

**FACULDADE VALE DO CRICARÉ
MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIA,
TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO**

SANDRA APARECIDA MACHADO

**A GESTÃO DEMOCRÁTICA E OS DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO
DOCENTE NOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL MUNICIPAIS
DE SÃO MATEUS-ES**

**SÃO MATEUS
2018**

SANDRA APARECIDA MACHADO

A GESTÃO DEMOCRÁTICA E OS DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO
DOCENTE NOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL MUNICIPAIS
DE SÃO MATEUS-ES

Dissertação apresentada à Faculdade
Vale do Cricaré para titulação no Mestrado
em Ciência, Tecnologia e Educação.

Área de concentração: Educação.

Orientadora: Prof^a. Ms. Luana Frigulha
GUIZO

SÃO MATEUS
2018

Autorizada a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na publicação

Mestrado Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional

Faculdade Vale do Cricaré – São Mateus – ES

M149g

MACHADO, Sandra Aparecida

A gestão democrática e os desafios para a formação docente nos centros de educação infantil municipais de São Mateus-ES/
Sandra Aparecida Machado – São Mateus - ES, 2018.

95 f.: il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional) – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus - ES, 2018.

Orientação: Profa. Me. Luana Frigulha Guisso.

1. Gestão democrática. 2. Educação Infantil. 3. Formação docente. I. Guisso, Luana Frigulha. II. Título.

CDD: 371.2

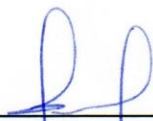
SANDRA APARECIDA MACHADO

**A GESTÃO DEMOCRÁTICA E OS DESAFIOS PARA A
FORMAÇÃO DOCENTE NOS CENTROS DE EDUCAÇÃO
INFANTIL MUNICIPAIS DE SÃO MATEUS-ES**


Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Educação da Faculdade Vale do Cricaré (FVC), como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Ciência, Tecnologia e Educação, na área de concentração Ciência, Tecnologia e Educação.

Aprovada em 22 de novembro de 2018.

COMISSÃO EXAMINADORA



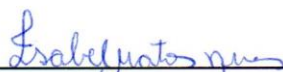
Profa. Me. Luana Frigulha Guisso
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)
Orientadora



Prof. Dr. Marcus Antonius da Costa Nunes
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)



Profa. Dra. Lilian Pittol Firme de Oliveira
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)



Profa. Dra. Isabel Matos Nunes
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação a Deus, pelo dom da existência e pela capacidade em persistir.

Aos familiares, pessoas que se mostraram otimistas e motivadores desde o início do curso até essa etapa final.

A todos os docentes do Mestrado FVC, por sua resignação, dedicação, experiência e conhecimentos compartilhados.

Aos colegas e amigos de turma, pelos momentos diversos que tivemos, pois todos valeram a pena.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela capacidade que me foi oportunizada de estar viva e poder comungar com os que amo mais essa vitória.

Aos familiares, pelo amor incondicional, pela compreensão às noites, dias e finais de semana que me dediquei aos estudos, sem cobrar ou questionar o que fosse.

Aos professores do curso do Mestrado da Faculdade Vale do Cricaré, pelas orientações e aprendizados, mostrando que a Educação pode ser de qualidade.

A Faculdade Vale do Cricaré, pela organização do curso e pelos momentos de empenho em fazer sempre o melhor.

A Professora, Dra. Isabel Matos Nunes, pela contribuição nas atividades direcionadas à dissertação.

Aos colegas de turma, pela parceria.

Aos Centros de Educação Infantil Municipais, professores e gestores participantes da pesquisa, pela presteza e boa vontade com que se envolveram, respondendo cada questão de forma a contribuir para a fidedignidade dos fatos.

Aos que direta ou indiretamente contribuíram para com este trabalho.

Obrigada.

RESUMO

O tema desta dissertação é “A Gestão democrática e os desafios para a formação docente nos Centros de Educação Infantil”. A parceria do Governo Federal com o Município de São Mateus gerou ações do Programa Proinfância, as quais contemplam os Centros de Educação Municipal “A”, “B” e “C”. Os três, fazendo parte deste Programa, recebem investimentos específicos do Ministério da Educação, que trazem benefícios e melhorias significativas para a Educação Infantil. Desse modo, surge o seguinte problema: De que forma a gestão nos CEIM's de São Mateus-ES, podem contribuir para a formação docente? Neste aspecto, se torna fundamental identificar o aporte teórico que orienta as práticas de gestão nas escolas infantis e o entrelaçamento deste com a prática cotidiana, seus investimentos e suas demandas, bem como, os desafios que se delineiam. O objetivo geral deste estudo é: investigar as possibilidades da gestão democrática contribuir para a formação docente dos CEIM's no município de São Mateus, ES. Essa essência é tão presente na discussão, que remete à ideia de que todo aquele participante de um grupo social, de uma sociedade, ou de uma instituição de ensino, em algum momento, necessita de regras instituídas ou uma estrutura politicamente organizada, para que o objetivo educacional seja alcançado. Desta forma, conclui-se a importância não só do discernimento, mas da construção, de certa forma coletiva, de um modelo de gestão democrática voltado a atingir as finalidades de uma instituição escolar.

Palavras-chave: Gestão democrática. Educação Infantil. Formação docente.

ABSTRACT

The theme of this dissertation is "The democratic management contributing to the teacher training of the Early Childhood Education Centers". The partnership of the Federal Government with the Municipality of São Mateus has generated Proinfancia Program actions, which include the Municipal Education Centers "A", "B" and "C". The three, being part of this Program, receive specific investments from the Ministry of Education, which bring significant benefits and improvements to Early Childhood Education. Thus, in the midst of the reflections made so far, the following problem arises: How can management in the MSIMs of São Mateus-ES contribute to teacher education? In this aspect, it is fundamental to identify the theoretical contribution that guides the management practices in children's schools and the interweaving of this with the daily practice, its investments and its demands, as well as the challenges that are outlined. The general objective of this study is: to carry out research about the possibilities of democratic management to contribute to the educational formation of the CEIM's in the municipality of São Mateus, ES. This essence is so present in the discussion that it refers to the idea that every participant in a social group, a society, or an educational institution, at some point, needs established rules or a politically organized structure, so that the educational goal is achieved. In this way, we conclude not only the importance of discernment, but also the construction, in a certain collective way, of a democratic management model aimed at achieving the goals of a school institution.

Keywords: Democratic management. Child education. Teacher training.

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Bases Nacionais Comuns Curriculares
CEIM	Centro de Educação Infantil Municipal
CEB's	Comunidades Eclesiais de Base
CGU	Controladoria-Geral da União
DCN's	Diretrizes Curriculares Nacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCN	Parâmetro Curricular Nacional
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Sexo dos professores entrevistados dos CEIMs.....	58
Gráfico 2 Tempo em que trabalha na Educação Infantil.....	58
Gráfico 3 Tempo em que trabalha na Educação Infantil.....	61
Gráfico 4 Idade dos professores entrevistados dos CEIMs.....	62
Gráfico 5 Formação docente para a Educação Infantil.....	63
Gráfico 6 Tempo na docência da Educação Infantil.....	63
Gráfico 7 Tempo na docência da Educação Infantil.....	64
Gráfico 8 Quando realizou o último curso.....	65
Gráfico 9 O gestor motiva o professor a uma prática mais significativa.....	66

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 EDUCAÇÃO INFANTIL NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	15
2.1 Surgimento e Desenvolvimento da Educação Infantil no Decorrer da História ..	20
2.1.1 A Educação Infantil no município de São Mateus-ES	23
2.2 Gestão na Educação Infantil: Abordagens e Concepções	27
2.2.1 Esferas de Gestão	28
2.3 A Legislação e os avanços da Educação Infantil	32
2.3.1 A Educação Infantil e o PROINFÂNCIA	37
2.4 A Formação Docente para a Educação Infantil	38
2.4.1 A formação docente para atuar no Centro de Educação Proinfância	45
2.4.2 Estratégias e metodologias que atendem às crianças do Proinfância	46
3 METODOLOGIA	49
3.1 Caminhos da Pesquisa	49
3.2 Público Pesquisado	50
3.3 Instrumentos para Produção de Dados	50
3.4 Caracterização dos Centros de Educação Infantil Pesquisados	51
4 DISCUSSÃO E APRESENTAÇÃO DOS DADOS	56
4.1 O Proinfância no município de São Mateus/ES	56
5 CONCLUSÃO	72
REFERÊNCIAS	75
APÊNDICES	79
Apêndice A – Entrevista com Gestor de CEIM no Município de São Mateus-ES	80
Apêndice B – Questionário para Professor de CEIM no Município de São Mateus-ES	82
Apêndice C – Curso de Extensão	84

1 INTRODUÇÃO

O tema desta dissertação se intitula “A Gestão democrática e os desafios para a formação docente dos Centros de Educação Infantil, no município de São Mateu-ES”. A temática tem sido bastante explorada na sociedade brasileira, considerando o redimensionamento da escola pública, focada em exemplos de cidadania promovedores da democracia que visa à participação coletiva no espaço educativo. A coerência frente às transformações políticas e de gerência pública tem impulsionado vários autores à publicação de obras acerca do assunto que por vez incentiva a sociedade de que o caminho da democracia é necessário e inevitável.

Desde os anos 80, a gestão vem se destacando no campo político e pedagógico, tendo em vista os inúmeros problemas educacionais e o papel da Educação formal, comumente motivos de ampla discussão na sociedade brasileira. Essas discussões resultam na compreensão da necessidade de empreender esforços coletivos para vencer as barreiras e entraves que inviabilizam a construção de uma escola pública que eduque, de fato, para o exercício pleno da cidadania e maior participação da escola em seus espaços de poder.

Paro (2001) menciona que a gestão da escola refere-se não apenas a uma determinada organização e à racionalização do trabalho escolar para alcançar determinados resultados. Direciona-se, também, a uma renovação das relações de poder no interior do sistema educativo e da instituição escolar ao caráter regulador do Estado e da sociedade no âmbito educacional.

Conforme Lima (2004), a gestão tem uma natureza plurissignificativa; seja ao nível das representações sociais e dos discursos de todo o tipo (político, administrativo, pedagógico e até mesmo acadêmico), seja ao nível das práticas.

Em meio à leitura e reflexão instigada, é explícita a proposta e o despertar para que se tenha o entendimento de que a democracia preza um ideal de bem comum, de atenção à sociedade e não a interesses individuais. “A democracia converteu-se nestes anos no denominador comum de todas as questões politicamente relevantes, teóricas e práticas” (BOBBIO, 2000, p. 9).

Em função dessa prática, a visão da democracia aplicada à gestão escolar nos Centros de Educação Infantil está visivelmente distorcida, dando ênfase ao paternalismo, ao assistencialismo, à troca de favores e à coação do cidadão, o que se

configura como errôneo e imoral, além do comprometimento dos mais profundos objetivos do âmbito acadêmico, que é a baixa qualidade e desnivelamento da aprendizagem.

Se pretende, com a educação escolar, concorrer com a emancipação do indivíduo como cidadão partícipe de uma sociedade democrática e, ao mesmo tempo, dar-lhes meios, não apenas para sobreviver, mas para viver bem e melhor no usufruto de bens culturais que hoje são privilégios de poucos, então a gestão deve fazer-se de modo a estar em plena coerência com esses objetivos (PARO, 2001).

Essa essência é tão presente na discussão, que remete à ideia de que todo aquele participante de um grupo social, de uma sociedade, ou de uma instituição de ensino, em algum momento, necessita de regras instituídas ou uma estrutura politicamente organizada, para que o objetivo educacional seja alcançado. Desta forma, conclui-se a importância não só do discernimento, mas da construção, de certa forma coletiva, de um modelo de gestão democrática voltado a atingir as finalidades de uma instituição escolar.

A parceira do Governo Federal com o Município de São Mateus gerou ações do Programa Proinfância, as quais contemplam os Centros de Educação Municipal “A”, “B” e “C”. Os três, fazendo parte deste Programa, recebem investimentos específicos do Ministério da Educação, que trazem benefícios e melhorias significativas para a Educação Infantil.

Desse modo, em meio às reflexões até aqui feitas, surge o seguinte problema: De que forma a gestão nos CEIM’s proinfância de São Mateus-ES, podem contribuir para a formação docente?

As concepções e práticas de gestão nas instituições de Educação Infantil e a repercussão destas nas ações cotidianas dos gestores são objeto de estudos. Pesquisas esta fruto das reflexões inquietantes de quem vive dentro do universo da creche e testemunha as mais variadas situações.

É importante, então – e muito necessário – entender os elementos que interagem na atuação de uma gestão comprometida nas escolas de Educação Infantil. Apesar de constatar que muitos foram os avanços obtidos sobre esta etapa da educação nas últimas décadas – vendo-se, inclusive, como positiva criação do Programa Proinfância –, vê-se como urgente a clareza de que este é um campo em construção e que todos que atuam neste nível de ensino fazem parte desta construção. Não podem, portanto, se omitir da reflexão sobre as especificidades da

prática na educação infantil.

Neste aspecto, se torna fundamental identificar o aporte teórico que orienta as práticas de gestão nas escolas infantis e o entrelaçamento deste com a prática cotidiana, seus investimentos e suas demandas, bem como os desafios que se delineiam.

É por isso que a presente pesquisa, aqui configurada, deseja investigar alguns aspectos importantes da gestão da Educação Infantil nos CEIM's Proinfância no Município de São Mateus, ES, a fim de compreender melhor a existência destas instituições: estruturação, funcionamento, vantagens, demandas, a vivência dos seus gestores e demais profissionais. Isso tudo, então, para também contribuir para uma visão mais ampla e moderna da educação como um todo, bem como discutir sobre a importância da formação dos profissionais que atuam nesse espaço.

O objetivo geral deste estudo é: a contribuição da possibilidade da gestão democrática contribuir para a formação docente dos CEIM's - contemplados com o Programa Proinfância - no município de São Mateus, ES.

Como objetivos específicos da pesquisa, espera-se: investigar as políticas de Educação Infantil no município de São Mateus, de acordo com a legislação; compreender os desafios de uma gestão pedagógica na Educação Infantil; propor alternativas e possibilidades para a gestão democrática auxiliar a formação docente nos CEIM's, articulada com o Proinfância.

A pesquisa não surgiu momentaneamente, mas a partir da realidade enquanto docente há dezenove anos de trabalho, todos vividos no âmbito da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Sempre se apreciou o magistério e o ingresso da pesquisadora na carreira docente foi por opção, fazendo o curso de formação em nível de Ensino Médio (antigo curso do Magistério), o que a habilitou para ser educadora.

Trabalhou um tempo como contratada e, no ano de 1999, foi aprovada em concurso no município de São Mateus e se viu forçada a investir mais firmemente na carreira que escolheu. Desta forma, fez o curso superior de Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo e Especializou-se, em seguida, em Gestão Escolar, agora pela Faculdade Vale do Cricaré, no município de São Mateus.

Trabalhando e observando o processo de gestão das escolas, especialmente o ambiente dos CEIM's, alimentou o sonho de tornar-se gestora de um destes centros, o que ocorre atualmente. Nesse percurso, houve críticas e questionamentos, que a incomodaram e careciam de investigação, acompanhamento e busca de soluções.

Entendendo que esta é a oportunidade de buscar respostas às inquiuições, já que enveredo no campo da pesquisa sobre o perfil do gestor no universo infantil.

Tendo a oportunidade de trabalhar na gestão de um CEIM incluso no Programa Proinfância – parceira do Governo Federal com o Município de São Mateus, percebe-se desafiada a pesquisar, compreender e contribuir para uma educação melhor, no âmbito desta proposta.

A importância desta pesquisa reside no fato de que a escola infantil é essencialmente uma agente de mudança social, constituindo-se plenamente, no caso das instituições públicas, em um espaço democrático, garantindo ao aluno o direito de desfrutar de uma organização mais atuante.

É relevante também, à medida em que permite reorganizar ações coletivas e conseqüentemente a melhoria na educação infantil. Além do mais, favorecerá a escola na definição de sua postura, à formação de cidadãos conscientes, capazes de compreender, criticar a realidade, atuando na busca pela superação das desigualdades, das exclusões sociais e na reafirmação da importância do respeito à pessoa humana.

Trata-se de um tema visível, e conseqüentemente significativo, em todos os aspectos da sociedade: na proposta dos políticos que governam o país; aos comerciantes que oferecem serviços à população em geral; ao trabalhador rural que cultiva o alimento que chega às mesas brasileiras; ao médico que salva vidas, aos cidadãos que constituem a comunidade escolar, entre outros. Convém ressaltar que democracia se constrói com pessoas conhecedoras de suas potencialidades, construtoras de seu próprio conhecimento, reflexivas sobre seus atos e sobre sua prática cidadã. Cabe, aqui, destacar que a importância do trabalho se encontra em detrimento da necessidade de conhecimento teórico e de vivência, de prática e de políticas que fundamentam o propósito da gestão democrática no espaço escolar infantil.

2 A EDUCAÇÃO INFANTIL NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Este capítulo desenvolve abordagens sobre a história da Educação Infantil no âmbito da educação brasileira, fazendo referência a períodos marcantes de nesses contextos, subsidiado por autores como Bello (2001), Aranha (2006) e Manacorda (2010), que ilustraram cada um e a forma como a educação para crianças foi introduzida no país e se desenvolveu até os dias atuais.

A Educação Brasileira atual traz em seu bojo muitas inovações e possibilidades, entretanto, alguns pontos ainda precisam ser alterados, ainda se percebem falhas em sua estruturação, em sua organização, em sua aplicação. Mas numa análise mais criteriosa, percebe-se que ela é suscetível às alterações, uma vez que vem passando por desafios e avanços no decorrer da História Brasileira.

A Educação, no Brasil Colônia, se deu de forma complexa, pois nem todos tinham o direito de estudar, um dos principais marcos desse período foi a chegada dos jesuítas, tendo o Padre Manoel da Costa como comandante.

Outro momento marcante da Educação colonial foi a instauração da primeira escola brasileira, que adotou o ensino elementar em Salvador, logo depois prosseguiu para outros locais do país, que segundo Bello (2001, p. 01) eram:

De Salvador a obra jesuítica estendeu-se para o sul e, em 1570, vinte e um anos após a chegada, já era composta por cinco escolas de instrução elementar (Porto Seguro, Ilhéus, São Vicente, Espírito Santo e São Paulo de Piratininga) e três colégios (Rio de Janeiro, Pernambuco e Bahia).

Nesse modelo de Educação, o professor não tinha formação pedagógica e seguia a metodologia dos docentes europeus. Os ensinamentos eram baseados em materiais religiosos que propagavam a fé dos “educadores” da época.

Nesse período de 210 anos, os jesuítas promoveram maciçamente a catequese dos índios, a educação dos filhos dos colonos, a formação de novos sacerdotes e da elite intelectual, além do controle da fé e da moral dos habitantes da nova terra (ARANHA, 2006, p. 140).

Os educandos, em diferentes faixas etárias, eram os nativos locais e estes já possuíam sua linguagem, religião e conhecimentos de seu povo, mas os jesuítas impunham seus costumes e dogmas religiosos como superiores e necessários aquele povo que ainda não conhecia a manifestação religiosa católica, sendo considerados pagãos.

Essa forma de ensinamento jesuítico, a catequização, era um meio de conduzir a população da forma como consideravam mais fácil de manipulação, coerção. Os missionários afirmavam que era um meio de ensinar os indígenas a ler e escrever, mas os consideravam selvagens, e não civilizados. Aranha (2006, p. 141), sobre isso, declara que:

Desse modo, retomemos o impacto provocado nos europeus por povos tão “rudes”, “sem lei” e “sem fé”. Muitos chegavam a pensar na impossibilidade de conseguir algum sucesso no processo “civilizatório” dos nativos, enquanto para outros, incluindo aí os missionários, os indígenas eram como filhos menores “uma folha em branco” em que se poderia inculcar os valores da civilização cristã europeia.

Além dos indígenas, a educação colonial também era direcionada aos filhos dos colonos. Para os primeiros, a ideia era catequizar/cristianizar e pacificar; para os colonos, a educação também era promovida pelos missionários jesuítas, mas no intuito de se estender bem mais adiante do que a aprendizagem da leitura e escrita (a partir de 1573). Na época, o material “didático” utilizado nas aulas era o *Ratio Studiorum*, desenvolvido por Inácio de Loiola, que, conforme Bello (2001, p. 02):

Eles não se limitaram ao ensino das primeiras letras; além do curso elementar mantinham cursos de Letras e Filosofia, considerados secundários, e o curso de Teologia e Ciências Sagradas, de nível superior, para formação de sacerdotes. No curso de Letras estudava-se Gramática Latina, Humanidades e Retórica; e no curso de Filosofia estudava-se Lógica, Metafísica, Moral, Matemática e Ciências Físicas e Naturais.

A educação nesses moldes, conforme citado, perdurou por muitos anos, e nesse período histórico, as investidas dos jesuítas iam aumentando, tanto em relação aos indígenas, quanto aos filhos de colonos.

