trabalho coletivo na escola sem que se iniciem e se propiciem trocas colaborativas no curso de formação inicial também não leva, necessariamente, o futuro professor à compreensão e ao posterior desenvolvimento de tais práticas em situações concretas de ensino e aprendizagem. É preciso, pois, começar a vivê-las nos cursos de formação inicial de modo a serem instalados, nesse momento formativo, atitudes investigativas e comprometimento com a autoformação (MIZUKAMI, 2013, p. 27).

A LDBEN 9394/96 dispõe sobre a garantia da formação continuada em seu artigo 61. Na rede municipal de Educação de Santo André, todos os professores têm 3 horas de reunião pedagógica semanal. Elas são prioritariamente destinadas às discussões e reflexões sobre a prática docente e, portanto, as proposições do professor 31 podem ser efetivadas.

No que concerne à formação continuada docente na rede municipal de Educação de Santo André, cada escola tem autonomia para decidir acerca da formação, dadas as especificidades das territorialidades. Ou seja, faz-se necessário que os gestores observem seus grupos e suas necessidades formativas.

É possível afirmar que isso nem sempre ocorre, pois a docente 16 expôs que, nas escolas, alguns desafios podem ser superados no caso de se *“Investir melhor o tempo na formação continuada nos momentos de RPS/OTs e ROTs. Diagnosticar as reais necessidades formativas do grupo”*. É oportuno enfatizar a fala da docente 17, que mencionou a mesma questão: *“Trazendo formações e reservando tempo para a reflexão e a troca de experiências, o que na maioria das vezes não acontece”*.

O Documento Curricular de Santo André (SANTO ANDRÉ, 2019, p. 23) disserta sobre o perfil dos docentes, e algumas informações vão ao encontro das reflexões trazidas pelos respondentes do questionário, assim como as fundamentações teóricas que balizaram as considerações:

- Seja organizada/o no tocante ao seu trabalho pedagógico, agindo com humildade pedagógica e **compartilhando saberes**;
- Reflita sobre sua prática docente, aberta/o às mudanças, mostrando-se atenta/o, observadora/or e sensível às necessidades das crianças;
- Busque, individual e **coletivamente**, ampliar e aprimorar seus saberes sobre didática e metodologia, considerando as necessidades de mediação pedagógica com uma atitude **pesquisadora** (grifo nosso).

Em complemento, o Documento evidencia que, mediante os requisitos do perfil

profissional, “considera-se que a/o docente é aquela/e que, mediante formação continuada, qualifique sua práxis e assume uma atitude ética, democrática, crítica, criativa e cooperativa” (SANTO ANDRÉ, 2019, p. 23).

Quanto à cooperação, o respondente 26, no campo sugestões formativas, evidenciou a importância de fazer um “mapeamento em que os profissionais pudessem compartilhar experiências”. Neste mesmo viés, a respondente 29 complementou: “[...] grupos de estudos para todos, inclusive equipe gestora”. A docente 2 também enfatizou que é pertinente investir em formação continuada envolvendo um “repertório em experiências significativas; momentos formativos com trocas de experiências; registros reflexivos; rotina e efetivação no plano concreto”.

Todas as proposições destacadas não são utópicas, visto que já ocorrem formações diversas nas escolas. A respondente 4 relatou sua experiência em relação ao assunto, afirmando:

Estive em apenas 2 creches, e em período de pandemia, mas tivemos formações que me abriram os olhos para o trabalho na creche, mas acredito que ainda estamos engatinhando em relação às Documentações Pedagógicas e o trabalho com Contextos Investigativos.

Como se vê, as formações mencionadas aconteceram durante o distanciamento social, em decorrência da pandemia, e continuam ocorrendo, em especial pela Gerência de Educação Inclusiva e seus profissionais. A profissional também indicou: “espaços de troca de práticas [...] Temos alguns momentos para isso na rede, mas são poucos”. Na expressão da professora, observa-se a necessidade de falar o que se sabe e de ouvir os que os parceiros têm para compartilhar. Com isso, certamente alguns desafios vivenciados podem ser resolvidos mediante a experiência de seus pares e esse pode ser um dos elementos para diminuir a busca pelos processos de remoção.

Analisando as “solicitações” de trocas de experiências, vale ressaltar que não se trata de algo que demande Políticas Públicas ou ações por parte da própria Secretaria de Educação, visto que as soluções estão no contexto escolar, no qual os gestores têm os instrumentos, oportunidades e pessoas dispostas a contribuir. Assim, para refletir sobre o cotidiano escolar e sobre o eixo formação continuada, não é possível desconsiderar o PPP escolar, que pode dar elementos para que os gestores minimizem os problemas, por meio das metas e ações.