Para ter acesso, liberdade e dar continuidade à educação dos filhos dos colonos, os missionários cativavam as mulheres e as crianças. Assim, participavam junto às famílias do desenvolvimento e encaminhamento de seus filhos a alguma carreira, bem como conseguiam manter as famílias na fé cristã. Sobre essa orientação e a carreira, Aranha (2006, p. 141) destaca que:

Era tradição das famílias portuguesas orientar os filhos para diferentes carreiras. O primogênito herdava o patrimônio do pai e continuava seu trabalho no engenho; o segundo, destinado para as letras, frequentava o colégio, muitas vezes concluindo os estudos na Europa; o terceiro encaminhava-se para a vida religiosa.

Ao que se pode constatar, os jesuítas interferiam nessa orientação dos segundo e terceiro filho. Aqueles que não frequentavam os colégios, por algum

motivo, recebiam os ensinamentos em suas casas, realizados por tios-padres ou capelães.

Ao final desse período, surgia outro, pois os jesuítas foram expulsos do Brasil, fazendo com que a educação sofresse um processo, já que havia, de certa forma, uma organização educacional. Os missionários levaram consigo o material *Ratio Studiorum*.

Posteriormente, em 1772, com a educação brasileira estagnada, sem perspectivas e sem alterações que pudessem ser consideradas relevantes, Portugal mediado pelo Marquês de Pombal, enviou ao Brasil o “subsídio literário”, no sentido de auxiliar a educação local, fortalecendo o ensino primário e médio. Bello (2001, p. 02) explica o que era e em que consistia esse subsídio:

Criado em 1772 o “subsídio” era uma taxa, ou um imposto, que incidia sobre a carne verde, o vinho, o vinagre e a aguardente. Além de exíguo, nunca foi cobrado com regularidade e os professores ficavam longos períodos sem receber vencimentos a espera de uma solução vinda de Portugal. Os professores geralmente não tinham preparação para a função, já que eram improvisados e mal pagos. Eram nomeados por indicação ou sob concordância de bispos e se tornavam “proprietários” vitalícios de suas aulas régias.

Com a mudança dos preceitos educacionais jesuíticos para a metodologia pombalina, a Educação Brasileira estava muito ruim, “reduzida a nada”, tornando-se confusa e vulnerável, praticamente sem direcionamento. O que se tentou realizar fora em outra época da História do Brasil, no Império.

Como explicado anteriormente, após muitas investidas e a estruturação da educação brasileira no período do Brasil Colônia, com a saída dos mesmos, a situação educacional se apresentou bem pior do que antes e os colégios, a metodologia e outros aspectos ficaram sem um direcionamento e não se conseguiu se implantar nada que significativamente pudesse ser positivo. A situação seria revertida, em parte, com a chegada na Família Real no Brasil. Antes mesmo de sua chegada, o reinado Português providenciou melhorias locais que beneficiassem sua estadia e de sua família.

[...] a vinda da Família Real permitiu uma nova ruptura com a situação anterior. Para preparar terreno para sua estadia no Brasil D. João VI abriu Academias Militares, Escolas de Direito e Medicina, a Biblioteca Real, o Jardim Botânico e, sua iniciativa mais marcante em termos de mudança, a Imprensa Régia. Segundo alguns autores o Brasil foi finalmente “descoberto” e a nossa História passou a ter uma complexidade maior (BELLO, 2001, p. 03).

Mesmo investindo em espaços, como fez o rei de Portugal, D. João VI, ainda eram falhos e insuficientes a formação de professores e o investimento em material didático, organização dos colégios e outros recursos necessários à qualidade no ensino. Dessa forma, a Educação Brasileira continuou em segundo plano, com pouca importância para a coroa portuguesa. Apesar das poucas alterações educacionais, alguns marcos consideráveis no período joanino foram: a criação da primeira Universidade Brasileira, a Imprensa Régia, a Biblioteca Nacional, o Jardim Botânico, o Museu Real, e outros.

O ensino elementar na segunda metade do século XIX, estava numa situação caótica, tendo uma população rural de analfabetos e de muitos escravos. A essa realidade se explica:

Embora o modelo econômico brasileiro, predominantemente agrário, tivesse sofrido algumas alterações na segunda metade do século XIX em razão do incremento do comércio e, mais para o final, devido ao pequeno surto de industrialização, esse modelo não favorecia a demanda da educação, que não era vista como meta prioritária, apesar da grande população rural analfabeta e sobretudo de escravos (ARANHA, 2006, p. 222).

Prosseguindo no Brasil Império, o sucessor de D. João VI foi seu filho, D. Pedro I, a quem foi nomeado como Príncipe Regente e que trouxe ao Brasil uma identidade mais própria (MANACORDA, 2010).

Sua atuação no comando do Brasil se fez importante, pois institucionalizou a Assembleia Constituinte, que mais tarde geraria a Constituição Brasileira, documento de grande relevância para o país, pois se trata da Lei Máxima.

O ensino secundário ficou à margem de investimentos e ideais que pudessem melhorá-lo e valorizá-lo, como ensino básico. O Império primou pelo ensino superior, inicialmente destinado à formação de padres (seminários) e posteriormente na área jurídica, em que os jovens a buscavam para ingressar no contexto jurídico, como também, em funções administrativas, jornalismo e política (ARANHA, 2001).

Também nesse período foram criadas as escolas com o curso Normal, com o intuito de formar mestres/professores. Apesar da necessidade, as primeiras turmas apresentavam poucos alunos e apenas um professor, o que não indicava tanta qualidade e eficácia.

Em 1834 o Ato Adicional à Constituição dispõe que as províncias passariam a ser responsáveis pela administração do ensino primário e secundário. Graças a isso, em 1835, surge a primeira Escola Normal do país, em Niterói. Se houve intenção de bons resultados não foi o que aconteceu, já que, pelas

dimensões do país, a educação brasileira perdeu-se mais uma vez, obtendo resultados pífios (BELLO, 2001, p. 04).

Como os funcionários eram nomeados sem concurso, essa formação se configurava como pouco significativa. Os cursos Normais eram ofertados entre 2 e 3 anos, sendo inicialmente direcionados a rapazes e depois de trinta anos, foi dada a oportunidades às mulheres (ARANHA, 2001).

Percebe-se que até o século XIX, as ideias pedagógicas não apresentam características brasileiras, sendo sempre embasadas em ideais advindos da Europa, tornando-as distantes de seu povo. No final do Império isso começa a se alterar, conforme nos apresenta Aranha (2001, p. 230):

Alguns intelectuais influenciados pelas ideias europeias e norte-americanas, buscavam novos rumos para a educação, apresentando projetos de leis, criando escolas, além de promoverem significativo debate aberto para a sociedade civil.

O pensamento e as ações de D. Pedro II e de seus colaboradores e co-participantes gerou alguma aproximação da população com a cultura letrada, tais como: conferências populares, públicas, literárias, pedagógicas, exposições pedagógicas, criação de museus e bibliotecas públicas, tornando os recursos de leitura acessíveis a todos.

Apesar de alguns investimentos, o Império (D. João VI, D. Pedro I e D. Pedro II) não acrescentaram grande evolução à educação, ficando muitas lacunas para que a República pudesse reformar.

Os desafios do Império não foram poucos e a dependência ao reinado português ainda era um grande dificultador, pois não havia autonomia do Brasil em nenhuma decisão, tudo partia ou deveria ser autorizado pelo rei de Portugal.

A República traria algumas possibilidades para a Educação Brasileira, uma vez que sua proclamação libertaria o país do domínio português, podendo, de certa forma, “caminhar por si”. Entretanto, houve uma falha, pois, a República proclamada passou a seguir o ideal político americano, que não se associava ao brasileiro. Bello (2001, p. 06) esclarece que:

A República proclamada adotou o modelo político americano baseado no sistema presidencialista. Na organização escolar percebe-se influência da filosofia positivista. A Reforma de Benjamin Constant tinha como princípios orientadores a liberdade e laicidade do ensino, como também a gratuidade da escola primária. Estes princípios seguiam a orientação do que estava estipulado na Constituição brasileira (BELLO, 201, p. 06).

Essa ideia visava formar os alunos para sua atuação no ensino superior e não apenas prepará-los para aquele momento. Também era desejo estimular a produção científica em detrimento da literária. Aranha (2006) indica que houve muitas críticas e discordâncias entre os positivistas:

[...] foi bastante criticada: pelos positivistas, já que não respeitava os princípios pedagógicos de Comte; pelos que defendiam a predominância literária, já que o que ocorreu foi o acréscimo de matérias científicas às tradicionais, tornando o ensino enciclopédico (ARANHA, 2006, p. 241).

As divergências não param por aí, a lógica foi inserida entre as disciplinas e a biologia, a sociologia e a moral foram retiradas, isso em 1901, com o Código Eptácio Pessoa.

Em 1911 a Reforma Rivadávia Correa trazia outra modelagem à Educação, que Bello explicita a seguir:

A Reforma Rivadávia Correa pretendeu que o curso secundário se tornasse formador do cidadão e não como simples promotor a um nível seguinte. Retomando a orientação positivista, prega a liberdade de ensino, entendendo-se como a possibilidade de oferta de ensino que não seja por escolas oficiais, e de frequência. Além disso, prega ainda a abolição do diploma em troca de um certificado de assistência e aproveitamento e transfere os exames de admissão ao ensino superior para as faculdades. Os resultados desta Reforma foram desastrosos para a educação brasileira (BELLO, 2001, p. 5).

Posteriormente, mesmo que em um momento crítico da História do Brasil, é feita a Reforma João Luiz Alves, inserindo Moral e Cívica na grade curricular escolar, o que os críticos analisaram como uma forma de evitar os protestos dos estudantes contra o governo federal Arthur Bernardes.

Nesse período muitas foram as propostas e reformas criadas para a arte, a cultura, a ética, estas que buscavam, finalmente, desenvolver o aluno como um cidadão e não apenas uma pessoa qualquer aliena ao sistema.

2.1 SURGIMENTO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO DECORRER DA HISTÓRIA

Abordar a Educação Infantil não é uma tarefa simples, mas se configura como algo complexo, pois adquire relevância somente no século XIX, antes desse período não há descrições que a caracterizem, apenas momentos que se refiram ao

atendimento da criança apenas de maneira cuidadosa e assistencialista, nada de cunho educacional.

Pode-se citar como a primeira inferência ao atendimento infantil a “Roda dos Expostos”, artefato de madeira fixado ao muro ou janela de hospitais, surgida no século XVII em Portugal, em que se “depositavam” as crianças cujas mães não as podiam manter, geralmente mãe solteiras, sem apoio social para criarem seus filhos sem o pai.

Somente no século XIX que se evidenciaram as indagações sobre o que fazer com as crianças institucionalizadas e sobre quais modelos de organizações e de cuidado as mesmas deveriam ser subsidiadas e educadas enquanto fossem por tais instituições atendidas. Nessa perspectiva podemos dizer que a educação infantil está diretamente atrelada às transformações históricas da sociedade, da família e da mulher, oriundas da vida urbana e industrial (SILVEIRA, 2010).

A Roda dos expostos oficializa a primeira instituição que traz o advento do trabalho filantrópico no século XIX, embasada em modelos de uma educação fortalecida nos cuidados, higiene e normas de condutas, a educação infantil se inicia e ainda se destaca nos dias atuais, como um atendimento voltado para crianças pobres e filhos de trabalhadores.

A esse respeito, Oliveira (2002, p.100-101) destaca que:

[...] o trabalho das crianças nas Creches tinha assim um trabalho assistencial-protetor. A preocupação era alimentar, cuidar da higiene e da segurança física, sendo pouco valorizado um trabalho orientado a educação e ao desenvolvimento intelectual e afetivo das crianças.

Sendo assim, a Educação Infantil vai se desenhando no século XIX em um contexto de “favor assistencial ou de caridade”, principalmente às mulheres trabalhadoras, naquele momento, francesas que trabalhavam de 16 a 18 horas nas fábricas.

A educação infantil, na sua compleição histórica, vai se constituindo em uma ferramenta importante para o desenvolvimento da primeira etapa da vida da pessoa, embora houvesse, nesse período, uma iniciativa médica europeia de pesquisas e estudos com a criança institucionalizada que demonstrava atenção ao desenvolvimento da criança. Nesse sentido, o que se evidenciou como marca histórica da educação infantil foi seu caráter assistencial e caritativo às crianças que se encontravam abandonadas, jogadas nas ruas do mundo (PRIORI, 1999).

A educação voltada a crianças está atrelada à história da mulher, mães solteiras ou não, que devido à força crescente do capitalismo, não tinham mínimas condições de ter contato com os filhos, devido a sua extensa carga de trabalho, assim salienta Oliveira (2002, p. 102)

A questão do atendimento aos filhos dos operários só começou a ter um novo tratamento no início deste século. [...]. Os donos das indústrias, procuraram diminuir a força dos movimentos operários, foram concedendo certos benefícios sociais e propondo novas formas de disciplinar seus trabalhadores. Eles buscavam o controle do comportamento dos funcionários dentro e fora da fábrica. Para tanto vão sendo criadas vilas operárias, clubes esportivos e também algumas creches e escolas maternas para os filhos de operários (OLIVEIRA, 2002, p. 102).

As organizações criadas quase que em sua totalidade, voltadas para o atendimento dos filhos das operárias que trabalhavam nas fábricas e indústrias fortaleciam na instituição um caráter de caridade. Segundo Andrade (2010, p.3):

[...] o que se pode notar, do que foi dito até aqui, é que as creches e pré-escolas surgiram a partir de mudanças econômicas, políticas e sociais que ocorreram na sociedade: pela incorporação das mulheres à força de trabalho assalariado, na organização das famílias, num novo papel da mulher, numa nova relação entre os sexos, para citar apenas as mais evidentes. Mas, também, por razões que se identificam com um conjunto de ideias novas sobre a infância, sobre o papel da criança na sociedade e de como torná-la, através da educação, um indivíduo produtivo e ajustado às exigências desse conjunto social (ANDRADE, 2010, p.3).

A educação infantil no Brasil surgia como meio de substituir as rodas dos expostos, nas santas casas de misericórdias que acolhiam naquela época enjeitados e abandonados que precisavam ser institucionalizados, diferentemente do que acontecia na Europa, onde o serviço de educação infantil se ampliava de acordo com as exigências do desenvolvimento capitalista exigindo cada vez mais da mulher no mercado de trabalho, assumindo uma característica de ampliação através de movimentos.

No Brasil, a situação de miséria na qual se encontravam mulheres e crianças era alarmante (ANDRADE, 2010). Nessa perspectiva, menciona Kramer (apud, ANDRADE, 2010, p.6).

[...] as políticas públicas para a infância brasileira, do século XIX até as primeiras décadas do século XX são marcadas por ações e programas de cunho médico-sanitário, alimentar e assistencial, predominando uma concepção psicológica e patológica de criança, inexistindo um compromisso com o desenvolvimento infantil e com os direitos fundamentais da infância.

No entanto, precisamos tomar cuidado ao comparar a história da educação sem levar em consideração as suas peculiaridades. A esse respeito, Priori (1999, p. 233) menciona:

Em primeiro lugar, entre nós, tanto o Brasil, país pobre, apoiado inicialmente tanto na escolarização quanto à emergência da vida privada chegaram com grande atraso. Comparado aos países ocidentais, onde o capitalismo instalou-se no alvorecer da Idade Moderna no Antigo Sistema Colonial e posteriormente, numa tardia industrialização, deixou sobrar pouco espaço para tais questões. Sem a presença de um sistema econômico que exigisse a adequação física e mental dos indivíduos a uma nova forma de trabalho, os instrumentos que permitiriam tal adaptação não foram implementados com a mesma eficácia.

Entende-se que a Educação Infantil foi implementada sem uma forma organizada e própria, ou seja, foi uma adaptação do que já existia nas creches e do que se propunha no Ensino Fundamental, nada que pudesse ofertar novidade ao ensino-aprendizagem das crianças. Esse formato envolveu a educação nas escolas infantis de São Mateus-ES.

2.1.1 Histórico da Educação Infantil no município de São Mateus-ES

Faz-se necessário olhar para a história, levando em consideração suas peculiaridades, até porque a constituição da educação infantil na cidade de São Mateus, muito embora tenha pouco tempo de história, impõe um “silêncio” pela forte marca do luto e de sofrimento, não só do povo negro, mas de uma população indígena que aqui habitava.

A história do próprio município reflete registros na história da educação infantil, silenciado pela ausência de documentos, imposto por um sofrimento, que por muitos, foi desejado o esquecimento. Se tratando de uma cidade com uma riquíssima expressão popular e de misturas de raças, esse vazio de registros pode estar associado à sua própria história.

Freud (1930, p.36) menciona que faz necessário nos debruçarmos diante de tais indagações geradoras de mal estar se, a fim de compreendermos o que realmente buscamos.

Podemos estudá-lo na história do desenvolvimento do indivíduo. O que acontece neste para tornar inofensivo seu desejo de agressão? Algo notável, que jamais teríamos adivinhado e que, não obstante, é bastante óbvio.

A história de São Mateus-ES, uma das cidades mais antigas do país, se inicia com o extermínio dos índios Aimorés, apelidados botocudos (de botoque, discos de madeira usados em seus lábios e orelhas) pelos colonizadores portugueses surpreendidos pela coragem do povo nativo, elaboraram estrategicamente uma forma de dominação e de extermínio, uma verdadeira chacina (AGUIAR, 2005).

No poema, Porto das águas e das magoas, referindo-se ao Rio Cricaré, Aguiar (2005, p. 15) descreve sobre as batalhas que aconteceram nas proximidades do Rio Cricaré e Mariricu em 1558.

Lutou Fernão o quanto pode, mas, abandonado pelos companheiros frente á fúria-pátria dos índios que surgiam aos gritos de feracidade guerreira para defender o território invadido pelos brancos, terminou ali a vida do jovem fidalgo da corte com uma flechada no pescoço, registrando para a história dos séculos de dominação que aquela heroica vitória dos povos da mata do Brasil contra a sanha dos colonizadores.

Essa história que se institui com uma forte marca de luta também apresenta na sua “impressão digital” o conflito do povo negro, que marcou a história de São Mateus de forma a caracterizá-la na atualidade como uma população predominantemente negra, oriunda dos afrodescendentes inseridos no município de maneira violenta e escravista. Aguiar (2005 pg. 35) menciona:

As elites escravocratas ficavam nas balaustradas contando os açoites deferidos nos corpos dos negros de ébano que sangravam enchendo os ares de gritos e sofrimentos sem que pudessem ser ouvidos, enquanto outros padeciam nos ferros dos giramundos, troncos, grilhões, algemas e grilhetas nas senzalas das fazendas onde castravam-se os escravos fora dos padrões comerciais para a reprodução, que, por detrás das velhas portas de almofadas maciças e dobradiças cansadas, a dor dos desgraçados não chegaram aos corações...

O município de São Mateus traz, intrinsecamente, em sua história de constituição, um passado que muitos desejaram apagar, não obstante por um passado de exterminação indígena, mas também por um período longo de comércio de gente submetido aos castigos nos ferros.

Com o longe dos tempos, a fama da riqueza trazia gente da velha Europa, e junto com os senhores de famílias coroadas vieram comerciantes, artistas e arquitetos, para, com a força da raça negra edificar os sobradões com mirantes e balaustradas, untada com óleos de baleia as pedras trazidas no Lastro dos navios atracados no Porto de São Mateus, que já se apresentava como um dos maiores entrepostos de compra e venda de escravos, destacando-se o Capitão Francisco Pinto Homem de Azevedo e o coronel Mateus Gomes da Cunha, enquanto no planalto as elites contemplavam o lendário Cricaré, anunciando aos olhos que ali se estabelecia uma sociedade escravocrata, onde o comércio de gente e os castigos de ferros se perpetuariam por muitos e muitos anos de suplício...(AGUIAR, 2005, pg.20).

O povo negro não recebeu a condição de escravos de maneira passiva resistiu ao domínio dos senhores enfrentando o capitão do mato. A esses escravos eram atribuídos o título de quilombola e calhambola (AGUIAR, 2005).

No entanto o sofrimento se destaca, reforçando a marca de luto na história desta cidade, ao imaginar os gritos das crianças sendo queimadas e afogada, quando não mais interessada pelos senhores após a Lei do ventre livre, eram impedidas de permanecerem com seus pais ainda escravos. Salienta Aguiar (2005, pg.33).

Para trabalhar, era permitido às mães negras amarrar o filho às costas. Após a Lei do Ventre Livre, os filhos das escravas não mais interessavam aos senhores por não mais poder vendê-los ou escravizá-los. Em várias fazendas de São Mateus, muitos recém-nascidos foram mortos, principalmente afogados nos córregos ou queimados nas fornalhas das casas de farinha: “Para não atralhar o serviço das escravas”, justificavam os feitores.

Por mais que em alguns discursos sejam tomados por um sentimento de resistência, pode-se afirmar que a constituição da educação infantil nos seus 60 anos na cidade apresenta, na sua tão peculiar história, reflexo desses acontecimentos, sentidos, vividos e tomados pelo silêncio imposto pelo sofrimento, faz o mateense ser compreendido através de sua história.