O PPP, segundo Azevedo e Andrade (2012, p. 211) é um instrumento capaz

de renovar todo o processo educativo. As autoras salientam que “a elaboração do projeto político-pedagógico implica na própria construção da identidade escolar. Nesse sentido a escola necessita definir que rumo tomar visando formar cidadãos críticos, autônomos e participativos”. Na prática, toda comunidade escolar é participante e deve protagonizar a elaboração desse documento de identidade da escola, mas, em linhas gerais, são os gestores que metaforicamente indicam alguns caminhos e puxam os fios da meada.

Como visto neste tópico, o perfil do profissional para atuar na creche pode ser um dos elementos para a remoção, todavia a formação continuada pode mitigar os efeitos e até mesmo reduzir a busca por outras escolas.

f) Implicações para a equipe gestora

Como já se disse, a rotatividade docente é uma realidade nas creches da rede Municipal de Educação de Santo André. Isso pode se confirmar por meio dos processos de lotação e remoção apresentados neste estudo, bem como dos apontamentos dos docentes, que constam do questionário. Assim, ao fim de cada ano, o grupo de docentes pode optar por mudar de escola, o que acaba ocasionando alguns desafios que impactam a qualidade de ensino ofertada na unidade escolar.

As mudanças constantes de professores em uma escola acarretam rupturas na formação continuada do grupo, visto que anualmente novos docentes assumem as turmas. A escola fica “fragilizada”, os vínculos entre professores, crianças, famílias e funcionários não se fortalecem e, além de tudo, há poucos educadores que continuam como referência de um ano para o outro.

Apesar disso, a rotatividade de professores não implica a falta do atendimento às crianças, pois, no lugar dos que pedem remoção, automaticamente novas vagas se abrem, e as classes são assumidas por aqueles que lotam. Todavia, a rotatividade afeta a coletividade. Nesse sentido, a docente 20 respondeu que um dos motivos que impulsionam a remoção de professores na Rede Municipal de Educação de Santo André é a falta de coletividade. Sendo assim, reafirma a “necessidade de trabalhar em equipe”. A docente 14 também mencionou a questão da parceria, mas, em sua opinião, ela pode ser parte da solução para os desafios existentes na creche. Do mesmo modo, a participante 16 reconhece que as parcerias são estratégias para solidificação de um trabalho de qualidade com as crianças, por isso *“investir no meu*

processo de formação e troca entre os pares” são formas que utiliza para enfrentar e superar os desafios.

A docente 2 trabalha na creche há 7 anos, não solicitou remoção para EMEIEF e compreende o valor da sua experiência. Ademais, busca sempre apoiar os novos profissionais que iniciam no grupo. Para ela, trabalhar com as crianças pequenas e bem pequenas é desafiador, porém acredita que pode contribuir para a superação das dificuldades. A respondente se considera um agente transformador, o elo para que os novos professores se sintam acolhidos. Por isso, suas estratégias são:

- *Conversar diariamente com a equipe, procurando ser referência na postura para a equipe;*
- *Disposição para explicar como é o trabalho a creche;*
- *Conversar e trocar experiências com as professoras novatas.*

A docente 20 reconheceu a existência de impasses que precisam ser erradicados. Um dos obstáculos, segundo a participante, é: *“ter no grupo professoras que não trabalharam em creche e desconhecem o fazer na educação infantil”*. Ela ainda declarou que há *“professores que não se identificam com o trabalho na creche, assim não se encaixam ou se compromete com o trabalho”*. Sabe-se que os professores experientes são favoráveis a que o sistema da creche funcione, mas, tal como foi dito pela docente 20, nem todos estão dispostos a aprender e a efetivar o trabalho como deveria.

Lucca (2018) evidencia a importância de haver grupos de professores conhecedores da escola, da comunidade, das diferentes histórias de vida das crianças e famílias. Para a autora, toda escola precisa de docentes que sejam referência para os novos ingressantes.

Instaurar a cultura colaborativa dentro das escolas é o caminho para que os projetos pedagógicos não sejam fragmentados, que os professores possam ter a oportunidade de aprenderem uns com os outros e dar prosseguimento nos projetos desenvolvidos e nas relações que foram construídas (LUCCA, 2018, p. 100).

Lucca (2018, p. 106) enfatiza a importância da continuidade educativa na creche e, para isso, é essencial “[...] se ter um quadro de docentes que se integre e que mantenham uma certa constância dentro das escolas para que isso reverbere no trabalho junto aos bebês e crianças”. Ela também salienta que a rotatividade repercute negativamente na formação continuada do corpo docente.

Neste sentido, à gestora que deseja mudar o panorama da rotatividade,

importa, em primeiro lugar, atentar para o acolhimento dos profissionais e liderar os processos na escola. De fato, para Cunha (2015), a falta de liderança do diretor é um dos fatores que causam a rotatividade dos professores.

A docente 2 afirmou que a equipe gestora pode atuar significativamente nos desafios que os educadores enfrentam, se investirem no *“acolhimento aos profissionais ingressantes nesse novo desafio torna-se fundamental”*. Isso é corroborado pela docente 7, mas, no seu caso a ação estava a contento: *“a unidade que fiquei fui muito bem amparada e ouvida”*.