A educação infantil na cidade de São Mateus foi fundada somente em 1950, com registros do primeiro Centro de Educação, nomeado como Jardim de Infância Carmelina Rios, onde somente uma pequena camada da população tinha acesso, especificamente aquelas crianças cujos pais estava, extremamente engajados na igreja católica. Esse Jardim de Infância não diferente da realidade do país, também era coordenado pela igreja católica. Assim menciona (AGUIAR, 2005, p. 15).

Revolvendo, então, a memória de um passado não muito distante, foram encontradas referências que permitem o registro dessa história, que ora apresentamos, visando socializar o conhecimento sobre o primeiro Jardim de Infância Municipal de São Mateus, criado em 1950 e que recebe o nome da primeira normalista mateense, homenageada ainda em vida.

Um município com mais de quatrocentos anos pensa em educação para crianças pequenas há somente 60 anos e para um público específico. E somente quase vinte anos depois com a força do movimento da teologia libertadora e a criação da CEB's (Comunidades Eclesiais de Base) que se inicia um redirecionamento do olhar para o povo seguindo a filosofia da teologia libertadora, que se alicerçava em olhar para um pobre como um oprimido.

A Lei Nº.11.738/2008 regulamenta o piso salarial para professores, oportunizando que o docente tenha condições de prover sua subsistência e de sua família, bem como de buscar melhorias em sua formação pessoal e profissional.

É relevante mencionar que historicamente assim como em todo país, a educação infantil estava associada ao atendimento exclusivamente assistencialista, ou seja, dar o alimento e difundir normas rígidas associando a pobreza e a falta de conhecimento das famílias pobres.

Conforme, Andrade (2010, p.12), as normas de condutas e comportamentos submissos equilibravam-se com a mesma importância dos cuidados higiênicos.

O atendimento nas creches, vinculado à esfera médica e sanitária, objetivava nutrir as crianças, promover a saúde e difundir normas rígidas de higiene, associando à pobreza a falta de conhecimentos de puericultura e abafando qualquer relação com as questões econômicas e políticas do país.

O que na atualidade, não causa estranheza ao fato da escola voltar a maior parte das suas atividades pedagógicas a ensinar padrões de uma sociedade higienizada, organizada dentro dos padrões morais e religiosas.

É interessante nos atentar que desde 1996 com a atual LDB no seu Art. 21, a educação infantil é reconhecida como a primeira etapa da educação básica no seu inciso I “Art. 21 A educação escolar compõe-se de: I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. ”

Mesmo que na atualidade sendo reconhecida no espaço político, a educação infantil, ainda há pouca compreensão no redirecionamento do cuidar meramente assistencial ao que propõe as Diretrizes curriculares Nacionais (DCN's) sobre o cuidar atrelado ao educar, conforme especifica as DCN's (2009; p.10).

A dimensão do cuidado, no seu caráter ético, é assim orientada pela perspectiva de promoção da qualidade e sustentabilidade da vida e pelo princípio do direito e da proteção integral da criança. O cuidado, compreendido na sua dimensão necessariamente humana de lidar com questões de intimidade e afetividade, é característica não apenas da Educação Infantil, mas de todos os níveis de ensino. Na Educação Infantil, todavia, a especificidade da criança bem pequena, que necessita do professor até adquirir autonomia para cuidar de si, expõe de forma mais evidente a relação indissociável do educar e cuidar nesse contexto.

O sentimento de mal estar vai aparecendo na medida em que as atividades são executadas na prática, na relação entre o educador e aluno, entre os profissionais do espaço de educação infantil para com a comunidade e a forma que ainda vêm o espaço de educação infantil, como um favor assistencial, que tem interferido

diretamente na função docente que ao longo dos acontecimentos, vai percebendo as mudanças das suas funções.

A Lei Nº 12.796/2013, altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Sua abordagem trata da Educação Infantil de maneira a traçar novas diretrizes à sua dinâmica, como o desenvolvimento (social, intelectual e físico) desta primeira fase da educação básica de maneira a prover o desenvolvimento integral das crianças até a idade de cinco anos, em complementação ao que a família e a comunidade devem agir.

Quanto à estrutura da Educação Infantil, a referida lei, em seu Artigo 31 determina:

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;

II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;

III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;

IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;

V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança (BRASIL, 2013).

Dessa forma, a Educação Infantil deve ser entendida e exercida de maneira significativa, como uma etapa da educação básica, extinguindo o pensamento de cuidar apenas. Essa educação não pode mais se apoiar em assistencialismo, em falta de compromisso com a aprendizagem infantil; ao contrário, conforme a lei, cumpra-se a carga horária pertinente ao tempo necessário à criança, monitora-se a sua frequência, elaboram-se processos de registro avaliativo, para que os educandos estejam aptos ao avanço e, conseqüentemente, às novas etapas da educação.

2.2 GESTÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ABORDAGENS E CONCEPÇÕES

Segundo Freire (2011), a origem da palavra Gestão advém do verbo latino *gero*, *gessi*, *gestum*, *gerere*, cujo significado é levar sobre si, carregar, chamar a si, executar, exercer e gerar. Dessa forma, gestão é a geração de um novo modo de administrar uma realidade, sendo, então, por si mesma, democrática, pois traduz a ideia de comunicação pelo envolvimento coletivo, por meio da discussão e do diálogo.

2.2.1 Esferas de gestão

Bobbio (2000) defende como caminho para a real democratização da sociedade a ocupação de novos espaços, pela população, - espaços estes que estão dominados por organizações do tipo hierárquico ou burocrático. Em algumas sociedades, nas quais o processo de democratização está se intensificando, já se observa que a expansão do poder ascendente está se estendendo da esfera das relações políticas.

[...], das relações nas quais o indivíduo é considerado em seu papel de cidadão, para a esfera das relações sociais, das relações das quais o indivíduo é considerado na variedade de seu 'status' e de seus papéis específicos, por exemplo de pai e de filho, de cônjuge, de empresário e de trabalhador, de professor e de estudante e até mesmo de pai de estudante, de médico e de doente, de oficial e de soldado, de administrador e de administrado, de produtor e de consumidor, de gestor de serviços públicos e de usuário, etc. (BOBBIO, 2000, p. 67).

Para o autor, o que aponta hoje para o desenvolvimento democrático de um determinado país não é mais o número de pessoas que votam, mas os ambientes, diferente dos locais políticos, onde os cidadãos exercem o poder de eleitores. Conquistado o sufrágio universal nos locais políticos, busca-se ampliar o direito do voto em outras instâncias sociais, hierárquicas e burocráticas (escola, fábrica, etc.) sintetizando, “[...] para dar um juízo sobre o Estado da democratização num dado país, o critério não deve mais ser o de ‘quem’ vota, mas o do ‘onde’ se vota [...]” (BOBBIO, 2000, p. 68).

Nesse sentido, a democratização das instâncias sociais, incluída a escola pública, implica “[...] não apenas o acesso da população a seus serviços, mas também a participação desta na tomada de decisões que diz respeito a seus interesses [...]” (PARO, 2001, p 27).

Bobbio (2000), por sua vez afirma que, se hoje, é fato poder falar de processo de democratização, ele consiste, não tanto (como erroneamente, muitas vezes se diz) à passagem da democracia representativa para a democracia direta quanto na passagem da democracia política, em sentido estrito, para a democracia social.

No dizer do autor, a democratização social implica a distribuição do poder, que está centralizado no Estado, para suas instâncias que se encontram na base de sua pirâmide. Assim, a população poderia participar, de forma mais efetiva, das decisões políticas tomadas pelas instâncias que estão, diretamente, a ela vinculadas.

Quanto ao discurso supracitado de Bobbio (1998 apud LIMA, 2004) utiliza de sua propriedade à temática abordada reafirmando a dicotomia do poder público em relação à manutenção e progresso da democracia e junção ideológica permanente do propósito educacional com o mercado:

[...] fenômenos de despolitização da organização escolar e das práticas da sua administração, defendendo sua subordinação a ideologias gerencialistas e neo-científicas, frequentemente de extração empresarial, seja propondo a criação de mercados internos no seio da administração pública, criando fórmulas para construção de escolas eficazes, devolvendo responsabilidades e encargos sob a defesa de uma gestão centrada na escola e de modelos de avaliação e de prestação de contas baseados nas tecnologias de controle propostas pela gestão da qualidade total (LIMA, 2004, p. 124).

Por fim, é válido dizer que ao estudar as necessidades e dificuldades de compreender o conceito de democracia como sistema de governo em que o poder emana do povo e o desenvolvimento desse conceito no espaço escolar, na formação cidadã e no exercício da cidadania, analisar as formas de aplicabilidade na teoria e na prática acerca da gestão democrática, é estabelecer uma relação entre o trabalho coletivo na escola e a política de gestão democrática.

A concepção de gestão, parafraseando Ferreira (2000), vem da palavra *gestiōnis* e possui os significados: gerir e tomada de decisão; ou seja, esses conceitos proporcionam a discussão de um conjunto de princípios ou questões que não seriam possíveis numa única postura.

Gestão é uma expressão que ganhou ênfase no contexto educacional em decorrência de uma transformação de paradigma e no encaminhamento das questões desta área. A definição de gestão está coligada ao fortalecimento da democratização do processo pedagógico, à participação responsável de toda a comunidade escolar nas decisões precisas e na sua execução através de uma incumbência coletiva com resultados educacionais positivos e expressivos (FERREIRA, 2000)

A democracia tem como um de seus fundamentos a igualdade universal de todos os seres humanos, isto é, a ampla oportunidade para que todo cidadão possa escolher seus representantes, podendo ainda participar das decisões políticas através de órgãos associativos - sindicatos, órgãos de classe e órgãos comunitários. Ainda de acordo com Ferreira (2000), a forma de exercício do poder democrático pode ser direta, representativa ou mista.

- Forma direta: o povo exerce a atividade política de gestão, controle e decisão;

- Forma representativa: o poder do povo é dado a representantes, que são escolhidos através do voto secreto; e
- Forma mista: é quando o poder é exercido das duas maneiras, por representação e diretamente, através de mecanismos constitucionais, tais como o plebiscito, a iniciativa popular e os conselhos ou câmaras de discussão ou gestão de questões e ainda de políticas específicas.

Certamente, a perspectiva de transformação social se dará, também, através da participação coletiva. O processo de Gestão Democrática visa superar o autoritarismo e a centralização das ações. A qualidade da participação depende da disposição dos integrantes irem aos encontros para opinar e avaliar adequadamente as situações apresentadas. Nesse processo de participação, a comunidade pode desfazer a postura de alienação em que repousa há muitas décadas e passar a buscar alternativas que possibilitem um novo sentido nas relações sociais (LUCK, 2009).

Para tanto é necessário ter por objetivo a construção de posturas e conhecimentos que possibilitarão uma argumentação baseada em ideias que inevitavelmente implicarão na adesão e comprometimento dos sujeitos com a solidificação do processo democrático. O despertar e a presença da sociedade civil no processo democrático asseguram que a participação coletiva no processo de formulação, avaliação e fiscalização das tomadas de decisões é o caminho para a construção de possibilidades de intervenção e decisão nos rumos que a educação tomará (FERREIRA, 2000).

Esse entendimento sobre o princípio da gestão é o resultado do embate social, relacionado à democratização das organizações, especificamente à organização escolar. A gestão requer a participação constante de todas as organizações que atuam na sociedade e dos segmentos escolares nas decisões, no planejamento, nos cursos de formação direcionados à comunidade escolar, na melhoria das condições de trabalho e valorização profissional, que são respostas imediatas e urgentes à funcionalidade das instituições (LUCK, 2009).

Sabe-se que a escola, cujo discurso seja democrático, mas que não envolva a comunidade, está predestinada a formar um conjunto de interesses internos que dificilmente coincidirão com os interesses da população em geral. O que se compreende, na atualidade, é o surgimento de uma tendência gloriosa quanto ao exercício da autonomia numa linha democrática.

As teorias sobre a cidadania e as teorias sobre a democracia marcam o advento da moderna ciência política e refletem, nas suas complexidades, os desafios teóricos e práticos que se colocam à democracia nas sociedades contemporâneas (TORRES *apud* TEODORO, 2001, p.17).

Assim, uma gestão democrática precisa da participação ativa e consciente da comunidade no momento de partilhar o poder decisório. Um processo coletivo de gestão requer união e perseverança entre os membros participantes, para que não fiquem desmotivados diante dos entraves que possam surgir na trajetória da democracia educacional. Dessa forma, as dificuldades encontradas durante essa trajetória não os impedirão de conquistar sua autonomia ao trabalharem a implementação e manutenção da democracia no ambiente escolar (TOGNETTA; VINHA, 2009).

Já para Lima (2004) a gestão democrática é um fenômeno político, que fomenta ações voltadas à educação política, à medida em que são ações que criam e recriam alternativas mais democráticas no cotidiano escolar no que se refere, em especial, às relações de poder ali presentes.

O debate do progresso da qualidade de ensino requer um critério mais absoluto e abrangente, com uma visão a longo prazo. No decorrer da história da educação brasileira, não se tem promovido o desenvolvimento da qualidade do ensino mediante ações que privilegiassem melhorias no processo do ensino, nem no domínio de conteúdo, pelos professores, e sua capacitação em sentido mais amplo, menos ainda a melhoria das condições físicas e materiais da escola (PARO, 2001).

E, para suprir esta lacuna, foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), um conjunto complexo de programas e ações governamentais que institui diversas reformas, abrangendo todos os níveis e modalidades do sistema educacional brasileiro. De acordo com o documento (PDE, 2007), a principal razão de sua criação é o enfrentamento da desigualdade de oportunidades educacionais. Esse instrumento norteador salienta que

A relação recíproca entre educação e desenvolvimento só se fixa quando as ações do Estado são alinhadas e os nexos entre elas são fortalecidos, potencializando seus efeitos mútuos. Desse movimento de busca de sintonia das políticas públicas entre si depende a potencialidade dos planos setoriais, inclusive o educacional, que passam nesses termos, à condição de exigência do desenvolvimento econômico e social, garantindo-se que o todo seja maior que a soma das partes (BRASIL, 2007, p.7).

A educação necessita admitir sua autêntica função na formação da consciência crítica, propagando a autonomia como valor central da defesa de um projeto de

cidadania moderno que fomente a liberdade do homem. Qualquer ação desunida resulta em mera solução paliativa para os transtornos tolerados no sistema educacional do país, sendo que a falta de articulação entre estas ações é deliberada como um dos motivos de insucesso e da falta de eficiência na realização de diligências e despesas para melhorar o ensino.

Faz-se necessária uma ação conjunta da sociedade, como um todo, para se construir um ambiente democrático na escola, segundo Libâneo (2002) "[...] uma gestão participativa também é a gestão da participação", quem ocupa cargos de liderança — como diretor e coordenador pedagógico — precisa despir-se da postura de chefe, para criar um clima em que todos deem ideias, façam e recebam críticas, e aceitem consensos.

A democratização das relações educacionais se torna imperativa e pressupõe a participação presencial e autônoma dos envolvidos no processo de tomada de decisão, o que abarca a vontade, consumada com intenção e interesse. No entanto, mesmo admitindo que essa participação autônoma, muitas vezes, necessite ser provocada ou estimulada, como defende Lima (2004).

Administrar, democraticamente, pressupõe uma educação que esteja preparada para ouvir, saber contestar com argumentos e ceder. As divergências podem ser valorizadas, desde que se respeite a opinião alheia, pois a formação também se dá com a contribuição do outro. Para tanto, é preciso garantir espaços e tempo para o debate. No cotidiano existem muitas oportunidades, como: as reuniões pedagógicas, os Conselhos de Classe, a Associação de Pais e Mestres e o Conselho Escolar.

2.3 A LEGISLAÇÃO E OS AVANÇOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Compreender a Educação Infantil vai muito além de simplesmente caracterizá-la, é preciso embasá-la em argumentos consistentes através da legislação que a rege e que a faz fortalecida. Dessa fora, neste capítulo se apresentam as leis referentes a esse nível da educação básica, bem como os avanços ocorrentes desde sua implantação. Essa fundamentação determina que educar crianças não se trata de cuidar apenas, mas de também desenvolver uma prática que objetive a sua aprendizagem.

De acordo com Bittar (2003, p. 30), o esforço coletivo dos diversos segmentos visa assegurar na Constituição, “[...] os princípios e as obrigações do Estado com as crianças”. Assim, foi possível sensibilizar a maioria dos parlamentares e assegurar na Constituição brasileira o direito da criança à educação.

A pressão desses movimentos na Assembleia Constituinte possibilitou a inclusão da creche e da pré-escola no sistema educativo ao inserir, na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, o inciso IV: “[...] O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de oferta de creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988).

A partir dessa Lei, as creches, anteriormente vinculadas à área de assistência social, passaram a ser de responsabilidade da educação. Tomou-se por orientação o princípio de que essas instituições não apenas cuidariam das crianças, mas deveriam, prioritariamente, desenvolver um trabalho educacional.

A Constituição representa uma valiosa contribuição na garantia dos direitos, visto que, por ser fruto de um grande movimento de discussão e participação da população civil e poder público, “[...] foi um marco decisivo na afirmação dos direitos da criança no Brasil” (LEITE FILHO, 2001, p. 31).

Na realidade, foi somente com a Constituição que a criança de zero a seis anos foi concebida como sujeito de direitos. Dois anos após a aprovação da Constituição Federal de 1988, foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 8.069/90, que, ao regulamentar o art. 227 da Constituição Federal, inseriu as crianças no mundo dos direitos humanos.

De acordo com seu artigo 3º, a criança e o adolescente devem ter assegurados os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, para que seja possível, desse modo, ter acesso às oportunidades de “[...] desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade” (BRASIL, 1990).

Além da Constituição Federal de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, destaca-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que, ao tratar da composição dos níveis escolares, inseriu a educação infantil como primeira etapa da Educação Básica.

Essa Lei preconiza que a finalidade da educação infantil é promover o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

Com o Ensino Fundamental de 09 anos essa ideia de a criança permanecer na Educação Infantil até os seis anos, passa a se modificar, pois a partir dessa idade, inicia seu ingresso no Ensino Fundamental I (1º ao 5º Ano).

De acordo com o Ministério da Educação, o tratamento dos vários aspectos como dimensões do desenvolvimento e não áreas separadas foi fundamental, já que “[...] evidencia a necessidade de se considerar a criança como um todo, para promover seu desenvolvimento integral e sua inserção na esfera pública” (BRASIL, 1996, p. 10).

Desse modo, verifica-se um grande avanço no que diz respeito aos direitos da criança pequena, uma vez que a educação infantil, além de ser considerada a primeira etapa da Educação Básica, embora não obrigatória, é um direito da criança e tem o objetivo de proporcionar condições adequadas para o desenvolvimento do bem-estar infantil, como o desenvolvimento físico, motor, emocional, social, intelectual e a ampliação de suas experiências. Diante dessa nova perspectiva, três importantes objetivos, devem, necessariamente, coroar essa nova modalidade educacional:

Objetivo Social: associado à questão da mulher enquanto participante da vida social, econômica, cultural e política;
 Objetivo Educativo: organizado para promover a construção de novos conhecimentos e habilidades da criança;
 Objetivo Político: associado à formação da cidadania infantil, em que, por meio deste, a criança tem o direito de falar e de ouvir, de colaborar e de respeitar e ser respeitada pelos outros (DIDONET, 2001, p. 126).

O ato de brincar facilita o processo de aprendizagem da criança, pois ajuda na construção de reflexão, da liberdade e da criatividade, firmando desta forma uma relação entre brincadeira e aprendizagem.

Fontana (1997) afirma:

[...] com enfoque na criança que brinca, a brincadeira na escola se revela muito mais complexa, múltipla e contraditória do que leva em conta o princípio didático- pedagógico que associa o brincar a aprender. Brincar é, sem dúvida, uma forma de aprender, mas é muito mais que isso. Brincar é experimentar-se, relacionar-se, imaginar-se, expressar-se, compreender-se, confrontar-se, negociar, transformar-se, ser. Na escola, a despeito dos objetivos do professor e de seu controle, a brincadeira não envolve apenas a atividade cognitiva da criança. Envolve a criança toda. É prática social, atividade simbólica, forma de interação com o outro [...] (FONTANA, 1997 p.139).

De acordo com o texto percebe-se que a brincadeira na escola ocasiona o desenvolvimento da criança de uma forma intencionada, pois o objetivo da escola é desenvolver na criança a aprendizagem, por isso a ela usa a brincadeira como estratégia para que os alunos aprendam de uma forma natural, e essa forma os leva a aprender interagindo com seus pares e se socializando.

Após todas essas abordagens, cabe ressaltar a importância do gestor, enquanto responsável pela unidade de ensino, promover momentos de ludicidade, de cuidados com a aprendizagem das crianças de busca pela construção do conhecimento).