Articulando as duas respostas, observa-se que os professores que adentram o sistema creche geralmente carregam consigo pouca ou nenhuma experiência com crianças bem pequenas e pequenas, ou seja, são aprendentes que precisam de apoio. Sob o mesmo ponto de vista, a professora 28 enfatizou que a equipe gestora precisa ter *“escuta ativa de quem está em sala de aula, olhar para o profissional, conhecer o seu profissional e sua história”*, além de organizar momentos de formação continuada para melhorar os conhecimentos sobre as crianças pequenas.

Outra expectativa está mais fundamentada na resolução dos conflitos, conforme se verifica na exposição da respondente 15: *“acho importante o papel da gestão na condução e relacionamento do grupo. O acolhimento, a resolução de conflitos faz toda diferença para você querer estar naquele espaço e enfrentar desafios que só a escola não consegue resolver”*.

Na maioria dos apontamentos dos docentes, observa-se que eles têm expectativas de que o gestor possa resolver os conflitos instaurados. De fato, segundo Azevedo e Andrade (2012, p. 215):

[...] cabe os gestores participarem, mediar, construir o processo educativo com os demais envolvidos. E a equipe gestora precisa articular o processo da educação inclusiva, oportunizar a integração entre todos os envolvidos no processo educativo, estabelecer relações e interações entre toda comunidade escolar e contemplar todos os educandos, considerando suas diferenças individuais e ressaltando as suas potencialidades.

O gestor pode propiciar momentos de reflexões e estudos acerca da realidade, das potencialidades e fragilidades da escola, envolvendo todos os segmentos. Os conflitos nem sempre são resolvidos por meio de diálogos pontuais com os envolvidos, mas sim na dialogicidade contínua, a fim de evitar que se consolidem no cotidiano.

A rotatividade de professores traz consigo diversas vertentes e uma delas é a

distância da creche para sua moradia ou segundo vínculo empregatício. Nesse sentido, o gestor que atua em creches situadas nas regiões periféricas pouco pode contribuir, mas, ao proporcionarem uma organização escolar harmônica, podem conquistar o professor pela vontade de estar na escola e pela satisfação em pertencer a ela.

Sem dúvidas, a maioria dos respondentes adentrou o mundo da creche com certo receio. Alguns evidenciaram que o tempo que precisaram atuar com as crianças pequenas foi um período muito conflituoso e, por isso, esperavam ansiosamente o processo de remoção, a fim de migrar para uma EMEIEF. Essa realidade infelizmente é marcante nas creches, mas, do mesmo modo, houve docentes que declararam paixão em trabalhar com os pequenos e, por anos, fazem questão de atuar em creches, tornando-se especialistas na área.

A respondente 9 enfatizou: *“Eu amo estar na creche é uma alegria para mim, atuar nesse segmento”*. A professora permanece há 30 anos no “chão” da creche, porém está há 4 anos atuando em Santo André. De acordo com suas respostas, é dificultoso o trabalho nesse ambiente, pois demanda *“disposição física e estar bem de saúde”*. Suas percepções não diferem dos docentes que não se identificam com a faixa etária. Em sua opinião, a rotatividade é mais acentuada porque há *“professoras que não gostem de atuar na creche, outras o físico não aguenta rotina de creche”*.

Outro caso similar é o da participante 34, que está na docência há 15 anos e há 10 atua como professora de creche na Rede Municipal de Educação de Santo André. Nesses anos de experiência, solicitou remoção de creche para creche. Encontrou momentos desafiadores no trabalho com os pequenos, mas, para superá-los, investiu em *“[...] estratégias na utilização de materiais não estruturados; Trabalho exclusivo em subgrupos; fomentar a importância da Educação Infantil no desenvolvimento da criança”*. Quanto às formações continuadas, sugere focar a *“importância da Educação Infantil no desenvolvimento de bebês e crianças; A importância de um planejamento que enfatiza o protagonismo infantil”*. Além disso, propõe que os gestores acompanhem de perto o trabalho desenvolvido em sala de aula com as crianças.

Mais um caso inspirador de educadores que apreciam o trabalho em creche é o da respondente 30, há 14 anos na Rede Municipal de Educação de Santo André e há 10 em creche. Ela é uma entre vários que tiveram experiência no Ensino Fundamental ou Educação Infantil em EMEIEF, mas que nitidamente se encontrou

profissionalmente no trabalho com os pequenos. O seu mundo não é perfeito; a educadora também vislumbra melhorias para o seu trabalho e, para a formação continuada, sugere: “[...] *formação em brincadeiras (ludicidade). Acredito que o adulto que brinca consegue proporcionar ambientes favoráveis, agradáveis e empolgantes as crianças*”.

Professores apaixonados por creche são combustíveis para que a equipe gestora possa modificar as percepções de outros docentes abertos para aprender e desempenhar um trabalho de qualidade com as crianças que, devido à faixa etária, ainda não têm autonomia para hábitos de higiene e alimentação. São profissionais que podem ser multiplicadores e motivadores de práticas exitosas.

Em síntese, a escola é afetada pela questão da rotatividade escolar, e a gestão pode atuar a fim de minimizar o problema. De fato, o fenômeno desorganiza os processos escolares, dos horários de aulas ao agendamento de reuniões, e pode ainda interferir no desenvolvimento das crianças (SILVA, 2007; DUARTE, 2009; FREITAS; GARRIDO; LEITE, 2019, entre outros).

A alta rotatividade dificulta ao professor a criação de laços e vínculos mais consistentes com a escola, com os colegas professores e com as crianças (FRANTZ; ALVEZ, 2021; BRASIL, 2015). Tal situação pode prejudicar a formação das crianças.

6 O PRODUTO

Nesta seção, apresenta-se o prospecto do produto final deste trabalho. Para tanto, foram considerados os dados obtidos nos documentos oficiais da Rede Municipal de Educação de Santo André, os Dispositivos Legais, as pesquisas que fundamentaram toda a estruturação do estudo e o questionário, que foi o instrumento de coleta de dados da pesquisa de campo.

6.1 Plano de gestão

Considerando todo o contexto da pesquisa, cujo objetivo geral foi analisar o fenômeno da rotatividade dos docentes das creches em escolas de educação infantil e ensino fundamental na Rede municipal de Santo André, concluiu-se, por meio da análise das respostas dos participantes do questionário, que há diversas ações nas quais o gestor escolar pode investir para minimizar os impactos da rotatividade de professores, assim como para incentivar que os novos professores que compõem o coletivo docente permaneçam na creche. Por conseguinte, o produto final visa auxiliar outros gestores, inspirando-os em suas práticas.

A seguir, apresenta-se um quadro com metas e ações possíveis de serem realizadas com os docentes. Posteriormente, será organizado um *e-book* que estará disponível para *download* no *link*:

https://drive.google.com/drive/folders/1cNRYNqMtS_TD-VAjkAnOan6pG8qkOVTj?usp=sharing

Quadro 8: Produto final

Metas	Ações
Acolher os professores que iniciam na creche para que se sintam pertencentes ao grupo.	Disponibilizar, na agenda, tempo destinado para receber os novos integrantes do grupo; Apresentá-los a todos os funcionários e professores; Mostrar os espaços da creche e como se dá o funcionamento; Compartilhar os horários da rotina da turma; Apresentar os parceiros que atuarão na classe; Explicar como ocorrem as Reuniões Pedagógicas Semanais e em que dias ocorrem; Organizar uma reunião com as famílias para que possam conhecer o novo docente; Disponibilizar os contatos dos gestores e da

	<p>escola; Compartilhar os documentos oficiais da rede por meio do Google Drive;</p>
Investir na formação continuada docente.	<p>Fazer o levantamento das expectativas do docente; Acompanhar periodicamente as ações em sala de aula; Planejar reuniões pedagógicas para que os professores possam trabalhar com trocas de experiências; Em todas as reuniões pedagógicas, disponibilizar espaço aberto para que tirem dúvidas. Incentivar a participação em formações continuadas oferecidas pela Rede Municipal de Santo André.</p>
Qualificar o processo de ensino e aprendizagem.	<p>Dialogar sobre a importância do registro e da observação das crianças para que possam avançar em suas aprendizagens;</p>
Orientar e acompanhar a execução e o desenvolvimento do planejamento semestral.	<p>Entregar os documentos curriculares da Rede Municipal de Educação.</p>

Fonte: Elaboração própria (2022).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dissertação intitulada “A rotatividade de professores em creches na rede municipal de Santo André: implicações para o trabalho do diretor” possibilitou compreender os motivos que levam os docentes a buscar outras escolas.

A rotatividade dos docentes de creche sempre foi intrigante e, no cotidiano da gestão, muitos foram e têm sido os desafios em decorrência de fenômeno. Contudo, na função de diretora escolar, frente à problemática, sempre houve esforços para minimizar os impactos negativos, com a pretensão de garantir a qualidade dos serviços prestados à comunidade e, em especial, às crianças matriculadas na instituição.

Nesse sentido, o presente estudo trouxe elementos importantes para a compreensão do fenômeno rotatividade na cidade de Santo André. A partir da análise dos documentos, foi possível entender que a própria organização dos processos de lotação e de remoção se constitui como aspecto que induz à rotatividade docente. Tal situação sugere que os processos sejam analisados novamente pelas autoridades e revistos, a fim de evitar ou amenizar o problema.