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 ressaltou a importância da Educação Infantil. A educação se apoia na Constituição Federal em que é dever da família e do estado inspiradas nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tendo por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação, futura, para o trabalho.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a escola é um espaço de aprendizagens e, como tal, as brincadeiras são novas formas de organização urbana decorrentes do acelerado progresso nas grandes metrópoles favorecem o enfraquecimento do contato entre crianças de diferentes idades, bem como os adultos.

Nesse âmbito, reconhece-se a importância e a necessidade de recuperação dos jogos e brinquedos, considerados como alternativas eficazes para o fortalecimento dos processos interativos e enriquecimento da cultura infantil. Assim é que, estudos de natureza etnográfica, procuram explicitar o brinquedo infantil dentro de cada cultura investigando o cotidiano da criança.

Na área da educação, teóricos assinalaram a importância do brinquedo infantil como recurso para educar e desenvolver a criança, desde que respeitadas as características da atividade lúdica. Assim, o lúdico representa uma parte indispensável no desenvolvimento infantil, por manifestar o universo interior da criança, demonstrar as possibilidades de evolução no aspecto emocional, afetivo, psicomotor, cognitivo e social. Por conseguinte, BRINCAR é a maior e mais importante ocupação da criança e, de sobremaneira, esquecida, em alguns momentos, pelo adulto. A atividade lúdica, nesse sentido, confunde-se com a própria infância, pois se associa a ela.

Aos seis anos, a criança não mais integra a Educação Infantil, ela ingressa na escola de Ensino Fundamental, que se constitui de 09 anos. Ao completar seis anos até 31 de março ela está matriculada no 1º Ano. Nesta etapa do ensino, ela ainda é criança e, como tal, se relaciona com as demais e trocam conhecimentos através das brincadeiras e atividades que realizam juntas. Vygotsky (1993) afirma que a construção de aprendizagem sempre inclui relações entre pessoas.

Para melhor se entender a importância do brincar como atividade indispensável na vivência das crianças, para seu desenvolvimento, refere-se a Base Nacional Comum Curricular e o que ela descreve, enquanto promotora dos conteúdos – matrizes e habilidades a serem trabalhadas na educação básica. Antes de qualquer abordagem, entende-se como premente destacar que a BNCC trouxe o congelamento das gestões públicas, uma vez que impacta radicalmente a realidade das salas de aula na vigência do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014 a 2024, estabelecendo diretrizes pedagógicas para a educação básica. Dessa forma, os municípios não precisam de grandes investimentos, mas de que se faça valer o que este documento preconiza. Ou seja, que os gestores municipais se empenhem, junto as suas secretarias de educação para que se coloquem em prática as demandas do PNE e da BNCC.

A criação de uma base curricular comum não é uma proposta nova, ela foi suscitada desde a promulgação da Constituição Federal, ano de 1988, constante em seu artigo 210, onde se estabelecia a necessidade de oportunizar “conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira que assegurasse a formação básica comum” (BRASIL, 1988). Após essa referência, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) também ratificaram essa ideia, que foi homologada em 20 de dezembro de 2017.

O que ensinar e como ensinar às crianças de dois a cinco anos em Centros de Educação Infantil, perfaz a ideia de que se deve agregar conteúdos básicos e comuns a metodologias com estratégias simples e que possam ensinar de maneira prazerosa e lúdica.

Analisando em todo o texto da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, o eixo brincadeira não se perfaz no Ensino Fundamental em nenhuma de suas áreas de conhecimento, ele é entendido na Educação Infantil como um dos principais eixos de ensino-aprendizagem, e insere a seguinte diretriz (BRASIL, 2016, p. 4)

Brincar de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), de forma a ampliar e diversificar suas possibilidades de acesso a produções culturais. A participação e as transformações introduzidas pelas crianças nas brincadeiras devem ser valorizadas tendo em vista o estímulo ao desenvolvimento de seus conhecimentos, sua imaginação, criatividade, experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

Dessa forma, ainda se pode considerar que a criança está em transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I, e este documento explicita a necessidade de trabalhar o lúdico em contextos de ensino-aprendizagem, eixo de grande relevância e que deve ser prosseguido em todos os níveis do ensino básico.

2.3.1 A Educação Infantil e o PROINFÂNCIA

Nesta seção, aborda-se a Proinfância, uma forma contemporânea de abranger a Educação Infantil. Essa etapa do trabalho visa colocar em análise os avanços em relação a esse âmbito de ensino. Para isso, os centros de educação infantil são organizados e equipados de maneira a receber a proposta de melhorias no ensino-aprendizagem infantil, que se deu conforme o texto a seguir.

Proinfância não se refere a um termo em si, mas se configura como um programa fomentado, institucionalizado, implantado, financiado e monitorado pelo Governo Federal. Foi criada pelo Decreto nº 6.494/2008 e sua intenção, conforme (BRASIL, 2016) é prover aos municípios condições para a construção, reforma e aquisição de equipamentos e mobiliário para creches e pré-escolas públicas da educação infantil.

Nesse mesmo caminho, Brasil (2016) nos apresenta o objetivo precípua deste programa, que é garantir o acesso de crianças a creches e escolas de educação infantil públicas, especialmente em regiões metropolitanas, onde são registrados os maiores índices de população nesta faixa etária.

Na atual situação educacional, os alunos têm contato externamente com diferentes e avançadas mídias e a escola e seus professores ainda se veem apegados a métodos e técnicas tradicionais. Não que o modelo de ensino tradicional deva ser totalmente descartado, mas que se alterne junto a outras formas de ensinar e aprender, de maneira que o aluno veja significado ao que aprende.

Conforme dados do MEC, em 2012, foram construídas 2.285 (duas mil e duzentas e oitenta e cinco) creches, em que apenas 22 (vinte e duas) foram entregues no prazo determinado.

A CGU (Controladoria Geral da União) aponta 28% de eficiência do programa Proinfância. Para o início deste ano, 2018, foram previstas 8.824 (oito mil e oitocentas e vinte e quatro), sendo concluídas 3.482 (três mil e quatrocentas e oitenta e duas) concluídas e apenas 1.478 (um mil e quatrocentas e setenta e oito) em funcionamento.

Os entraves à sua conclusão envolvem aspectos de desestrutura e falta de planejamento estratégico das gestões municipais, atos ilícitos (licitações, desvios e corrupção) até a ilegalidade de processos para sua execução.

O financiamento do Proinfância é feito por meio do Governo Federal e dos governos municipais, por meio de recursos específicos para sua implantação e subsistência. A parcela federal é disponibilizada em conta da unidade de ensino denominada PDE (Programa Dinheiro Direto na Escola) e a contribuição municipal denominada como PROAUFE (Programa de Autonomia Financeira Escolar). Esses recursos advêm de arrecadações de impostos e se destinam à aquisição de materiais de uso permanente e também para a manutenção e pequenas reformas e construções no prédio escolar; também em recursos didáticos que viabilizem o processo ensino-aprendizagem das crianças, que precisa estar em constante desenvolvimento, envolvendo a prática docente.

A prática docente precisa se ressignificar, além de conteúdo, os alunos, seres sociais, necessitam ser cidadãos críticos e conscientes de sua atuação no mundo.

2.4 A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação está diretamente relacionada ao desenvolvimento humano, à luta por uma transformação social e econômica, pois “Tratar de educação no Movimento é tratar da escola, ainda que um conceito e uma significação bastante diferenciados em cada momento de sua história” (CALDART, 2004, p. 223). A Educação Básica no Brasil tem se expandido nas últimas décadas e, com isso, uma nova demanda se impõe nesse novo cenário: uma educação de qualidade para todos. Pensar em uma educação de qualidade para todos requer conhecer a população em sua faixa etária específica, seu contexto socioeconômico, seus interesses e necessidades. Uma gama de possibilidades se abre nessa perspectiva, incluindo-se a população urbana, os povos indígenas, ribeirinhos, assentados e outros.

Para que seja efetivamente implantada uma educação de qualidade para todos no interior das escolas de Educação Infantil, é preciso repensar a forma como a escola se organiza, seus tempos e espaços, respeitar e valorizar os modos de vida dos alunos. Para isso, é necessário que transformemos o ensino para tornar os alunos profissionais capacitados, aptos a atuarem na sociedade, que contemplem currículos, metodologias, calendários, dentre outros, adequados a essa demanda.

Para garantir uma transformação social, coloca-se em questão a docência e a formação inicial do professor, já que são eles os atores principais no processo ensino e aprendizagem que deverão propor formas de organização da Educação Infantil numa possibilidade concreta de mudança no cenário de suas escolas.

E a escola, mais do que qualquer outro segmento da sociedade moderna, está intimamente inserida nesta revolução do conhecimento, onde as práticas pedagógicas nos ambientes escolares vão tomando rumos diferentes e quase desconhecidos tanto pelos alunos quanto para os professores.

Os atores dessa história começam a interagir entre si e desta simbiose nasce um novo método de trabalhar, de ensinar, de aprender. Há uma mútua associação onde todos tiram melhor proveito.

O sistema educacional, de forma geral, tem a responsabilidade de formar cidadãos que saibam trabalhar com as novas tecnologias de informação, bem como dar condições para que eles saibam trabalhar com novas ferramentas, em especial o computador.

Os conteúdos curriculares devem, portanto, incluir temas que possibilitem uma aproximação entre alunos, professores e a Informática de uma maneira viva e interessante.

Luckesi (1986) define Tecnologia Educacional como:

[...] a forma sistemática de planejar, implementar e avaliar o processo total da aprendizagem e da instrução em termos de objetivos específicos, baseados nas pesquisas de aprendizagem humana e comunicação e materiais, de maneira a tornar a instrução mais efetiva. (p.56).

O uso das mídias na escola só faz sentido na medida em que o professor o considerar como uma ferramenta de auxílio e motivadora à sua prática pedagógica, um instrumento renovador do processo ensino-aprendizagem que lhe forneça meios para o planejamento de situações e atividades simples e criativas e que, conseqüentemente, lhe proporcione resultados positivos na avaliação de seus alunos e de seu trabalho.

O advento da tecnologia de forma globalizada nos remete a uma nova forma de trabalhar, quer na cidade ou no campo, todos fomos embalados por esta nova era cibernética.

Imprescindível, portanto, conhecer a nova realidade filosófica que se assenta em bases tecnológicas, compreender suas particularidades, a velocidade da

informação, além de uma prática contínua em busca de conhecimento, estes são os novos caminhos que professores e alunos devem perseguir na comunidade escolar, como instrumento facilitador, visando esculpir um novo estilo de vida, melhorando o homem na sociedade em que vive.

Com o advento das novas tecnologias, foi preciso processar algumas mudanças no comportamento e no estilo dentro e fora da sala de aula. Os alunos já não ficam mais circunscritos ao ambiente da sala comum como sempre foi.

Conhecer e oferecer novas estratégias de ensinar e pensar, visualizar e aprender, ver e descobrir, que as fontes do conhecimento se ampliaram ao infinito.

Agora o professor precisa desvendar novos caminhos. O auto aprimoramento, versatilidade, prover novas bases e habilidades são técnicas imprescindíveis para os dias atuais.

Segundo Sampaio (1999, p.75), o professor precisa se alfabetizar tecnologicamente:

[...] a alfabetização tecnológica do professor como um conceito que envolve o domínio contínuo e crescente das tecnologias que estão na escola e na sociedade, mediante o relacionamento crítico com elas. Este domínio se traduz em uma percepção global do papel das tecnologias na organização do mundo atual e na capacidade do professor em lidar com as diversas tecnologias, interpretando sua linguagem e criando novas formas de expressão, além de distinguir como, quando e por que são importantes e devem ser utilizadas no processo educativo.

Esse novo momento onde se busca ensinar e aprender de forma conjunta nos ambientes escolares, o que se pretende é um novo processo de comunicação. O novo professor do tempo real precisa buscar e se aprofundar nos novos conceitos e técnicas de comunicação. Nomes que não eram comuns há algum tempo atrás, devem ser incorporados ao vocabulário diário. Internet, CD, pendrive, Datashow, redes, software já são palavras comuns especialmente entre os mais jovens.

O professor já não responde sozinho como fonte de informação. Cada vez mais as tecnologias vão auxiliando e quebrando esse paradigma, quer no ambiente escolar quer na vida pessoal de cada cidadão.

Para Valente (2003, p.27):

[...] a formação do professor deve prover condições para que ele construa conhecimento sobre técnicas computacionais, entenda por que o como integrar o computador na sua prática pedagógica e seja capaz de superar barreiras de ordem administrativa e pedagógica. Essa prática possibilita a transição de um sistema fragmentado de ensino para uma abordagem integradora de conteúdo e voltada para a resolução de problemas específicos

do interesse do aluno.

O docente contemporâneo precisa rever seus próprios conceitos, ampliar sua base de conhecimento, interagir holisticamente, criar e recriar, produzir e dinamizar o ambiente escolar, sem, entretanto, esquecer da base comum, da leitura, do raciocínio, da escrita e da conduta.

Mensor (apud LOPES, 2015, p. 74) faz o seguinte relato: “Ser professor é encarar uma situação nova a cada dia e transformá-la em uma realização bem-sucedida”.

Esse é o desafio do professor. A escola moderna precisará atuar com profissionais qualificados e que atendam a esse perfil.

O impulso das tecnologias educacionais, em meados dos anos 80, e recentemente para dentro das salas de aula, ou para bem dizer, em diversos espaços que agora passam a ser utilizados com mídias cada vez mais elaboradas, cuja integração já avança para o Projeto Político Pedagógico, e ainda dizer que é um avanço dos mais significativos que a escola já obteve nas últimas décadas, instalou-se automaticamente um novo problema que urge solucioná-lo com requerida urgência.

A formação de professores nesse processo é imprescindível, sob pena de estagnarmos no caminho pelo qual brotam todas as vertentes da informação e apresentação, cuja performance se refaz cotidianamente.

As dificuldades encontradas nesse percurso advêm principalmente da resistência de professores e até mesmo gestores que se descobriram tarde demais para as nascentes tecnológicas iniciadas no século passado.

A interface a ser criada entre os atores, usuários desse novo paradigma, precisa passar por um processo de ajuste, mesmo que vagaroso, porém necessário para prosseguir em busca da qualificação docente, desmistificando uma cultura arraigada no passado e dar um ou dois passos adiante para equalizar culturas antagonistas nascidas em tempos diferentes.

Ainda não se veem professores trabalhando ativamente integrando as tecnologias e métodos que a escola disponibiliza. O formato continua sendo o mesmo. A prática educativa prevalece a mesma. A transposição pedagógica não acontece em tempo real, ou seja, não resolve muito “contemporizar” a escola com tecnologia de ponta se continuar utilizando as mesmas práticas pedagógicas.

Utilizar os espaços que a escola oferece apenas para brindar os alunos com o uso da tecnologia sem garimpar novos conhecimentos é desperdiçar precioso tempo

em que poderia ser altamente significativo na construção de um conhecimento totalmente novo e em dia com o tempo atual.

É nesse viés tecnológico que se buscam alternativas que premiem os interesses especialmente dos alunos que nasceram nesta era e caminham a passos largos para novas descobertas, jungidos pela facilidade que lhe é intrínseca e onde a curiosidade grassa sobejamente.

E aqui entra o papel do professor que deve ser o portador de uma nova ordem pedagógica, que trabalhe e coordene, que debata e instigue o debate, que construa e mova novos conceitos, que trabalhe e exija a contrapartida, criando uma sinergia capaz de produzir novos formatos de aprendizagem.

Segundo Leite (2003), o professor

[...] envolve o domínio contínuo e crescente das tecnologias que estão na escola e na sociedade, mediante o relacionamento crítico com elas. Este domínio se traduz em uma percepção global do papel das tecnologias na organização do mundo atual e na capacidade do professor em lidar com as diversas tecnologias, interpretando sua linguagem e criando novas formas de expressão, além de distinguir como, quando e por que são importantes e devem ser utilizadas no processo educativo (LEITE, 2003, p, 14).

O docente da era moderna deverá ter uma visão holística do mundo real em que vive e atua. Por conseguinte, deve ter clareza do seu papel, deve fruir das tecnologias como instrumento que ajude a construir a forma de fazer o aluno pensar, encarar o mundo e aprender a lidar com elas como ferramentas de trabalho e se posicionar na relação com elas e com o mundo.

As Tecnologias da Informação e Comunicação formam um tripé perfeito e desejável na construção de um novo conceito de escola; professores, alunos e computador, criam uma usina de força que ninguém poderá deter, capaz de transformar a própria escola, a sociedade e o mundo.

Ao se pensar em formação de professores é necessário perguntar: Que competências e habilidades deseja-se que tenha o educando ao término da educação básica? Os cursos de formação de professores precisam levar em consideração o tipo de sujeito requerido pela atual conjuntura para que se possa empreender ações no sentido de dotar o profissional da educação de conhecimento e ferramentas que lhes permita realizar o trabalho em consonância com os objetivos da educação no século XXI. Perrenoud (2002) afirma que o papel do professor é definido de acordo com o modelo de sociedade e de ser humano que se deseja, e que os professores estão diante de um desafio tendo que reinventar a escola enquanto local de trabalho e

reinventar a eles mesmos enquanto pessoas e membros de uma profissão. Para Sancho (1998), já não basta apenas dominar a língua oral e escrita. É preciso entender também as linguagens audiovisuais e informáticas, ter capacidade para saber aprender, critério para selecionar e situar a informação para dar-lhes sentido e transformá-la em conhecimento pessoal, social e profissional.

Os professores do ensino, qualquer que seja sua função no sistema, necessitam conhecer e avaliar, para poder tomar decisões informadas, as tecnologias da informação e da comunicação disponíveis, que já fazem parte do ambiente de socialização dos corpos discente e docente. Necessitam pensar em uma tecnologia que seja educacional, quer dizer, útil para educar. Precisam de um conhecimento que possibilite a organização de ambientes de aprendizagem (físicos, simbólicos e organizacionais) que situem os alunos e o corpo docente nas melhores condições possíveis para perseguirem metas educacionais consideradas pessoal e socialmente valiosas. Isso sem cair na ingenuidade de crer que com isso acabaremos com os problemas do ensino, nem no engano de pensar que, ignorando o que ocorre ao nosso redor, salvaguardaremos a escola dos perigos tecnológicos (SANCHO, 1998, p. 13).

Brito e Purificação (2006) corroboram com Sancho (1998), afirmando que se vive em uma sociedade onde a ciência e a tecnologia têm interferido substancialmente na vida das pessoas, pressionando a escola a enquadrar-se nesse padrão. Ainda requerem que o profissional da educação saiba não somente manipular as ferramentas tecnológicas, mas também que as usem em suas ações didáticas, tendo a consciência de seu papel em uma sociedade tecnológica.

Os autores destacam a necessidade de formação de professores, priorizando o conhecimento das implicações sociais e éticas, o domínio do uso do computador e de outras ferramentas utilitárias e a capacidade de usar esses recursos em situações de ensino e aprendizagem.

Valente (2003) pontua quatro elementos fundamentais a serem observados na formação dos professores para o uso pedagógico das tecnologias da informação e comunicação de maneira eficaz. O primeiro deles refere-se ao fato de que na formação dos professores se propicie condições para que entendam esses recursos como uma nova forma de representar o conhecimento, tendo em vista a compreensão de novas ideias e valores. Além disso, deve-se permitir a vivência de experiências que contextualizem o conhecimento a fim de que vivenciem situações práticas. É necessário, também, propiciar condições para que o professor construa conhecimentos sobre esses recursos, entendendo o momento e a forma de integrá-los à sua prática pedagógica.

Outro ponto fundamental, é que se devem oportunizar momentos para que o

professor saiba recontextualizar o que foi aprendido para a sua vivência. Assim, a formação continuada dos professores para a integração dos recursos das tecnologias da informação e comunicação à prática pedagógica deve ser organizada de tal forma que ofereça condições para que se conheçam os recursos oferecidos, sabendo como integrá-los à prática.

Para Valente (2003, p. 3), “Essa formação deve acontecer no local e utilizar a própria prática do professor como objeto de reflexão e de aprimoramento, servindo de contexto para a construção de novos conhecimentos”. Monteiro e França (2013) realizaram um estudo sobre a importância da formação docente para o uso das novas tecnologias na educação e perceberam que a apropriação dos conhecimentos relativos a esses recursos tecnológicos é importantíssima para que ocorra a mudança das práticas pedagógicas nas escolas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica preveem que os professores, assim como os gestores, participem de cursos de atualização relacionados às tecnologias para que se aprimorem e conduzam o processo de ensino e aprendizagem da melhor forma possível. Destacam que é preciso que haja [...] a formação continuada dos gestores e professores para que estes tenham a oportunidade de se manter atualizados quanto ao campo do conhecimento que lhes cabe manejar, trabalhar e quanto à adoção, à opção da metodologia didático-pedagógica mais própria às aprendizagens que devem vivenciar e estimular, incluindo aquelas pertinentes às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) [...] (BRASIL, 2013, p. 49).

O documento também prevê que os programas de formação inicial e continuada dos professores preparem-nos para “[...] compreender, interpretar e aplicar a linguagem e os instrumentos produzidos ao longo da evolução tecnológica, econômica e organizativa” (BRASIL, 2013, p. 79). Além disso, afirmam que no Plano Nacional de Educação 2001-2010 o domínio das novas tecnologias da informação e comunicação e a capacidade para integrá-las à prática pedagógica são qualidades esperadas dos professores. Orienta para que os professores estejam em permanente e contínua formação científica e pedagógica, sendo necessária uma reorganização da formação inicial e continuada desses profissionais. Prevê, inclusive, a formação continuada em serviço, o que acreditamos que será o melhor caminho para permitir que um maior número de professores queira participar do curso, haja vista que o farão em sua jornada de trabalho, não tendo que ir em outro horário, já que a formação será

revertida em melhoria da qualidade da própria educação ofertada.

Para Perrenoud (2000, p. 165),

[...] enquanto a formação contínua fora do estabelecimento procede de uma escolha individual e afasta o professor de seu ambiente de trabalho, uma formação comum, no estabelecimento, faz evoluir o conjunto do grupo, em condições mais próximas do que uns e outros vivem cotidianamente.

Além disso, Oliveira e Cristovão (2013) afirmam que um dos fatores que dificultam a formação continuada do professor é devido à carga horária exaustiva, uma vez que necessitam trabalhar 2 ou 3 turnos para conseguir uma renda que lhes permita atender as suas necessidades pessoais. O pouco tempo disponível aliado à falta de recursos financeiros são entraves à formação continuada desses profissionais.

2.4.1 A formação docente para atuar no Centro de Educação Proinfância

Quando o docente e sua formação se direcionam a uma atuação humanizada, parte-se de projetos interdisciplinares, da utilização das TICs, de recursos lúdicos e uma série de outras intervenções.

Precisa-se de educador que seja acima de tudo comprometido consigo mesmo, e não comprometido apenas com contas a pagar, haja vista que alguns se arriscam a dizer que são professores por falta de opção ou porque é uma profissão em que pode ter mais de um emprego.

Porém, isso não é suficiente. É preciso e muito importante, também, que os professores sejam humanizados, que eles saibam se aproximar dos alunos, saber das suas necessidades, ser cúmplice das suas descobertas e experiências construtivas, poder abraçá-lo nas vitórias e, principalmente nas derrotas. É preciso um professor assim para que os alunos também se sintam “humanos”, responsáveis, cidadãos. Para isso, a formação docente deve estar voltada à ampliação dos espaços de atuação percebendo e buscando sanar os desafios e alcançar todas as possibilidades.

No entanto vale salientar que assim como qualquer processo de mudança, na atuação pedagógica não escolar, em especial, elucida uma insatisfação de um professor tomado de angústias, impressos na ótica das outras facetas da educação. Ou seja, a pedagogia sendo atuada em espaços diferentes da escola, por insatisfação à sua sistemática.

Essa complexidade manifesta-se constantemente na postura do educador em

especial, que ao se encontrar com o aluno, manifesta o descontentamento, que por sua vez, propicia inconscientemente o caos interno, torna-se extremamente necessário para que o profissional que trabalha com a criança e adolescente, consiga se ajustar internamente ao ponto de se desafiar a mudanças, sendo ela de “olhares” e posturas.

Sobre essa insatisfação em relação aquilo que desafia o profissional de educação infantil a tais mudanças, Dias (2014. p. 28) menciona:

Em alguma medida, podemos pensar que o contexto de formação profissional em si mesmo, constitui para as equipes uma situação indefinida e enigmática, marcando a relação como saber. Em contrapartida, a possibilidade de um espaço que ponha em circulação o mal-estar, o mal entendido e a insatisfação que surge no encontro com a criança, através das narrativas de suas experiências no contexto escolar, permite articular o desejo de educar (sempre insatisfeito e impossível) às vicissitudes que lhes são inerentes ao invés de marcá-lo como perda irreparável.

O “educar” a partir do fazer pedagógico, permite ao professor que o caos, ceda lugar a encontros diários do adulto, do infantil da criança reprimida à criança do encontro, o da sala de aula (DIAS,2014).

Sendo assim, pode-se dizer que essa descoberta proporciona um descolamento enigmático do adulto com a criança, habilitando o professor a olhar o seu próprio fazer pedagógico e às vezes até a se surpreender com ele.

Independentemente de o pedagogo atuar em qualquer espaço escolar, sua atuação estará sempre voltada à educação (formal), atuando nas representações sociais, sendo capaz de através do ensino-aprendizagem mudar o mundo, formando e orientando cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

2.4.2 Estratégias e metodologias que atendem às crianças do Proinfância

As práticas e os métodos realizados pelos profissionais na educação infantil, nem sempre são garantia de que as crianças aprenderam ou que está dando certo. Dessa forma, é preciso pensar e repensar sobre estas práticas tradicionais que são utilizadas, o que elas têm de positivo e que pode ser utilizado pelo professor e o que possuem de negativo e não acrescentam em nada o ensino-aprendizagem, ao contrário, só atrapalham (FREIRE, 2011).

Nas leituras realizadas, percebeu-se que a Educação constitui um instrumento fundamental para o atendimento das necessidades de desenvolvimento da criança

como ser humano ético e crítico, sendo dever do Estado garantir o acesso e permanência de todas as crianças em creches e escolas de ensino fundamental e médio, assegurando o atendimento de suas necessidades básicas (sociais, cognitivas, afetivas, físicas).

Tanto Piaget (1985) quanto Vygotsky (1993) acreditavam que o desenvolvimento cognitivo da criança era construído a partir de suas relações com o meio, mas divergiam sobre o fator cultural, essencial para Vygotsky e pouco enfatizado por Piaget. Além disso, para Vygotsky era a aprendizagem que gerava o desenvolvimento mental, ao passo que para Piaget era o desenvolvimento mental que tornava o indivíduo capaz de aprender.

A aprendizagem envolve aproximação, afetividade. Entre professor e alunos precisa haver menos distanciamento, pois devem ser parceiros, cujos objetivos sejam próximos: ensinar e aprender. Ambos se completam e necessitam trabalhar juntos, com menos desavenças e mais tolerância, afetividade, sentimentos que vão auxiliar as demais atitudes.

Hoje, sabe-se que é necessário ressignificar a unidade entre aprendizagem e ensino, uma vez que, em última instância, sem aprendizagem o ensino não se realiza. A orientação proposta no RCNEI reconhece a importância da participação construtiva do aluno e, ao mesmo tempo, da intervenção do professor para a aprendizagem de conteúdos específicos que favoreçam o desenvolvimento das capacidades necessárias à formação do indivíduo.

Nessa perspectiva, é essencial a vinculação da escola com as questões sociais e com os valores democráticos, não só do ponto de vista da seleção e tratamento dos conteúdos, como também da própria organização escolar dos sujeitos que a compõem. Sobre as escolas Saltini (1999, p. 49) diz que:

A escola deveria também saber que, em função dessas articulações, a relação que o aluno estabelece com o professor é fundamental enquanto elementos energizantes do conhecimento. As famosas estratégias afetivas, carinhosas, aptas a fazer com que a criança trabalhe seu narcisismo secundário, restabelecendo sua beleza, diante de si e do mundo, na medida em que aprende.

O professor afetuoso é aquele que desenvolve estratégias pedagógicas, educativas, dinâmicas e criativas, demonstra prazer em ensinar, estimulando os alunos e envolvendo-os nas decisões e nos trabalhos do grupo. O professor deve estar centrado na pessoa do aluno, compreendendo suas principais necessidades e

incluindo-as no planejamento do ensino.

Dessa forma, quando o professor e a criança mantêm laços afetivos de amizade, respeito, ela se sente mais segura e interessada em aprender, em se envolver com os outros colegas para jogar, estudar, brincar, enfim, se socializar.

3 METODOLOGIA

3.1 CAMINHOS DA PESQUISA

O presente trabalho consiste numa pesquisa descritiva, com base no acompanhamento e observação de dados coletados. Inicialmente se faz o levantamento bibliográfico, com o objetivo de fazer a fundamentação teórica através de pesquisas já existentes sobre o tema e os teóricos que discorrem sobre o mesmo, através de pesquisa em livros e periódicos disponíveis em espaços físicos e bibliotecas virtuais.

Para tanto, optou-se pela pesquisa de abordagem qualitativa. De acordo com André (2013, p.97),

As abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados. Assim, o mundo do sujeito, os significados que atribui às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais constituem os núcleos centrais de preocupação dos pesquisadores. Se a visão de realidade é construída pelos sujeitos, nas interações sociais vivenciadas em seu ambiente de trabalho, de lazer, na família, torna-se fundamental uma aproximação do pesquisador a essas situações.

A autora aponta o caminho de uma pesquisa qualitativa e nos fornece uma clareza dos objetivos que se pretende alcançar quanto à visão do que representa a Proinfância a partir da realidade vivida pelos gestores e pedagogos.

Bogdan e Biklen (1994) caracterizam a investigação qualitativa como fonte direta de dados no ambiente natural, constituindo-se o pesquisador no instrumento principal; é uma pesquisa descritiva, em que os investigadores, interessando-se mais pelo processo do que pelos resultados, examinam os dados de maneira indutiva e privilegiam o significado.

Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em por menores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, igualmente, formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda sua complexidade e em contexto natural (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.16).

Peres e Santos (2005), (apud ANDRÉ, 2013), destacam três pressupostos

básicos que devem ser levados em conta ao se optar pelo uso do estudo de caso qualitativo: 1) o conhecimento está em constante processo de construção; 2) o caso envolve uma multiplicidade de dimensões; e 3) a realidade pode ser compreendida sob diversas óticas.

Como instrumento para a produção dos dados, optou-se pela entrevista semiestruturada aplicada a professores e gestores de 03 (três) CEIM's Proinfância de São Mateus-ES. Segundo André (2013), a entrevista se impõe como uma das vias principais. As observações, segundo Stake (1995), apud André (2013), dirigem o pesquisador para a compreensão do caso.

Os Centros de Educação Infantil Municipais estão localizados em regiões diferentes do município de São Mateus.

Compõe-se também de entrevistas com personagens que exercem atividade de gestão escolar nos CEIM'S apontados, pessoas que têm (ou tiveram) relação com a dinâmica de trabalho das instituições, bem como em dados informativos (descritivos) nos PPPs das escolas. As entrevistas buscaram, principalmente, conhecer melhor as concepções, a postura de trabalho, os desafios e demandas presentes no cotidiano dos Centros de Educação Infantil relacionados no capítulo anterior sobre o Programa Proinfância).

3.2 PÚBLICO PESQUISADO

O público alvo da pesquisa contou com o total de 03 (três) gestores dos CEIM's Proinfância, bem como, outros personagens envolvidos na estruturação e funcionamento destes Centros, todos dentro da conjuntura da rede municipal de educação, bem como, outros profissionais que trabalham nestes espaços.

Os profissionais listados para entrevistas e coleta de informações são apontados a seguir:

- 03 (três) Gestores dos CEIM's Proinfância em São Mateus;
- 12 (doze) Professores que trabalham no âmbito dos CEIM's.

3.3 INSTRUMENTOS PARA PRODUÇÃO DOS DADOS

Os aspectos primordiais para aprofundamento do assunto e sua devida compreensão dentro do universo da gestão escolar da Educação Infantil dos CEIM's

Proinfância foram explorados, destacando as demandas e os desafios presentes na sua gestão, em pesquisa desenvolvida no município de São Mateus, ES.

Foi feito o levantamento e análise dos fundamentos teóricos para identificar a importância do trabalho dos gestores destes centros, com suas demandas e os possíveis desafios. Também houve a observação dos ambientes de execução, bem como a realização de entrevista com gestores e professores personagens da gestão escolar e levantamentos das demandas quanto à formação docente para atuar nos Centros de educação infantil articulados com a Proinfância.

Utilizou-se a entrevista como instrumento de coleta de dados, com questões semiabertas para respostas individuais dos diretores, dos professores selecionados dos CEIM's. Em seguida, estes dados foram analisados, tabulados e transformados em gráficos e quadros, a fim de serem apresentados os resultados da pesquisa.

3.4 CARACTERIZAÇÃO DOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL PESQUISADOS

Para a efetivação da pesquisa em campo, participaram 03 (três) CEIMs de São Mateus. A escolha se deu ao fato destes serem integrantes do Programa Proinfância.

Antes da entrevista e de sua análise, fez-se uma caracterização dos locais pesquisados, no sentido de explorar elementos que os apresentem, conforme sua realidade e o que declara o Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada instituição.

De acordo com a solicitação dos gestores e atendendo ao Código de ética, optou-se por não declarar os nomes dos CEIMs e de seus profissionais, ao que se fez sob nome fictício: CEIM A, CEIM B e CEIM C.

O Centro de Educação Infantil Municipal "A" está situado à Rua João Pinto Bandeira, s/n, Bairro Carapina, no município de São Mateus, Estado do Espírito Santo. É uma instituição de ensino público, vinculada ao sistema municipal de ensino.

A primeira escola mateense para a Educação Infantil foi o jardim de infância "A", fundada na década de 1950, pelo prefeito Othovarino Duarte Santos. Funcionava no térreo de um sobrado, hoje inexistente, na Praça São Benedito. Inicialmente com apenas uma turma, teve como professora Norma Zulian Rios e servente Berenice Pelegrino. No ano seguinte, foi contratada mais uma professora, Joana Coelho.

O nome "A" foi dado ao Jardim de Infância a partir de uma homenagem à primeira cidadã mateense que se diplomou Normalista e uma das primeiras

professoras deste município. Algo mostra o interesse em marcar a história educacional local.

No final do ano de 2000, na gestão do então prefeito Lauriano Marco Zancanella, funcionava com seis salas, uma cozinha, uma secretaria, dois banheiros, 320 alunos, distribuídos em dois turnos: matutino e vespertino.

O CEIM atende a uma clientela bem diversificada, prevalecendo, no entanto, crianças de famílias de classe social média, residentes em diversos bairros. A preferência dos pais/responsáveis pela instituição, segundo relato deles mesmos, é a localização, que facilita o acesso daqueles que trabalham no centro da cidade, bem como pela qualidade deste educandário. Permanecem, então, com a matrícula, mesmo que um tanto longe do local de residência das crianças.

Funciona em dois turnos – matutino e vespertino – com atendimento a 103 alunos (ano letivo de 2015) moradoras de bairros como Sernamby, Centro, Cricaré, Cohab e Morada do Ribeirão. Estes alunos, com idade de dois a cinco anos e ambos os sexos, estão distribuídos em salas de creche nível 2, creche nível 3, pré-escola nível 1 e pré-escola nível 2.

O corpo docente é composto de 12 professores, com formação que varia de Licenciatura nas várias áreas da educação até o Mestrado, mostrando-se capaz de realizar um trabalho de excelência. Conta ainda com uma diretora, uma Coordenadora e três Auxiliares de Serviços Gerais.

De acordo com as necessidades da instituição, seu Projeto Político Pedagógico (PPP) contempla a preocupação da equipe escolar em construir uma sociedade composta por cidadãos capazes de discernir a sua realidade, inserindo-se nela como ser autônomo, crítico, participativo, trabalhando coletivamente e reconhecendo direitos e deveres e possuidor de atitudes que ajudem a desenvolver o bem comum.

Reafirma sempre que o seu PPP é fruto de uma construção coletiva e envolvente e que, por esta razão, tem a participação de todos que trabalham e colaboram para o efetivo funcionamento da escola. Assim, suas atividades contemplam questões de reflexão ética e de socialização. Nas salas de aula, reina um ambiente voltado para a alfabetização e o letramento, tudo preparado pelos professores.

Portanto, a missão do CEIM “A” é formar cidadãos críticos, criativos e participativos, reconhecendo o seu papel numa sociedade que a cada dia se torna mais exigente no aspecto profissional, político, social e econômico. Firma a

importância da sua existência, interagindo com a família e a comunidade.

De acordo com os registros, o CEIM “B”, originou-se de um Orfanato criado em 1984. Conta-se que nesse ano, o então Prefeito de São Mateus, Senhor Túlio Pariz, a pedido da comunidade local através da então líder comunitária, Senhora Maria Amélia Cordeiro Bonomo, conhecida por todos como Maria Amélia, que realizava um trabalho social, doou um lote localizado à Rua Linhares, neste bairro para que fosse construído um Orfanato para acolher as crianças desamparadas.

A senhora Maria Amélia se encarregou de organizar um mutirão para a construção da casa para o funcionamento da mesma.

A Prefeitura Municipal assumiu a alimentação das crianças e o pagamento de funcionários.

Posteriormente assumiu a Prefeitura o Senhor Amocim Leite, o qual não concordando com o processo de abertura do Orfanato, por divergências políticas fechou-o.

Em 23 de janeiro de 1996, através do Decreto Municipal nº 982/96, ainda na gestão municipal do Senhor Amocim Leite, foi criado o Centro de Educação Infantil Municipal “Guriri”, o qual passou a funcionar à Rua Linhares, nº 1044 – lado sul (como anexo à Escola de Ensino Fundamental “Guriri”, na mesma casa onde funcionava o então referido Orfanato).

Atendendo a princípio 77 (setenta e sete) crianças entre a faixa etária de quatro a seis anos (4 a 6), o CEIM, funcionou naquele local até a demolição da mesma em 1999. Após essa data, passou a funcionar em casas alugadas.

Em 2001, passa a fazer parte do Complexo Associação Nova Esperança, a qual tinha a Coordenação Geral dos CEIMs deste Município em representatividade a Senhora Luigia Bordoni.

Em 2002, através do Decreto nº 773/2002 passa a denominar-se CEIM (Centro de Educação Infantil Municipal) “GURIRI”. E, em 2013, através da lei nº 1.212/2013, o CEIM recebeu nova nomenclatura, passando a denominar-se CEIM “B”.

Neste mesmo ano (2002) em dezembro o então Prefeito Amadeu Boroto inaugurou o CEIM “B” situado na Rua Mucurici S/N lado sul – Guriri.

A Escola foi construída dentro dos padrões do Programa PROINFÂNCIA do Governo Federal, contendo oito salas de aula, uma biblioteca, uma sala de LIED, secretaria, diretoria, sala de professores, banheiros masculino e feminino, depósito, cozinha, depósito para merenda, pátio coberto e banheiros para as crianças.

A escola atende aproximadamente 250 (duzentos e cinquenta) crianças de 2 a 5 anos de idade, funciona em dois turnos: matutino no horário de 07 horas às 11 horas e 30 minutos e vespertino no horário de 13 horas às 17 horas e 30 minutos.

A escola conta com um (in)significativo quadro de funcionários efetivos, não atingiu ainda o número de funcionários suficiente para atender toda clientela, como: Cuidador, Coordenador de Turno, Secretária e Serventes. Toda manutenção para funcionamento e pelo poder público municipal e federal. Também conta com a AEC (Associação Escola Comunidade).

O Centro de Educação Infantil Municipal “C” teve seu início na década de 70. Passou por várias e importantes transformações sociais e educacionais. Em sua criação a visão principal era o cuidar, o social estava mais presente nas atividades com a criança pequena.

Com a instalação das empresas reflorestadoras: Aracruz Celulose, Flonibra e Docemade em São Mateus, muitas famílias foram trazidas ao município, outras trocaram o campo pela cidade para trabalharem nas referidas empresas. Estas famílias traziam crianças em idade de creche e pré-escola.

Verificando o problema social que se instalou na cidade, tendo pouca estrutura para receber esta população, as recém formadas CEB's (Comunidades Eclesiais de Base), pelo Bispo Diocesano Dom Aldo Gerna, inicia uma campanha para abrir os jardins de infância nos bairros. O CEIM “C” cede o espaço físico para a implantação de um projeto que viesse a atender as famílias do bairro.

O casal missionário italiano, Egídio Bordoni e Luigia Ubizzoni Bordoni, trazidos a São Mateus por seu primeiro Bispo Dom José Dalvit em 1960, com a colaboração da Diocese de São Mateus, criou a Associação de Moradores Nova Esperança, com o objetivo de trabalhar junto com as famílias carentes do município. O projeto, no bairro Santo Antônio, inicia-se com atendimento as famílias através do Jardim de Infância Santo Antônio, atendendo aproximadamente 40 crianças de 4 a 6 anos em classes multigraduada, a presença das crianças eram registradas no Livro de chamada e dividiam o espaço denominado Salão Comunitário Santo Antônio.

No início da década de oitenta o espaço abriga projetos no formato de oficinas. Alunas do 2º grau, curso profissionalizante em habilitação para o magistério, trabalham como professoras bolsistas, da extinta IESBEM/FESBEM nas oficinas de tapeçaria, pintura, jogos, esporte, bordados, corte e costura com crianças e adolescente na faixa etária de 10 a 15 anos.

A LBA cria o programa de assistência Creche Casulo para ampliar o atendimento às famílias carentes. Com o aumento das famílias e conseqüentemente das crianças no bairro Santo Antônio e arredores, a partir de 1983, são contratadas novas professoras, com formação em Habilitação para o Magistério.