Quanto aos motivos que impulsionaram a remoção de creche para EMEIEF, as análises possibilitaram a compreensão de algumas categorias: problemas de saúde, pois, de fato, há grandes esforços para os profissionais que atuam nas creches; desencontros entre a família e a escola, sobretudo na falta de acompanhamento escolar por parte dos pais, gerando sobrecarga de trabalho nos docentes; ausência de infraestrutura escolar adequada, que também ocasiona desafios e demandas esforços ; recursos humanos, incluindo as relações interpessoais, que geram estresse no dia a dia; perfil docente não adequado à atuação em creches, situação que pode ser atenuada por meio de formação continuada. Em síntese, todas essas indicações trazem implicações para a equipe gestora.

Um dos aspectos mais marcantes, constatado com base nos resultados, diz respeito ao perfil docente e à falta de identificação com a faixa etária de até 3 anos de idade. De fato, alguns docentes mostraram incompatibilidade com a ideia de compartilhar a mesma sala de aula com outros profissionais, como os ADI. Isso se

justificou principalmente pela existência de conflitos; assim sendo, houve a sugestão de ter na equipe de trabalho somente professores.

Ainda nesse sentido, houve apontamentos impactantes, visto que os professores aguardam o processo de lotação com muitas expectativas e ansiedade, por presumirem que, no ano seguinte, terão de trabalhar em creche. Trata-se de algo preocupante, considerando que a dimensão emocional fica extremamente prejudicada. O problema se estende a todos os envolvidos, afinal, receber um parceiro de profissão que não está feliz muito provavelmente acarreta situações conflituosas, ou mesmo marcadas por um período em que as licenças médicas podem surgir.

Ademais, as parcerias podem ficar extremamente prejudicadas pelas disparidades de ideais pedagógicas, considerando que o planejamento de propostas pode seguir na contramão, desconsiderando as necessidades educativas das crianças. Diante disso, constatou-se também que alguns docentes contam os dias para solicitar remoção no fim do ano, e nem sempre são contemplados.

Com vistas a mitigar ou amenizar o problema da rotatividade docente, uma solução emergencial seria organizar os concursos de modo que os docentes pudessem participar considerando sua preferência de atuação, dividindo-se por creche ou EMEIEF. Outra possibilidade seria lotá-los logo no processo de entrada na rede.

O presente trabalho foi oportuno para a edificação profissional da pesquisadora, no que diz respeito à sua atuação como diretora de unidade escolar. Além disso, também foi essencial para analisar a situação de cada docente e atuar sobre ela de modo significativo, já que algumas respostas dos participantes indicaram a necessidade de a gestão trabalhar de maneira mais conjunta nas práticas pedagógicas e no acolhimento dos novos integrantes do grupo.

A pesquisa enveredou para a formação continuada dos docentes, pautada nas Comunidades Investigativas, que oportunizam as trocas de experiências, as impressões, o replanejamento e a colaboração entre os professores. Nesse aspecto, percebe-se a oportunidade de aprofundar estudos ancorados na ideia de que o processo de ensino e aprendizagem nas creches pode ser mais efetivo quando a formação em serviço se dá na dialogicidade, nos encontros, nos confrontos de percepções e nas estratégias pautadas na experiência.

Para finalizar as reflexões é possível afirmar que, nas creches, há muito mais que desencantos e insatisfações. No questionário, foi notável a paixão que muitos nutrem em desempenhar o trabalho docente com crianças bem pequenas e pequenas. Ressalta-se, ainda, a existência de professores que, mesmo atuando em um segmento que não lhes satisfaça, são capazes de transcender e fazer toda a diferença no processo de ensino e aprendizagem. Do mesmo modo, nota-se a incidência de profissionais que adentram o sistema creche convictos de que não é exatamente o seu desejo, porém, ao se envolverem, acabam tendo a sensação de que, em outro lugar, não serão tão felizes e realizados profissionalmente.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. *et al.* Remoção de professores e desigualdades em territórios vulneráveis. **Cadernos CENPEC**, n.10, maio/2015.

AZEVEDO, M. A. R.; ANDRADE, M. F. R. Projeto político-pedagógico e o papel da equipe gestora: dilemas e possibilidades. **Interacções**, Lisboa, n. 21, p. 204-218, 2012.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2010.

BOZI, C. Santo André ganha mais uma creche. **Revista Unick**, 20 abr.2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Parecer CEB nº 022/98 aprovado em 17 de dezembro de 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Gestão da educação escolar** / Luiz Fernandes Dourado. – Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil** /Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Brasília, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Nota técnica CGCQTI/DEED/INEP n. 11/2015, de 25 de junho de 2015** Brasília, DF: INEP, 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Regularidade do corpo docente**. 21 out. 2020. Disponível em:
<https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/regularidade-do-corpo-docente>. Acesso em 10 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Integração das instituições de educação infantil**: um estudo de caso de cinco municípios que assumiram desafios e realizaram conquistas. Brasília: MEC, SEB, 2002. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/integra01.pdf>. Acesso em 20 jan. 2021.