Com a extinta LBA pela política de Fernando Henrique Cardoso, as novas propostas do Governo Federal para a educação brasileira, a LDB 9394/96 Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, também o município muda a denominação de Creche Casulo, em 1985 a Creche Casulo para UEI – Unidade de Educação Infantil e a partir do decreto Municipal de nº 773/2002 São Mateus/ES em 25 de Março de 2002, denomina-se Centro de Educação Infantil municipal – CEIM “C”.

O Ceim“C” atende hoje cerca de 220 crianças na faixa etária de 3 a 6 anos. A Prefeitura Municipal de São Mateus mantém 26 funcionários, sendo: 1 diretor, 16 professores, 2 pedagogos, 2 cuidadoras, 2 cozinheiras e 3 ASG’s. A alimentação é mantida em parceria com Governo federal e Municipal, sendo a verba administrada pela Secretaria Municipal de Educação, AEC (Associação Escola comunidade) e acompanhada pelo setor de prestação de contas e alimentação escolar da SME/ Prefeitura Municipal de São Mateus.

Em julho de 2013, a prefeitura municipal de São Mateus entregou o terreno planejado para a construção do PROINFÂNCIA do bairro Santo Antonio, cuja previsão de conclusão é de 10 meses a partir do início das obras.

4 DISCUSSÃO E APRESENTAÇÃO DOS DADOS

Neste capítulo, apresenta-se os dados produzidos no decorrer da pesquisa, seguidos de uma discussão à luz das leituras realizada. Inicia-se pela apresentação do Proinfância, no município de São Mateus-ES, contextualizando os aspectos políticos que permeiam a educação infantil e a formação de docentes para esse segmento de ensino.

4.1 O PROINFÂNCIA NO MUNICÍPIO DE SÃO MATEUS/ES

A partir da implantação do Ensino Fundamental de 09 anos, a Educação Infantil também precisou se reeditar, ou seja, as perspectivas e ações passaram a se intensificar mais em relação à formação desse aluno, infante, dos 02 aos 5 anos de idade.

Dessa forma, sabendo-se das responsabilidades de uma educação pré-escolar, pensou em instrumentalizar esse educando de maneira a que desenvolvesse duas habilidades e se estimulassem suas competências.

A Educação Infantil tem sido, cada vez mais, objeto de pesquisas e de políticas no Brasil. Conhecer as crianças e pesquisar a qualidade das instituições de ensino são dois grandes desafios. No campo teórico, é cada vez maior o consenso sobre as crianças, consideradas sujeitos sociais e históricos marcadas por contradições sociais, com direito à educação, saúde, assistência, bens e serviços (Fonte, ano, p.).

Nessa empreitada, digamos assim, surge a Proinfância, que como o próprio nome sugere, busca incrementar as estratégias metodológicas e didáticas, em prol da criança e de sua aprendizagem significativa.

A ideia de cuidar não deixa de existir, no entanto com o caráter curricular diferente, atendendo as necessidades de um “pequeno cidadão” que busca aprender, numa era digital, informatizada e repleta de informações.

A democratização da Educação Infantil se configura como meta da sociedade brasileira e, portanto, foco das políticas educacionais. Neste sentido, a investigação sobre iniciativas que visem o estabelecimento de política é tarefa central, tanto em relação às formas como são concebidas e implantadas quanto aos seus conteúdos e intenções. (Fonte, ano, p.).

No município de São Mateus essa intenção de qualificar ainda mais a Educação Infantil oportunizando que alguns Centros de Educação recebessem o Programa

Proinfância obteve bastante empenho.

A Constituição Federal de 1988 define a organização político-administrativa do Estado brasileiro como sendo de natureza federativa, compreendendo a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios todos dotados de autonomia. No campo de educação definiu competências colaborativas e prioritárias dos entes federados quanto à oferta, à organização e à manutenção da educação pública. De acordo com emenda Constitucional de 1996 compete prioritariamente aos municípios ofertar e manter a Educação Infantil e Ensino Fundamental, aos estados assegurar o Ensino Médio.

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998, p.13), especifica os vários aspectos a serem contemplados na organização dos espaços educativos, tais como a qualidade das experiências oferecidas que podem contribuir para o exercício da cidadania, respeitando-se as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças de zero a cinco anos, que devem estar embasadas nos seguintes princípios:

- O respeito à dignidade e aos direitos da criança;
- O direito das crianças a brincar, como forma e expressão;
- O acesso das crianças aos bens sócios culturais disponíveis;

A socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais.

Nesse interim, adentrar nesses CEIMs, especificamente aqueles que receberam o Proinfância, é descortinar uma série de informações inerentes a uma nova configuração da educação infantil. Por isso, como instrumento para a produção de dados, optou-se por entrevista sob a forma de formulário, em que a pesquisadora visitou cada um dos CEIMs pesquisados e realizou a entrevista com 03 (três) gestores e 4 (quatro) de seus professores, este último totalizando 12 (doze) docentes.

A intenção não era a de comparar os dados, mas de analisar as ações docentes e da gestão em relação à formação dos professores da Educação Infantil para a prática na Proinfância.

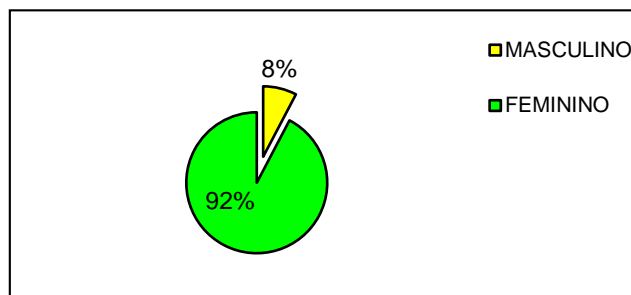
Nesse sentido, o formulário para entrevista apresentou perguntas semiestruturadas contendo perguntas abertas e fechadas, no sentido de organizar as ideias e verificar como a temática está se apresentando na realidade dos CEIMs.

Para os gestores, a entrevista continha 14 (quatorze) perguntas e para os professores 17 (dezesete). A apresentação das respostas e análise dos dados são apresentadas a seguir.

Conforme descrito anteriormente, a entrevista buscou coletar informações de professores e gestores sem tecer comparações, mas a título de verificar como os CEIMs Proinfância de São Mateus estão em relação à formação docente para a Educação Infantil e de que forma os seus gestores os acompanham e motivam.

Em entrevista aos gestores, observou-se que estão na faixa etária entre 27 a 50 anos e há predominância do sexo feminino, dado que não altera o que se deseja verificar, mas mostra ainda a Educação Infantil direcionada a profissionais femininos.

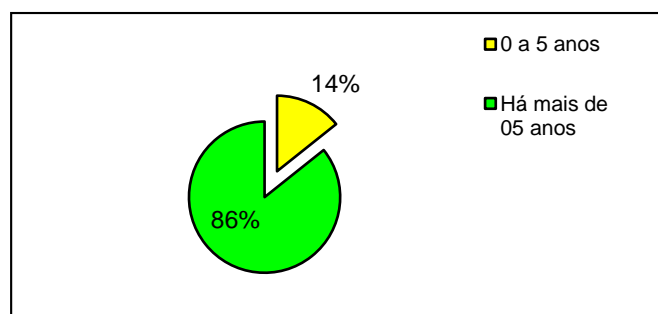
Gráfico 1: Sexo dos professores entrevistados dos CEIMs



O gráfico 1 indica que a maioria dos gestores pertence ao sexo feminino, sendo 92%. Os demais 8% são do sexo masculino. Essa informação surge no sentido de mostrar que a ideia tradicional de “diretora” nas escolas de Educação Infantil é uma ocorrência passada, atualmente, muitos são os homens que atuam na gestão no município de São Mateus.

A segunda pergunta “há quanto tempo trabalha na Educação Infantil?” busca identificar qual o tempo de experiência dos gestores na Educação Infantil.

Gráfico 2: Tempo em que trabalha na Educação Infantil



As informações indicam que os tempos divergem, sendo que 2 trabalham há menos de 05 (cinco) anos e outra gestora, há mais de 15 anos. Ao que se pode observar, para atuar como gestor um dos critérios não exige experiência, uma vez que a maioria, 86%, possuem pouco tempo atuando na Educação Infantil; e 14% há mais tempo. Vale destacar que o processo seletivo para gestor, no município de São Mateus, na atual administração foi a escolha democrática de uma lista tríplice realizada pelas escolas e CEIMs e a partir dos nomes de três professores escolhidos e interessados, a Secretaria de Educação, juntamente com o Prefeito Municipal, procedeu a escolha.

A terceira questão, sobre o tempo em que estão na atual escola:

As respostas indicam que os dois primeiros gestores, estão na escola atual o mesmo tempo em que assumiram a gestão - 3 anos. Ou seja, 100% responderam que sua experiência na gestão da escola onde está é equivalente com o tempo em que atua ali. Ninguém trabalhou como gestor em outra unidade de educação infantil.

Na questão 4, referente “as atribuições administrativas”, foram citados, conjuntamente: atender aos pais; comprar materiais; organizar e preparar documentos; prestação de contas; aquisição de materiais e equipamentos para a realização de eventos; manutenção do prédio e dos recursos didáticos. Como a pergunta foi aberta, não houve como estimar o quantitativo para tabulação.

A pergunta de nº 5 enfoca os professores sobre as ações pedagógicas desenvolvidas por eles em suas aulas. Estes responderam: visitas às salas de aula; conversa com professores; elaboração de projetos; acompanhamento da aprendizagem. Esta questão, também por ser subjetiva, deu margem para que respondessem de maneira espontânea.

A sexta questão, sobre as necessidades prioritárias das crianças, foram citadas nesta ordem, conforme (Quadro 1) a realidade de cada um:

QUADRO 1: PRIORIDADES APONTADAS PELOS GESTORES

Opinião dos gestores	Cuidados	Aprender com recursos concretos	Atividades contextualizadas	Atividades lúdicas	Projetos
CEIM A	4 ^o	3 ^o	2 ^o	1 ^o	5 ^o
CEIM B	4 ^o	5 ^o	2 ^o	3 ^o	1 ^o
CEIM C	1 ^o	2 ^o	4 ^o	5 ^o	3 ^o

Verifica-se que a prioridade depende da necessidade de cada instituição, pois a clientela de uma é diferente da outra.

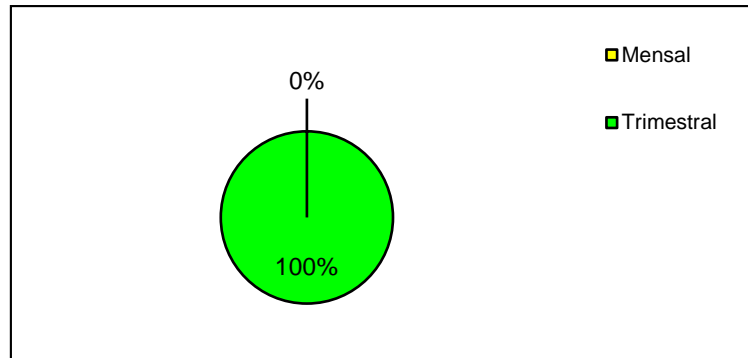
A sétima questão envolveu uma questão subjetiva, deixando livre a oportunidade de cada gestor indicar sua realidade sobre as vantagens da Proinfância que percebe em sua comunidade interna. O gestor do CEIM “A” indicou a união da equipe, a participação das famílias e a organização geral da escola, o que segundo ela, contribui para a aprendizagem dos alunos. A gestora do CEIM “B” indicou a organização do espaço que envolve a todos, inclusive as crianças e o trabalho em equipe, em todos os momentos. O gestor do CEIM “C” indicou que sua equipe é comprometida e o entendimento quanto aos problemas e resolução deles, o espaço físico adequado e a participação efetiva das famílias.

Também como pergunta subjetiva, a oitava questão diz respeito às desvantagens percebidas pelos diretores. A gestora do CEIM “A” indicou que a falta de tolerância por parte de alguns professores e profissionais, se esquecendo que a escola é de Educação Infantil; a acomodação de professores quanto a estar se atualizando, ausência de alguns poucos pais na vida escolar dos filhos; poucos recursos para manter a escola. A gestora do CEIM “B” declarou os poucos recursos que chegam para a escola se manter; falta de pessoal para substituição pela rede em casos de atestados; alunos que são detectados especiais mas que não possuem laudo. O gestor do CEIM “C” indicou falta de um coordenador de turno, de secretários que auxiliem em algumas demandas e ausência de alguns pais na escola.

As respostas à questão 9 foram subjetivas e se referiram à instrumentalização do professor e como o gestor percebe esse quesito. O CEIM “A” tem docentes que se utilizam de poucos recursos, mais a sala de aula e o parquinho, pouco investem numa prática inovadora, poucos fazem uso de TV, jogos, brinquedos, brincadeiras, etc. No CEIM “B”, a gestora declarou que usam poucos recursos também e poucas vezes, mais folha e parquinho. O gestor do CEIM “C” indicou que usam e criam bastante, como: brinquedos e jogos feitos com material reciclável; elementos da natureza, filmes e outros.

Na pergunta 10 sobre o trabalho da equipe docente em prol da escola, os três gestores afirmaram que são colaboradores e se empenham quando é preciso.

A questão 11 desenvolve sobre cursos que são ofertados pela escola ou pela Secretaria de Educação.

Gráfico 3: Tempo em que trabalha na Educação Infantil

Os três gestores indicaram que trimestralmente são oferecidos cursos específicos e alguns participam. Vários são os fatores que impedem que os docentes participem, o que não foi declarado em nenhuma das respostas.

A pergunta 12, envolve a motivação para uma prática mais significativa. A gestora do CEIM “A” indica que valoriza o trabalho. Como as respostas foram distintas, as respostas são descritas no Quadro 2.

QUADRO 2: COMO É FEITA A MOTIVAÇÃO DOS PROFESSORES PELOS GESTORES

CEIMS	RESPOSTAS DOS GESTORES			
A	Diálogo	Nos planejamentos	Em reuniões e estudos	Apoiando as decisões
B	Relação humana e compreensiva	Valorização do trabalho	Trazendo trazer as famílias para perto	Nas reuniões
C	Diálogo	Estabelecendo parcerias	Estimulando projetos	Estimulando a participação em cursos

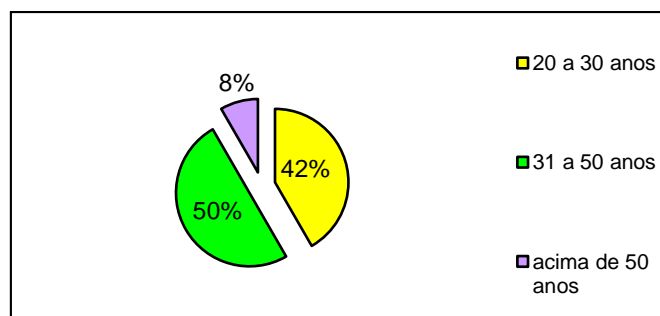
A questão 13 solicita a opinião (positiva e negativa) dos gestores a respeito da formação dos professores que trabalham no CEIM. A gestora do CEIM “A” esclarece que como positivas é que os professores conhecem mais novidades e a maioria as aplica em sua prática; e as negativas, pois só participam quando a SME oferece, que não demanda custos. A gestora do CEIM “B”, positivamente indica que alguns reclamam quando não tem cursos e os que foram realizados sempre comentaram que os temas eram relevantes e significativos; como negativos, indicou que deveriam ter uma sistematicidade temporal mais estável. O gestor do CEIM “C” indicou que, positivamente, o grupo “arregaça as mangas” e entra de cabeça nos projetos e desafios; e, negativamente, as formações são arcaicas, os professores são de mais idade e se formaram há bastante tempo e em muitos casos têm resistência ao novo.

A última pergunta referente aos gestores questionou como haveria a melhoria da prática mediante a formação continuada dos professores nos CEIMS. No CEIM “A”, a gestora disse que seria muito relevante, e que deveria ser continuada e a cada trimestre fosse ofertada, pelo menos uma. A gestora do CEIM “B” opinou que deveriam ser setoriais, com menos participantes e que houvesse um acompanhamento da SME em relação à sua aplicabilidade em sala de aula. O gestor do CEIM “C” destacou que a atualização seria capaz de fazer com que percebessem que existem outras novas formas de pensar e agir. Isso renovaria e abriria novos horizontes, com incidência prática na sala de aula.

Após a coleta de respostas, entendeu-se que os gestores motivam seus professores e acreditam que o tempo e a idade contribuem negativamente para que estes profissionais se acomodem e continuem tendo uma prática tradicional, sem novidades, e para que não participem de cursos, mantendo ideias ultrapassadas.

A entrevista com os professores complementa a ideia de que o gestor deve ser motivador de novas práticas, bem como precisa acompanhar as práticas docentes para a efetivação da aprendizagem. Dessa forma, foram 12 (doze) professores entrevistados, quatro de cada CEIM participante. A primeira questão envolve a idade dos docentes.

Gráfico 4: Idade dos professores entrevistados dos CEIMs



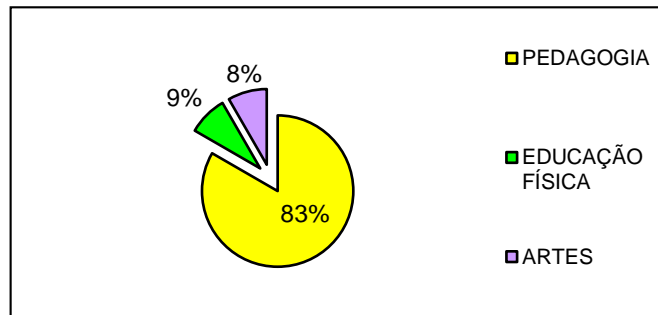
Como se constata, a maioria dos docentes, 50% está na faixa etária entre os 31 a 50 anos; seguidamente, 42% afirmaram ter entre 20 a 30 anos; e apenas 8% está na faixa etária acima de 50 anos.

O que indica que a maioria é experiente. Ainda nesta questão, os participantes indicaram, quanto ao sexo a que pertencem, conforme o gráfico 6 a seguir:

Das 12 entrevistadas, unanimemente, 100% são mulheres. Isso indica que o sexo feminino é, ainda, o que mais opta pela docência na Educação infantil.

A questão 2 envolve a formação das docentes que atuam nos CEIMs participantes, em que as respostas foram de acordo com o gráfico 7:

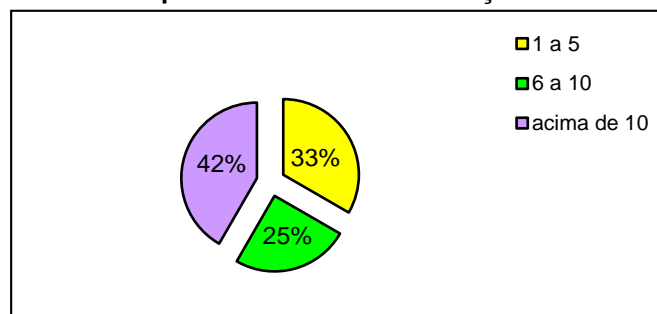
Gráfico 5: Formação docente para a Educação Infantil



Das entrevistadas, 83%, a maioria é licenciada em Pedagogia, curso que habilita para a docência em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Artes e Educação física são áreas específicas.

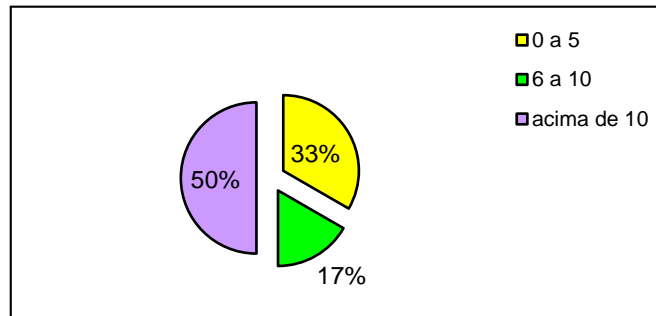
O terceiro questionamento abrange o tempo em que os professores atuam na Educação Infantil, que se mostra no gráfico 8.

Gráfico 6: Tempo na docência da Educação Infantil



Percebe-se, através do gráfico 8 que a maioria, 42%, está na Educação Infantil acima de 10 anos. 33% estão entre 1 a 5 anos e 25% estão entre 6 a 10 anos.

Ao ser questionadas sobre quanto tempo atuam na escola atual, as respostas foram:

Gráfico 7: Tempo na docência da Educação Infantil

Constata-se, a partir dos dados, que a maioria das professoras atuam em maior tempo no CEIM onde estão lotados atualmente, 50%. Dos professores participantes, 33% têm entre menos de um ano a 5 anos e 17% de seis a dez anos de experiência na docência da educação infantil.

A questão 5 envolve as principais atividades docentes. Como foram diversas, entende-se como relevante listá-las: planejar e ministrar aulas; dialogar; fazer relatos; contar histórias; escritas em suportes variados; cuidar e educar; auxiliar no lanche; ludicidade; ensinar a filosofar; auxiliar na higiene. Essas atividades foram as mais citadas e por todos. Essa questão e todas as demais foram subjetivas, de forma que as professoras pudessem expressar suas ideias e concepções, bem como opiniões a respeito de cada pergunta.

A sexta questão solicitou que as professoras enumerassem as prioridades. Em relação ao que indicaram, na ordem de necessidades, estão: 1º: cuidados; 2º: atividades lúdicas; 3º: aprender com recursos concretos; 4º: desenvolver atividades contextualizadas e projetos. Dessa forma, as professoras indicaram as metodologias que correspondem às necessidades de seus alunos.

A sétima questão envolve o pensamento docente em relação ao que a gestão apresenta como positivo. A maioria destacou a motivação à equipe, bem como pontualidade, frequência e envolvimento nas atividades que envolvem a aprendizagem dos alunos.

A oitava pergunta envolveu os pontos negativos e como podem ser melhorados, sob a ótica do gestor. O que mais se sobressaiu foi estar aberto ao diálogo, não analisar as críticas como algo pessoal, dar a devolutiva de algumas situações e decisões, aceitar sugestão da equipe, permanecer mais na unidade de ensino. As sugestões se resumem na alteração da tipologia funcional, tendo a contratação de secretários e coordenadores de turno e um pedagogo por turno todos

os dias da semana, pois a CEIMs que têm pedagogos itinerantes, que não cumprem as 25 horas, o que seria o ideal.

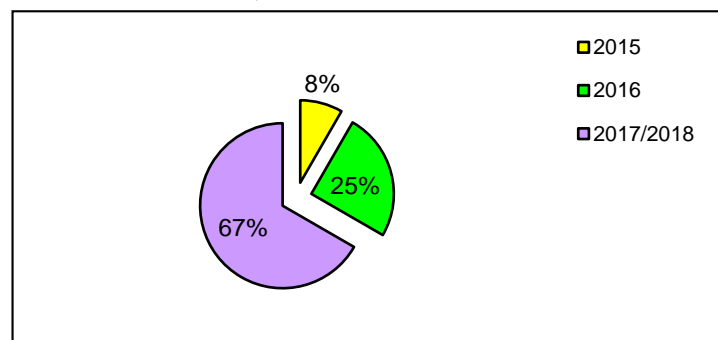
A nona questão envolveu a instrumentalização das aulas, que se referia aos recursos utilizados pelos professores. Entre eles, os mais ocorrentes são: lúdicos, música, fantoches, alfabeto móvel, caixas e cubos de tamanhos variados, vídeos, dramatizações, roda de conversa, cantigas, materiais recicláveis, massa de modelar, periódicos, passeios externos. A variedade não condiz com a quantidade de professores, a maioria se mostrou interessada em inovar, mas alguns não citaram praticamente nenhuma diversificação.

A questão 10 solicitou que a docente indicasse como a equipe gestora trabalha em prol da escola. Em resposta, obtiveram-se as seguintes respostas: mantendo sempre organizada, motivando a união e o trabalho cooperativo, convidando às famílias a participarem mais da escola, em parceria com os profissionais, tentando recursos para sanar algumas dificuldades e necessidades, promoção de eventos e apoiando o professor em suas dificuldades. Assim, percebe-se que a gestão é mais democrática, visando o bem-estar de todos.

A 11ª questão devolve ao professor a pergunta anterior, pedindo de indique de que forma ele contribui para a melhoria da escola. Os participantes destacaram: participando das atividades, eventos e tarefas; cumprindo com minhas funções; cooperando com os colegas e com a gestão; respeitando e sendo ética; buscando me atualizar; preservando o espaço escolar; atendendo as necessidades da escola e mantendo-me aberta às ideias e sugestões.

A questão 13, objetiva, resgata a tabulação dos dados em gráfico, o que prossegue em algumas outras. Aqui se investiga o período em que o docente fez o último curso. As indicações foram:

Gráfico 8: Quando realizou o último curso

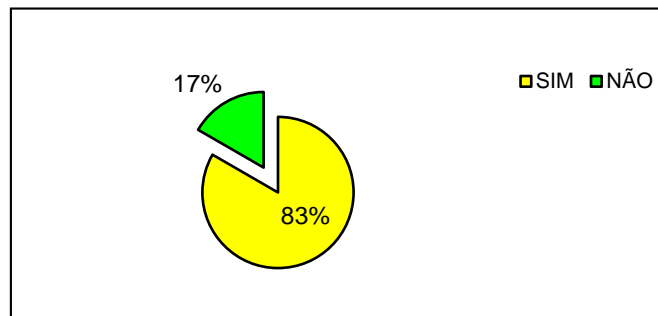


Percebe-se, que o período em que os docentes fizeram seu último curso demonstra que não faz tanto tempo. A maioria, 67%, está mais atualizado em relação a esse período. Sobre a área em que este se refere, estão: Mestrados, Especializações em Gestão, Educação Física e Educação Infantil.

A 14ª questão, como subjetiva não demanda a elaboração de gráfico. Questiona sobre a SME ou a escola oportunizarem cursos a todos os professores da Educação Infantil, os professores destacaram que periodicamente não, acontecem mais por área específica e que ao menos uma vez ao ano são oferecidos cursinhos, mas os professores participam conforme desejam.

A pergunta 15 questiona se o gestor motiva o docente a uma prática mais significativa, conforme o gráfico 11, a seguir.

Gráfico 9: O gestor motiva o professor a uma prática mais significativa



Percebe-se, com base nas respostas, que as professoras, em 83%, se consideram motivadas a uma prática mais significativa. Apenas 17% se mostraram não motivada, mas não justificou.

Percebe-se que a motivação existe e é muito favorável aos professores, uma forma de incentivar o trabalho do professor em prol da aprendizagem dos alunos.

A 16ª questão insere os pontos positivos e negativos da formação docente para sua atuação profissional no CEIM. Os positivos envolveram: melhoria das práticas; progressão pessoal e profissional docente; aquisição de conhecimentos; desenvolvimento da criatividade; capacitação; aprendizagem de atividades em equipe; abre os horizontes para novas ideias.

Como pontos negativos, citam: quebrar paradigmas e aceitar novas ideias; aceitar ideias e inovações; mais cursos voltados à prática e menos teoria.

A questão 17 encerra a visão dos professores dos CEIMs sobre a formação continuada e em que ela pode contribuir sobre sua prática, em que reafirmaram que

ela altera, para melhor, a atuação docente. Nessa questão, foi possível constatar algumas reivindicações dos professores, pois a pergunta foi subjetiva e puderam externar sua opinião.

O profissional que se abre à participação de cursos, quer seja pela Secretaria de Educação, pela escola ou particular está recorrendo a uma promoção pessoal e profissional, demonstrando que deseja atuar de maneira mais significativa em prol de seus alunos e de sua aprendizagem.

Constatou-se, na fala dos professores e diretores que a gestão exercida nos CEIMs é democrática, envolvendo-se em variados momentos e atividades tanto administrativos quanto pedagógicos.

Entende-se, portanto, que a Educação Infantil se constitui em um espaço de descoberta do mundo para as crianças. A responsabilidade com que é desenvolvida tem fundamental importância e demonstra o comprometimento com a educação.

Os gestores necessitam ter clareza sobre estes aspectos, que se entrelaçam e repercutem nas suas práticas. As ações sejam elas no âmbito, individual, sejam no âmbito coletivo, devem estar voltadas para as mudanças positivas na vida das crianças e das instituições que as educam.

É importante, então – e muito necessário – entender os elementos que interagem na atuação de uma gestão comprometida nas escolas de Educação Infantil. Apesar de constatar que muitos foram os avanços obtidos sobre esta etapa da educação nas últimas décadas – vendo-se, inclusive, como positiva criação do Programa Proinfância –, vê-se como urgente a clareza de que este é um campo em construção e que todos que atuam neste nível de ensino fazem parte desta construção. Não podem, portanto, se omitir da reflexão sobre as especificidades da prática na educação infantil.

O pensamento acerca da realidade que o cerca, no caso do professor da educação infantil que se mostra insatisfeito e desconectado com o espaço pedagógico que vai além do físico assistencial, mas se encontra com o desejo reprimido da sua criança, latente na sua ação educativa com a criança do espaço da educação infantil.

No que se refere aos caminhos do direito, na história da educação cabe aqui fazer um contraponto na história da educação infantil de São Mateus, do fazer pedagógico, com os documentos oficiais que sustenta dentro de uma proposta pedagógica e mitológica a sua estrutura.

Essa complexidade manifesta-se constantemente na postura do educador em especial o da educação infantil, que ao se encontrar com a criança, manifesta o descontentamento, que por sua vez, propicia inconscientemente o caos interno, torna-se extremamente necessário para que o profissional que trabalha com a criança, consiga se ajustar internamente ao ponto de se desafiar a mudanças, sendo ela de “olhares” e posturas.

A escola deve se constituir no “lócus” privilegiado para o acontecimento de toda aprendizagem. Diretores, supervisores, orientadores, professores, pais, alunos e todos os outros profissionais da escola, têm de se envolverem com o processo pedagógico, para que ele possa fluir a contento. É na escola, que os saberes se concretizam (VASCONCELLOS, 2013).

A aprendizagem constitui o interesse maior do professor, preocupado em ensinar o conteúdo e as habilidades propostas pelo currículo da escola.

O professor interessado e consciente do seu papel de mestre, trabalha no sentido de encaminhar o aluno para alcançar o máximo de desenvolvimento possível, pois a aprendizagem implica no seu ajustamento pessoal, social e emocional. Portanto, ele deve se interessar e conhecer os princípios pedagógicos e psicológicos que constituem a base para a realização de mudanças no comportamento (GADOTTI, 1999).

Oferecer ao aluno, uma sequência cuidadosamente selecionada de experiências é apenas parte da tarefa da escola. É preciso muito mais. É imprescindível fazer com que estas experiências sejam eficientes, para o seu crescimento e aprimoramento pessoal.

Os fatores responsáveis para uma boa orientação da aprendizagem e conseqüentemente, contribuintes para a construção do conhecimento, implicam um processo contínuo de interação pedagógica, a saber: - metodologias de ensino, o relacionamento professor-aluno, conteúdos curriculares. Só assim, estará viabilizado o êxito do aluno dentro da escola e sua vontade de permanecer dentro dela (BRAGA, 2005).

Ressignificar a relação pedagógica professor-aluno é restabelecer a unidade entre o ensinar e o aprender. Esta unidade é única e indissolúvel, tendo no diálogo, a sua pertinência e ancoragem.

É preciso tecer uma rede de significados, para facilitar a interação com o mundo e a realidade física e social, para se ter bem claro como o aluno aprende e o que ele

aprende. Com isto, as aprendizagens se tornam significativas para o educando, facilitando a retenção e evitando-se o esquecimento. Daí que o professor necessita da competência de “saber” e “saber fazer”, o que significa para o aluno, “aprender a aprender” (BRAGA, 2005).

Sob a ótica da construção do conhecimento, a aprendizagem pressupõe sua dimensão como processo e como produto, isto é, como o aluno se organiza e atua para aprender. É a trilha que o aluno percorre na elaboração, na modificação e no enriquecimento pessoal do seu conhecimento. O conhecimento não se constrói na solidão (FREIRE, 1996).

Para Gadotti (1999), a verdade é que o professor deve atender as diferenças individuais dos alunos. Aceitá-los como pessoas originais, procurando entendê-los, considerando suas potencialidades e limitações.

A criança sempre existiu, infância não. Essa concepção de infância é recente, perpassa por uma série de concepções que vão desde o “o adulto em miniatura” até as concepções da psicanálise desses sujeitos.

No Brasil, esse processo se deu de maneira específica, já que antes da Lei 9394/96 essa modalidade estava vinculada a Assistência Social com um novo viés a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Avançando um pouco mais nesse contexto, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil traz em seu bojo a concepção de criança como sujeito social e histórico com seus valores, costumes e cultura. Podemos afirmar, então, que a ideia de infância é construída socialmente, variando as concepções ao longo da história.

Sendo assim, vários estudos, legislações e documentos vêm sendo produzidos, no sentido de repensar a educação e a infância (Proinfância, trazendo à tona um novo viés que reflete este processo de ensino a partir de peculiaridades que esse tema pressupõe. Para tanto, num primeiro momento propõem-se reflexões sobre diferentes vertentes da organização e planejamento dos espaços educativos em que essa criança está inserida, avançando para propostas pedagógicas voltadas para este fim (BRAGA, 2005).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), a organização do espaço reflete a concepção metodológica adotada pelo professor e pela escola. Neste sentido, a organização do ambiente educativo deve apresentar: carteiras móveis, acessibilidade e uso frequente de diversos materiais didáticos, utilização das paredes para exposição de trabalhos individuais ou coletivos, desenhos

e murais. Todo este processo deve ser orientado pelo educador de forma que o educando tenha possibilidade de assumir sua autonomia, ou seja, são os educandos que devem:

Assumirem a responsabilidade pela decoração, ordem e limpeza da classe. Quando o espaço é tratado dessa maneira, passa a ser objeto de aprendizagem e respeito o que somente ocorrerá por meio de investimentos sistemáticos, ao longo da escolaridade (BRASIL, 1997, p. 103).

No entanto, percebe-se que a sala de aula não é o único espaço formativo, existem outros espaços que devem ser utilizados e valorizados em todas as Unidades Escolares, tais como: aula de campo, excursões, exposições, teatro, cinema, visitas a fábricas, museus, marcenarias, padarias, supermercados, feiras entre outros. Da mesma forma, as atividades cotidianas precisam ser diversificadas, nestes espaços, envolvendo leitura, histórias, desenhos, jogos, brincadeiras, sucatas, entre outros, que possam contribuir na construção da autonomia dos educandos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2013) visam a construção da identidade das creches e pré-escolas desde o início do século XIX e se colocam arraigadas ao contexto histórico das políticas públicas de atendimento à infância.

O desenvolvimento dos movimentos nacionais e internacionais traça um novo paradigma de atendimento educacional infantil, aprimorando o ensino-aprendizagem em detrimento do antigo modelo assistencialista de antes.

A LDB (1996) instituiu o cuidar como características elementares das instituições instituiu a inserção da Educação Infantil como a primeira fase da educação básica, dessa forma, atribui mais responsabilidade à escola e a seus educadores. Dessa forma, a autonomia desejada há tempos passa a ser uma realidade, pautada na organização curricular e na variedade de métodos pedagógicos. Também se intensificam as ampliações e construções de mais centros de educação infantil, já que a Constituição Federal assegura a gratuidade de seu atendimento.

Conforme as DCNs (2013), importa, nesse sentido de atendimento, fazer referência ao Plano Nacional de Educação (PNE), vigência 2011, que apresentou como metas “a oferta da Educação Infantil alcance a 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 a 5 anos” (BRASIL, 2013, p. 81), que ainda são desafios para o país em alguns de seus municípios.

A ampliação de matrículas e manutenção da frequência das crianças em

escolas de Educação Infantil tem certificado a melhoria do atendimento que minimiza parte das falhas ocorrentes, mas não as anula por completo. Por isso, de maneira a abranger de forma mais intensa educandos dessa etapa da educação básica, percebeu-se como urgente a implantação de metodologias e estratégias que se aplicassem ao currículo de conteúdos, de forma que formassem uma unidade, uma base, o que resultou na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), entendendo que as crianças necessitam desenvolver competências gerais, como: conhecimento; pensamento científico, crítico e criativo; senso estético e repertório cultural; comunicação; cultura digital; autogestão; argumentação; autoconhecimento e autocuidado; empatia e cooperação e autonomia.

Na realidade, a BNCC busca fazer com o que as metas e diretrizes do projeto pedagógico da escola sejam colocados em prática, pois são essenciais e que definem o caminho a ser percorrido por ela, como um pacto estabelecido entre professores, alunos, pais e comunidade no alcance de objetivos comuns em prol do ensino e aprendizagem das crianças na Educação Infantil.

5 CONCLUSÃO

Após os estudos e pesquisas, pode-se entender que a gestão democrática pode contribuir com a formação dos docentes dos CEIMs – contemplados com o Programa Proinfância – no município de São Mateus, realizando, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação local, a Universidade Federal do Espírito Santo, o Instituto Federal do Espírito Santo e faculdades locais, cursos de extensão de maneira a qualificar periodicamente esses profissionais.

Dessa forma, os cursos ofertados devem priorizar as necessidades dos docentes e de sua respectiva clientela, com temas atuais e relevantes para uma prática mais significativa, sempre em prol da aprendizagem e bem-estar das crianças. Esses cursos podem ser em horário inverso ou sábados na certeza de estar acessíveis aos professores, uma vez que grande parte deles trabalha o dia todo, estando a noite e nos sábados com oportunidade para participarem.

Ao se pensar em formação de professores é necessário perguntar: Que competências e habilidades deseja-se que tenha o educando ao término da educação básica? Os cursos de formação de professores precisam levar em consideração o tipo de sujeito requerido pela atual conjuntura para que se possa empreender ações no sentido de dotar o profissional da educação de conhecimento e ferramentas que lhes permita realizar o trabalho em consonância com os objetivos da educação no século XXI.

Entende-se que o papel do professor é definido de acordo com o modelo de sociedade e de ser humano que se deseja, e que os professores estão diante de um desafio tendo que reinventar a escola enquanto local de trabalho e reinventar a eles mesmos enquanto pessoas e membros de uma profissão.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica preveem que os professores, assim como os gestores, participem de cursos de atualização relacionados às tecnologias para que se aprimorem e conduzam o processo de ensino e aprendizagem da melhor forma possível.

O Plano de Cargos e Carreira do Magistério do Município de São Mateus prevê uma progressão horizontal nos casos de professores que realizarem cursos de extensão totalizando 120 horas a cada três anos, essa ação eleva o salário a uma gratificação de 3%. Ou seja, essa bonificação funciona como motivação para os

docentes estejam se atualizando, buscando se qualificar.

Alguns cursos já foram realizados e outros ainda estão em realização, porém, ainda falta mais investimentos nesse sentido, pois a maioria é oportunizada pela Secretaria Municipal de Educação e não abrange um quantitativo significativo de professores. Entende-se que se o Plano de Cargos e Carreira existe e declara a necessidade, este deveria provê-lo com qualidade e acessível a todos.

Compreende-se que algo que dificulta a formação continuada do professor pode ser à carga horária exaustiva, uma vez que necessitam trabalhar 2 ou 3 turnos para conseguir uma renda que lhes permita atender as suas necessidades pessoais. O pouco tempo disponível aliado à falta de recursos financeiros são entraves à formação continuada desses profissionais. Destacam ainda que uma das formas de sanar esse problema seria por meio da educação à distância, utilizando os recursos da internet. Essa constatação atende aos objetivos específicos.

Para que seja efetivamente implantada uma educação de qualidade para todos no interior das escolas infantis, é preciso repensar a forma como elas se organizam, seus tempos e espaços, respeitar e valorizar os modos de vida dos alunos, suas necessidades. Para isso, é necessário que transformemos o ensino para tornar os alunos capacitados, aptos a atuarem no mundo, que contemplem currículos, metodologias, calendários, dentre outros, adequados a essa demanda.

Para garantir uma transformação social, coloca-se em questão à docência e a formação inicial do professor da Educação Infantil, já que são eles os atores principais no processo ensino e aprendizagem que deverão propor formas de organização numa possibilidade concreta de mudança no cenário dos CEIMs.

Quanto à gestão pedagógica na Educação Infantil, entende-se que seria preciso mais autonomia, principalmente no que tange à proposta de formação docente. Percebe-se que grande parte dos professores está há bastante tempo em sala de aula, com horário exaustivo de trabalho e, por isso, sua dedicação não é a mesma de quando se efetivou pela rede municipal de ensino. Destaca-se, também, que os cursos ofertados pela Secretaria Municipal de Educação de São Mateus não alcança ofertar cursos a todos os profissionais. Dessa forma, sabendo que o município abarca uma quantidade significativa de instituições de ensino superior, percebe-se a necessidade de estabelecer parcerias para através delas ofertar cursos que possam qualificar os profissionais da Educação Infantil. Esse é um dos desafios da gestão na Educação Infantil mateense, manter os professores atualizados e sempre preparados

para mudanças e novidades significativas à aprendizagem discente.

Outro desafio são os recursos baixos e escassos, pois com a arrecadação municipal em crise, os repasses para os CEIMs também diminuíram, obrigando que os gestores e seus colaboradores realizem eventos para gerar recursos que subsidiem parte da manutenção da escola. Assim, despende-se um tempo precioso, que poderia ser utilizado para outros fins e envolvem-se em festas, encontros e outros que gerem capital suficiente para sua manutenção.

Um terceiro desafio à gestão nos Centros de Educação Infantil Proinfância é a motivação de formação aos professores, pois alguns se mostram desencorajados pelo tempo que possuem de experiência, outros caminhando para a aposentadoria e outros acomodados, sem muitas perspectivas de melhoria através de participação em cursos de extensão.