BUJES, M. I. E. Educação infantil: pra que te quero? *In*: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. **Educação Infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2007.

CARVALHO, J.C. **Rotatividade dos professores na educação básica brasileira**: caracterização, fatores associados e impactos sobre os resultados dos estudantes (2007-2016). 2019. 203 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

CONCEIÇÃO, C. M. C.; BERTONCELI, M. A profissão docente na Educação Infantil: uma análise histórica da constituição de um grupo profissional. **Temas & Matizes**, Cascavel, v. 11, n. 21, p. 64-84, jul./dez. 2017.

CORRÊA, B. C. Considerações sobre qualidade na Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 119, p. 85-112, julho 2003.

CORRÊA, B. C. Educação infantil e ensino fundamental: desafios e desencontros na implantação de uma nova política. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 105- 120, jan./abr. 2011.

CUNHA, M. B. **Rotatividade docente na Rede Municipal de Ensino da cidade do Rio de Janeiro**. 2015. 172 p. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Rio de Janeiro, 2015.

DUARTE, R. G. **Os determinantes da rotatividade dos professores no Brasil: uma análise com base no SAEB 2003**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto, 2009.

FERREIRA, J. C. **As alterações na estrutura industrial de Santo André (1975-2013)**. 2013. 226 p. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas e Sociais). Universidade Federal do ABC, Santo André, 2013

FLICK, U. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**. Trad. Magda Lopes. Cidade:Porto Alegre. Penso, 2013.

FRANTZ, M. G.; ALVES, T. Proposta de um indicador de rotatividade docente na Educação Básica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 51, 2021.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. Cidade: São Paulo. Ed. Loyola, 1997.

FREITAS, I. G. A. S.; GARRIDO, M. A.; LEITE, D. A.R. um estudo sobre a regularidade docente na região do grande ABC. *In.*:VIII Encontro de Políticas Públicas de Educação e Formação de Professores: **Diálogos e resistências no cenário educacional brasileiro**. Universidade de São Paulo. 2019. Disponível em: https://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/criacao/arquivos/trabalhos_aprovados_viii encontro.pdf. Acesso em: 07 out. 2021

GARCIA, P. S.; GARRIDO, E. L.; MARCONI, J. Um estudo sobre a infraestrutura da educação infantil da região do grande ABC Paulista. **HOLOS** (Natal Online), v. 1, p. 139-154, 2017.

GATTI, B. A. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

GERHARDT, T. E., SILVEIRA, D.T. Organizadoras. **Métodos de Pesquisa**. 1 ed. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Santo André/ população**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/santo-andre/panorama>. Acesso em: 29 ago.2021

JANSEN, H. La lógica de la investigación por encuesta cualitativa y su posición en el campo de los métodos de investigación social. **Paradigmas**, n. 4, p. 39-72, 2012.

JOHNSON, S. M.; BERG, J. H.; DONALDSON, M. L. **Who stays in teaching and why: A review of the literature on teacher retention**. Cambridge: Harvard Graduate School of Education, 2005.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil é fundamental. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, out.2006.

KUHLMANN JR. M. Histórias da Educação Infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, n.14. Mai/Jun/Jul/Ago 2000.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004

LUCCA, P. **A rotatividade de professores na educação infantil: e as crianças como ficam**. 2018. 115 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

LÜCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. 4. ed. Positivo, Curitiba, 2009.

LÜCK, H. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. 9.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. Série: Cadernos de Gestão.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MIZUKAMI, M. G. N. Escola e desenvolvimento profissional da docência. *In*: GATTI, B. A.; SILVA JÚNIOR, A.C.; PAGOTTO, M. D. S. N.; MIZUKAMI, M. G. N. **Por uma**

Política Nacional de Formação de Professores. São Paulo: Editora Unesp, 2013. p. 23-54.

MONÇÃO, M. A. G. **Gestão democrática na Educação Infantil: o compartilhamento da educação da criança pequena.** 2013. 269 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

MONÇÃO, M. A. G. Educação infantil e gestão democrática: desafios do cotidiano para a garantia dos direitos das crianças. **Comunicações**, v. 26, n. 3, p. 167-189, 2019.

ONGARI, B.; MOLINA, P. **A educadora de creche: construindo suas identidades.** Trad. de Fernanda L. Ortale e Ilse Paschoal Moreira. São Paulo: Cortez, 2003.

PELOSO, F. C. Uma perspectiva histórica da instituição de atendimento à criança pequena no Brasil: contribuições dos movimentos sociais. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v.12, n.3, p. 279-287, set./dez. 2009.

SILVA, P.R; S. A judicialização da Educação Infantil nas produções científicas e legislações. **Educação Infantil Online**, vol.1, is.1, p.32-4, jan./abr. 2021

SANTO ANDRÉ. **Lei Nº 7.602, de 23 de dezembro de 1997.** Altera a redação de dispositivos da lei nº 6.833, de 15 de outubro de 1991, estatuto do magistério municipal de Santo André, dá nova denominação a cargos e funções do quadro do magistério municipal, e modifica os campos de atuação.

SANTO ANDRÉ. **Lei nº 7.602, de 23 de dezembro de 1997.** Altera a redação de dispositivos da lei nº 6.833, de 15 de outubro de 1991, estatuto do magistério municipal de Santo André, dá nova denominação a cargos e funções do quadro do magistério municipal, e modifica os campos de atuação.

SANTO ANDRÉ. **1º relatório de avaliação plano municipal de educação 2015-2025.** Lei Municipal n.º 9.723/20.07.15 agosto de 2017 a dezembro de 2018.

SANTO ANDRÉ. Edital de abertura de inscrições. **Concurso Público n.º 01/2019.** Disponível em:

<https://documento.vunesp.com.br/documento/stream/MTQzMzE4OQ%3d%3d>.

Acesso em: 29 ago.2021.

SANTO ANDRÉ. **Documento curricular da rede municipal de ensino de Santo André**. 2019.

SANTO ANDRÉ. **Resolução n.º 07 – S.E, de 14 de outubro de 2020**. Regulamenta as ações para o Processo de Atribuição de Classes de Jovens e Adultos I; Remoção Parcial Cargos; Remoção de Modalidades; Atribuição de Cargos; e Atribuição de Classes - período e turma/ciclo para o ano letivo de 2021 na Rede Municipal de Ensino de Santo André

SILVA, J. L. **A rotatividade docente numa escola da rede estadual de ensino**. 2007. 95 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

SILVA, P. S. A judicialização da educação infantil nas produções científicas e legislações. **Educação Infantil Online**, v.1. jan./Apr. p.32-45, 2021.

SILVEIRA, A. A. D. Judicialização da educação para a efetivação do direito à educação básica. **Jornal de políticas educacionais**, nº 9, p. 30–40, jan./jun., 2011.

TEIXEIRA, B. W. M.; SIQUEIRA, S. de. Gestão escolar: motivação, atitudes e possibilidades para melhorar resultados. **Itinerarius Reflectionis**, v.13, p. 1- 25, 2017.

TOMÉ, M. F. A. **Educação Infantil foi para a escola, e agora?** Ensaio de uma teoria para a gestão institucional da Educação Infantil. 2011. 298f. Tese (Doutorado Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Marília, 2011.

APÊNDICE A – AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA



SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

Santo André, 11 de agosto de 2021.

AUTORIZAÇÃO

Tendo em vista o pedido administrativo para realização de pesquisa acadêmica envolvendo a comunidade escolar desta rede municipal e considerando o interesse da Secretaria Municipal de Educação em fomentar a pesquisa acadêmico-científica com vistas às contribuições sociais oriundas da disseminação do conhecimento bem como da formação e qualificação profissional do cidadão, fica autorizada a realização da pesquisa sob título **“ROTATIVIDADE DE PROFESSORES EM CRECHE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SANTO ANDRÉ: IMPLICAÇÕES PARA O TRABALHO DO(A) DIRETOR(A)”**, a ser conduzida pelo Sr.^o **CARLA BERTOLOTTI**, acompanhada e supervisionada pela técnica desta secretaria, Sr.^o **SABRINA CERVI RAVAGNOLLI CHAUH** do Departamento de Educação Infantil e Fundamental, a contar de **11/08/2021** por **04 meses**.

O requerente deve entrar em contato pelo e-mail sabrinacervi@hotmail.com a fim de combinar datas e horários para realização das ações elencadas no requerimento protocolado junto à SE.

Sem mais,

Silvia Regina Brokowski Baldijão

Diretora do Departamento de Educação Infantil e Fundamental

APENDICE B – SOLICITAÇÃO PARA DESENVOLVER PESQUISA

PREFEITURA DE SANTO ANDRÉ					
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO					
Data	/ /	Atendido por			
REQUERIMENTO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA					
DEPARTAMENTO	DEIF (x)	DEJA: ()	DGRPE ()	DESTINO:	
DADOS DO PESQUISADOR					
FUNCIONÁRIO DA PSA? (x) SIM. Qual escola: Creche Brasil Marques () NÃO					
PROF. ED. INF. ENS. FUND. (x) PROF. ED. FÍSICA () PROF. EJA () MUNICÍPE ()					
OUTRO: _____					
NOME DO(S) PESQUISADOR (ES) RESPONSÁVEL (IS): Carla Bertolotti					
TÍTULO DO PROJETO DE PESQUISA: Rotatividade de professores em creches na Rede municipal de ensino de Santo André: implicações para o trabalho do (a) diretor (a)					
OBJETIVO GERAL: Compreender os motivos que impulsionam migração dos docentes das creches para as Escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, na Rede de Educação de Santo André					
OBJETIVO ACADÊMICO: MESTRADO					
POPULAÇÃO ALVO E N.º DE PARTICIPANTES: Professores de creche					
TEMPO DE PESQUISA: 4 meses					
LOCAL PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA:					
Telefone residencial		Celular		Recado	
e-mail					
Endereço					
DOCUMENTAÇÃO ANEXA					
CARTA DE APRESENTAÇÃO EMITIDA PELA INSTITUIÇÃO DE ENSINO ()					
CARTA DE ANUÊNCIA (x)					
CÓPIA DO PROJETO DE PESQUISA COM DESCRITIVO (x)					
OUTROS () QUAIS?					
TIPO DE PESQUISA					
ENTREVISTA PESSOAL () USO DE IMAGENS () GRAVAÇÃO DE VOZ ()					
DEMAIS EQUIPAMENTOS AUDIO-VISUAIS? ()SIM (x)NÃO QUAIS? <u>Questionário e análise documental</u>					

**DESCRIPTIVO/METODOLOGIA DE
PESQUISA**

A presente proposta de pesquisa está relacionada com a rotatividade dos (as) docentes das creches da Rede Municipal de Educação de Santo André. Considero importante analisar, pois estou há alguns anos como diretora de creche e anualmente temos muitas solicitações de remoção, isso é, observo que os (as) docentes lotam na Creche, mas em momento oportuno se interessam em migrar para as EMEIEFS e isso é bastante prejudicial para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem das crianças.

Precisamos olhar para as questões que envolvem a educação infantil nas creches e uma delas diz respeito à valorização do (a) docente dessa etapa de ensino perante a sociedade, assim, este pode ser um dos elementos que reflete na relutância de parte dos (as) profissionais em permanecer nas creches. Analisando as literaturas que discorrem sobre este campo de estudo, o processo histórico e o cunho assistencialista podem ter potencializado o sentimento de ser menos professor por atuar com as crianças muito pequenas e pequenas. Sobre o assunto, ainda temos o agravante da formação acadêmica dos (as) professores que:

[...] inicialmente não tratava da educação infantil como categoria do ensino, e não se pensava em formar profissionais “qualificados” para trabalhar com a criança pequena. A preparação dos docentes era destinada ao ensino fundamental, pois a prioridade do governo era ensinar as noções básicas do ler, escrever e contar, sendo assim, crianças da educação infantil não “precisavam” de profissionais instruídos (CONCEIÇÃO; BERTONCELI, 2007, p.70).

Estas e outras reflexões pretendo abordar na pesquisa, que poderão contribuir no levantamento de estratégias para que a longo prazo possamos ter mais profissionais de “corpo inteiro” em nossas creches.

O projeto está em fase inicial, mas as reflexões iniciais estão pautadas em minhas vivências como professora e gestora. Certamente, a pesquisa bibliográfica ampliará os meus saberes e, a partir de então, poderei qualificar as minhas práticas na Função de Diretora escolar e dos (as) parceiros (as) de profissão, desta forma, **solicito a permissão** para realizar o estudo na Rede. A priori a metodologia envolve análise documental dos processos de remoção desde o ano de 2017, contudo, pondero a possibilidade da estruturação de um questionário para docentes de creches, com a pretensão de analisar os motivos que os impulsionam na solicitação de se removerem para as EMEIEFS. De antemão, me coloco à disposição para qualquer esclarecimento e aceito sugestões dos responsáveis pela análise e autorização do meu projeto de pesquisa.

DEVOLUTIVA	
AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA DEFERIDA () INDEFERIDA ()	AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA
AUTORIZADO POR:	DATA DA AUTORIZAÇÃO:
ESPECIFICIDADES DA AUTORIZAÇÃO:	
DOCUMENTAÇÃO ANEXA - ATENTAR-SE À NECESSIDADE DA ENTREGA DE DOCUMENTAÇÃO COMPROBATÓRIA APÓS CONCLUSÃO DA PESQUISA	
DECLARO ESTAR CIENTE DA NECESSIDADE DA ENTREGA DE CÓPIA DO TRABALHO DE CONCLUSÃO NA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, NO DEPARTAMENTO AUTORIZADOR, APÓS O TÉRMINO DO TRABALHO	
SANTO ANDRÉ, / / .	
ASSINATURA DO PESQUISADOR:	

APENDICE C – TERMO DE ANUÊNCIA



TERMO DE ANUÊNCIA

Eu, Prof. Dr. **Rodnei Pereira** estou ciente e autorizo a mestranda **Carla Bertolotti** a entregar o projeto de pesquisa **Rotatividade de professores em creches na Rede municipal de ensino de Santo André: implicações para o trabalho do (a) diretor (a)**, sob minha orientação, no Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul.

São Caetano do Sul, 22 de julho de 2021.

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Rodnei Pereira', is positioned above a horizontal line.

Prof. Dr. Rodnei Pereira
Professor Orientador