Dessa forma, portanto, os desafios que se apresentam aos gestores, entre outros, envolvem a falta de motivação dos docentes à formação e ao tipo de formação que hoje é ofertado. Para que as mudanças possam surgir, é necessário que haja incentivo da rede municipal, parceria das instituições superiores e motivação aos professores por intermédio dos gestores, para que de fato haja formação de forma eficiente e eficaz em prol da Educação Infantil e que beneficie ao docente, ao aluno e a educação de maneira qualitativa, dando prosseguindo aos demais âmbitos da educação básica do município.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Maciel de. **Os últimos Zumbis 2. Ed.** Porto Seguro (BA): Brasil-cultura, 2005.

ANDRADE, M. A. R. A. de. **Pensar e repensar a formação profissional: a experiência do curso de Serviço Social da Faculdade de História, Direito e Serviço Social – UNESP – Franca.** Franca, 2010, 179 f. Tese (livre-docência) – Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

ANDRÉ, Marli. **O que é um estudo de caso qualitativo em educação?** Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia Geral e Brasil.** 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BELLO, Ruy de Ayres. **Filosofia Pedagógica.** 4. ed. São Paulo: Editora do Brasil S/A, 2001.

BITTAR, Carlos Alberto. O direito Civil na Constituição de 1988. São Paulo: RT, 2008. In: SOUZA, Jadir Cirqueira de. **A efetividade dos direitos da criança e do adolescente.** São Paulo: Pillares, 2003.

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia.** São Paulo: Paz e Terra, 2000.

BOGDAN, R..BILKEN, S.**Investigação qualitativa em educação.** Porto: Porto Editora, 1994.

BRAGA, Maria José. **Disposições temporais de futuro e longevidade escolar em famílias populares.** Florianópolis: Perspectivas, 2005.

BRASIL. Lei 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, 1996.

BRITO, Gláucia da Silva; PURIFICAÇÃO, Ivonélia da. **Educação e novas tecnologias: um repensar.** Curitiba: Ibpex, 2006.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais:** apresentação dos temas transversais: pluralismo cultural. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. MEC. SEF. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil(RCNEI).** Brasília: MEC, 1998.

_____. **Base Nacional Comum Curricular.** Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/37551>. 2016. Acesso em 12 de jul. 2018.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. **LEI Nº 11.738, DE 16 DE JULHO DE 2008.** Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm. Acesso em 12 de jun. 2018.

_____. **LEI Nº 12.796, DE 4 DE ABRIL DE 2013.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em 12 de jun. 2018.

CALDART, R. S. **Pedagogia do movimento sem-terra.** Petrópolis: Vozes, 2004.

DIAS, Rosimeire de O.; BREIA, Vanessa. Política e epistemologia: experiência e trajetórias de aprendizagem na formação de professores. In: MACHADO, A. M.; ROCHA, M. L. da; FERNANDES, A. M. (Org). **Novos possíveis no encontro da psicologia com a educação.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014, v. 1, p. 49-66.

DIDONET, Vital. **Educação Infantil.** Humanidades, Brasília, n, 43, 2001.

FERREIRA, Naura Syria Carapeta (org.). **A gestão da escola na sociedade mundializada.** Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 3ª ed., 2000.

FONTANA, R. **Psicologia e trabalho pedagógico.** São Paulo: Atual, 1997

FRANÇA, Cecília Cavalieri. **Do discurso utópico ao deliberativo: fundamentos, currículo e formação docente para o ensino de música na escola regular.** Revista da ABEM, Porto Alegre, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** São Paulo: Paz e Terra. Pp.57-76. 2011.

FREUD, Sigmund. **Conferências introdutórias sobre psicanálise.** Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Vols. XV e XVI, Rio de Janeiro: Imago, 1930.

GADOTTI, Moacir. **História das Ideias Pedagógicas.** São Paulo: Ática, 1999.

LEITE FILHO, A. Proposições para uma educação infantil cidadã. In: GARCIA, R.L.; LEITE FILHO, A. (Org.). **Em defesa da educação infantil.** Rio de Janeiro: DP&A,

2001.

LEITE, Antonia Vanda dos Santos. **ADOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: A RELAÇÃO PROFESSOR ALUNO**, 2003.. Disponível em:<http://www.webartigos.com/articles/28280/1/pagina1.html>. Publicado 17/11/2009. Acessado em 08 maio de 2018.

LIBÂNEO JC. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 3. ed. Goiânia: Alternativa, 2002.

LIMA, Licínio C. **Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública/ Licínio C. Lima**. – 2. Ed. – São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004. – (Guia da escola cidadã: v. 4).

LOPES, Jean Rubyo de Oliveira. **Utilização dos Instrumentos Pedagógicos da Pedagogia da Alternância no curso de Agropecuária do Instituto Federal do Espírito Santo - Campus Barra de São Francisco-ES**. UFRRJ - Instituto de Agronomia, Programa De Pós - Graduação Em Educação Agrícola.2015. Disponível em: <http://cursos.ufrrj.br/posgraduacao/ppgea/files/2016/10/JEAN-RUBYO-DE-OLIVEIRA-LOPES.pdf>. Acesso em 04 de mar. 2018.

LUCK, Heloísa. **Desenvolvimento afetivo na escola: Promoção, medida e avaliação**. Rio de Janeiro. Vozes Ltda, 2009.

LUCKESI, C. C. **Brincar: o que é brincar?** 1986 . Disponível em: <http://www.luckesi.com.br/artigoseducacaoludicidade.htm>. Acesso em 18 de out. 2017.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCUSE, H. Ideologia da sociedade industrial (G. Rebuá, trad.). Rio de Janeiro: Zahar, 1966.

OLIVEIRA, Vera Barros de (Org.) **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

OLIVEIRA, Z. de M. R. **A creche no Brasil: mapeamento de uma trajetória**. Revista da Faculdade de Educação (São Paulo), v.14, n.1,p.43-52, jan.-jul. 2002.

OLIVEIRA, Jeane de Souza, CRISTÓVÃO, Henrique Monteiro. Disseminação da informação: um estudo de caso sobre mapas conceituais como guia de software educacional livre na formação continuada de professores. In: FÁVERO, Rutinelli da Penha et al. (Org.) **Coletânea de artigos sobre informática na educação: construções em curso**. Serra, ES: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, 2013.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação Entre Duas Lógicas**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos, 2000.

_____. **A Prática Reflexiva do Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIAGET, J.. **A formação do símbolo na criança: imitação jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

PRIORI, M. D. **História da criança no Brasil**. 5 ed. São Paulo: Contexto, 1999.

SALTINI, Cláudio J.P. **Afetividade e inteligência**. Rio de Janeiro: DPA, 1999.

SAMPAIO, M. N.; LEITE, L. S. **Alfabetização tecnológica do professor**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SANCHO, Juana Maria. **Para uma tecnologia educacional**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins. **Práticas pedagógicas na educação de crianças de zero a três anos de idade: concepções acadêmicas e de profissionais da educação**. UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS FACULDADE DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO. 2010. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/5619/5/Tese%20%20Telma%20Aparecida%20Teles%20Martins%20Silveira%20-%202015.pdf> Acesso em: 17 de ot. 2017.

TEODORO, A. **Educar, promover, emancipar**. Lisboa,PT: Edições Universitárias Lusófonas, 2001.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; VINHA, Telma Pileggi. **Quando a escola é democrática: um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

VALENTE, José Armando. Criando ambientes de aprendizagem via rede telemática: experiências na formação de professores para o uso da informática na educação. In: VALENTE, José Armando. (Org.) **Formação de educadores para o uso da informática na escola**. Campinas: UNICAMP/NIED, 2003.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 15ª edição. São Paulo: 2013.

VYGOTSKY, L.. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes. 1993.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ENTREVISTA COM GESTOR DE CEIM NO MUNICÍPIO DE SÃO MATEUS-ES

1. Idade: _____ Sexo: () Masculino () Feminino

2. Há quanto tempo trabalha na Educação Infantil? _____

3. Desse tempo, quantos são dedicados à unidade de ensino atual? _____

4. Quais são as suas principais atribuições administrativas? _____

5. E as pedagógicas? _____

6. Numere o que você considera como necessidades da criança na Educação Infantil, na sequência crescente, onde 1 será a prioridade, decaindo para as demais:

() cuidados

() aprender com recursos concretos

() desenvolver atividades contextualizadas

() atividades lúdicas

() Projetos

7. Quais vantagens você percebe, enquanto gestor (a), na unidade em que você trabalha? _____

8. Quais as desvantagens? Como você as alteraria? _____

9. Que instrumentalização você constata que o professor utiliza para variar as aulas?

10. E a equipe docente, como ela trabalha em prol da escola?

11. A escola ou a Secretaria de Educação promovem cursos a todos os professores da Educação Infantil? Com qual frequência (anual, semestral, mensal, outra)?

12. Como você desenvolve a motivação desses profissionais para uma prática mais significativa?

13. Quais são suas percepções em relação à formação dos professores que trabalham no CEIM?

Positivas: _____

Negativas: _____

14. De que forma pode ser melhorada a prática docente mediante a formação continuada dos professores atuantes nos CEIM's?

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA PROFESSOR DE CEIM NO MUNICÍPIO DE SÃO MATEUS-ES

1. Idade: _____ Sexo: () Masculino () Feminino

2. Qual a sua formação para a docência? _____

3. Há quanto tempo trabalha na Educação Infantil? _____

4. Desse tempo, quantos são dedicados à unidade de ensino atual? _____

5. Quais são as suas principais atividades? _____

6. Numere o que você considera como necessidades da criança na Educação Infantil, na sequência crescente, onde 1 será a prioridade, decaindo para as demais:

() cuidados

() aprender com recursos concretos

() desenvolver atividades contextualizadas

() atividades lúdicas

() projetos

7. Quais pontos positivos da gestão você percebe na unidade em que você trabalha?

8. Quais os negativos? Como você os alteraria? _____

9. Que instrumentalização você utiliza para variar as suas aulas?

10. Como a equipe gestora (diretor e pedagogo) trabalha em prol da escola?

12. E você, de que maneira contribui para a melhoria do espaço escolar?

13. Há quanto tempo você fez o último curso ou algum tipo de formação continuada?

_____ . Em qual área? _____

14. A escola ou a Secretaria de Educação promovem cursos a todos os professores da Educação Infantil? Com qual frequência (anual, semestral, mensal, outra)? _____

15. Você recebe alguma motivação de seu Gestor escolar para uma prática mais significativa? _____

16. Quais são suas percepções em relação à formação docente para quem leciona em CEIM?

Positivas: _____

Negativas: _____

17. De que forma pode ser melhorada a prática docente mediante a formação continuada dos professores atuantes nos CEIM's? _____

APÊNDICE C – CURSO DE EXTENSÃO**GESTÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES****IDENTIFICAÇÃO DO RESPONSÁVEL:**

Nome: Sandra Aparecida Machado

**Departamento/Centro: Secretaria Municipal de
Educação de São Mateus-ES**

E-mail: Sandra-aparecida77@hotmail.com

Telefone para Contato: 99871-2127

PROponentes E PARTICIPANTES

Proponentes	Sandra Aparecida Machado
Instituição:	Secretaria Municipal de Educação de São Mateus-ES
Departamento/ Centro:	Secretaria Municipal de Educação de São Mateus-ES, CEIMs
Órgãos envolvidos:	Secretaria Municipal de Educação de São Mateus-ES
Apoio:	Em parceria com a UFES – CEUNES, Prefeitura Municipal de São Mateus-ES, Faculdade Vale do Cricaré

A. Docentes		
NOME	INSTITUIÇÃO	FUNÇÃO
Isabel Matos Nunes	Departamento de Educação e Ciências Humanas – Centro Universitário Norte do Espírito Santo	Coordenador e Supervisor
Zenilza Aparecida Barros Pauli	Faculdade Vale do Cricaré Secretaria Municipal de Educação de São Mateus-ES	Colaboradora
José Roberto Gonçalves Abreu	Faculdade Vale do Cricaré Instituto Federal do Espírito Santo	Colaborador

B. Discentes		
NÚMERO APROXIMADO DE DISCENTES	CURSO/ CENTRO	FUNÇÃO
25 participantes (Previsão)	Gestores e professores dos CEIMs – São Mateus-ES	Participantes

C. Técnico-Administrativos		
NOME	CARGO	CPF
----	----	----

D. Colaboradores Externos		
NOME	ENTIDADE	CPF
----	----	----

DESCRIPTIVO DO PROJETO (ficha síntese)

TÍTULO DO CURSO:	Gestão e Processos Inclusivos	
Departamento / Centro:	Secretaria Municipal de Educação de São Mateus-ES	
PROPONENTE:	Sandra Aparecida Machado	
OBJETIVO:	Propor um espaço de formação continuada para os profissionais da gestão e professores da Educação Infantil no município de São Mateus-ES, de modo a contribuir na qualificação e no conhecimento de políticas públicas na perspectiva da Educação Infantil.	
PERÍODO DE REALIZAÇÃO:	Novembro de 2018 a Novembro de 2019 (Previsão)	
LOCAL:	Secretaria Municipal de Educação de Conceição da Barra/ES	
HORÁRIO (INÍCIO E TÉRMINO):	13 às 17h00	
PÚBLICO (número previsto):	25 participantes (previsão)	
Informações:	Local:	Secretaria Municipal de Educação de São Mateus /ES
	Data (início e término):	Novembro de 2018 a Novembro de 2019 (Previsão)
	Valor Inscrição (quando for o caso):	----

ÁREA DO CONHECIMENTO:	ÁREA TEMÁTICA
<input type="checkbox"/> Ciências da saúde <input type="checkbox"/> Ciências agrárias <input type="checkbox"/> Ciências biológicas <input type="checkbox"/> Ciências exatas e da terra <input checked="" type="checkbox"/> Ciências humanas <input type="checkbox"/> Ciências sociais aplicadas <input type="checkbox"/> Ciências engenharia / tecnologia <input type="checkbox"/> Ciências linguística, letras e artes	<input type="checkbox"/> Comunicação <input type="checkbox"/> Cultura <input type="checkbox"/> Direitos humanos <input checked="" type="checkbox"/> Educação <input type="checkbox"/> Meio ambiente <input type="checkbox"/> Saúde <input type="checkbox"/> Tecnologia e produção <input type="checkbox"/> Trabalho

TIPO DA ATIVIDADE <input checked="" type="checkbox"/> Projeto vinculado a programa <input type="checkbox"/> Projeto isolado <input type="checkbox"/> Programa <input type="checkbox"/> Ciclo de debates <input type="checkbox"/> Congresso <input type="checkbox"/> Espetáculo <input type="checkbox"/> Evento esportivo <input type="checkbox"/> Exposição <input type="checkbox"/> Festival <input type="checkbox"/> Seminário <input type="checkbox"/> Semana acadêmica <input type="checkbox"/> Encontro <input type="checkbox"/> Palestra <input type="checkbox"/> Feira <input checked="" type="checkbox"/> Outro: Curso de Extensão	CATEGORIA: <input type="checkbox"/> Evento <input type="checkbox"/> Visita técnica <input type="checkbox"/> Viagem técnica <input checked="" type="checkbox"/> Programa / projeto APOIO: <input type="checkbox"/> Com bolsa acadêmica <input checked="" type="checkbox"/> Sem bolsa acadêmica <input type="checkbox"/> Com bolsa docente <input checked="" type="checkbox"/> Sem bolsa docente POPULAÇÃO ALVO: <input type="checkbox"/> acadêmicos <input type="checkbox"/> docentes <input type="checkbox"/> funcionários <input checked="" type="checkbox"/> população externa
--	---

RESUMO

O presente projeto de extensão intitulado “**Gestão e Formação de Professores**” se propõe a oferecer um espaço de formação continuada para os profissionais da gestão e professores da modalidade de Educação Infantil no município de São Mateus-ES, de modo a contribuir na qualificação e conhecimento de políticas públicas na perspectiva da Educação Infantil, tendo como objetivo contribuir no assessoramento e no aprimoramento das práticas educativas com crianças no cotidiano das instituições de ensino, a fim instituir políticas e processos inclusivos. A formação continuada acontecerá na Secretaria Municipal de Educação do Município de São Mateus-ES, em parceria com a Universidade Federal do Espírito Santo – CEUNES e a Faculdade Vale do Cricaré.

Palavras chave: Diretrizes municipais. Educação Infantil. Direitos Humanos

JUSTIFICATIVA – REFERENCIAL TEÓRICO

Quando o docente e sua formação se direcionam a uma atuação humanizada, parte-se de projetos interdisciplinares, da utilização das TICs, de recursos lúdicos e uma série de outras intervenções.

Num século já iniciado com grandes inovações tecnológicas, muitas informações sendo lançadas, como que numa fração de segundos, onde as pessoas estreitam as suas relações e visam suas necessidades mais urgentes: poder, dinheiro, trabalho.... Como pensar (ou repensar) uma escola em que os afetos sejam priorizados? Como valorizar os alunos pelo que eles são, com suas vivências e seus saberes? Como trabalhar a inclusão? Como diversificar as aulas, torná-las mais motivadoras e atrativas? Isso é Pedagogia, a busca por encontrar as estratégias de se alcançar as necessidades dos alunos e saná-las.

Precisa-se de educador que seja acima de tudo comprometido consigo mesmo, e não comprometido apenas com contas a pagar, haja vista que alguns se arriscam a dizer que são professores por falta de opção ou porque é uma profissão em que pode ter mais de um emprego.

Porém, isso não é suficiente. É preciso e muito importante, também, que os professores sejam humanizados, que eles saibam se aproximar dos alunos, saber das suas necessidades, ser cúmplice das suas descobertas e experiências construtivas, poder abraçá-lo nas vitórias e, principalmente nas derrotas. É preciso um professor assim para que os alunos também se sintam “humanos”, responsáveis, cidadãos. Para isso, a formação docente deve estar voltada à ampliação dos espaços de atuação percebendo e buscando sanar os desafios e alcançar todas as possibilidades. No entanto vale salientar que assim como qualquer processo de mudança, na atuação pedagógica não escolar, em especial, elucida uma insatisfação de um professor tomado de angústias, impressos na ótica das outras facetas da educação. Ou seja, a pedagogia sendo atuada em espaços diferentes da escola, por insatisfação à sua sistemática.

Essa complexidade manifesta-se constantemente na postura do educador em especial, que ao se encontrar com o aluno, manifesta o descontentamento, que por sua vez, propicia inconscientemente o caos interno, torna-se extremamente necessário para que o profissional que trabalha com a criança e adolescente, consiga

se ajustar internamente ao ponto de se desafiar a mudanças, sendo ela de “olhares” e posturas.

Sobre essa insatisfação em relação aquilo que desafia o profissional de educação infantil a tais mudanças, Dias (2014. p. 28) menciona:

Em alguma medida, podemos pensar que o contexto de formação profissional em si mesmo, constitui para as equipes uma situação indefinida e enigmática, marcando a relação como saber. Em contrapartida, a possibilidade de um espaço que ponha em circulação o mal – estar, o mal entendido e a insatisfação que surge no encontro com a criança, através das narrativas de suas experiências no contexto escolar, permite articular o desejo de educar (sempre insatisfeito e impossível) às vicissitudes que lhes são inerentes ao invés de marcá-lo como perda irreparável.

O “educar” a partir do fazer pedagógico, permite ao professor que o caos, ceda lugar a encontros diários do adulto, do infantil da criança reprimida à criança do encontro, o da sala de aula (DIAS, 2014).

Sendo assim, pode-se dizer que essa descoberta proporciona um descolamento enigmático do adulto com a criança, habilitando o professor a olhar o seu próprio fazer pedagógico e às vezes até a se surpreender com ele.

Independentemente de o pedagogo atuar em qualquer espaço escolar, sua atuação estará sempre voltada à educação (formal), atuando nas representações sociais, sendo capaz de através do ensino-aprendizagem mudar o mundo, formando e orientando cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

As práticas e os métodos realizados pelos profissionais na educação infantil, nem sempre são garantia de que as crianças aprenderam ou que está dando certo. Dessa forma, é preciso pensar e repensar sobre estas práticas tradicionais que são utilizadas, o que elas têm de positivo e que pode ser utilizado pelo professor e o que possuem de negativo e não acrescentam em nada o ensino-aprendizagem, ao contrário, só atrapalham (FREIRE, 2011).

Nas leituras realizadas, percebeu-se que a Educação constitui um instrumento fundamental para o atendimento das necessidades de desenvolvimento da criança como ser humano ético e crítico, sendo dever do Estado garantir o acesso e permanência de todas as crianças em creches e escolas de ensino fundamental e médio, assegurando o atendimento de suas necessidades básicas (sociais, cognitivas, afetivas, físicas).

Tanto Piaget (1985) quando Vygotsky (1993) acreditavam que o desenvolvimento cognitivo da criança era construído a partir de suas relações com o meio, mas

divergiam sobre o fator cultural, essencial para Vygotsky e pouco enfatizado por Piaget. Além disso, para Vygotsky era a aprendizagem que gerava o desenvolvimento mental, ao passo que para Piaget era o desenvolvimento mental que tornava o indivíduo capaz de aprender.

A aprendizagem envolve aproximação, afetividade. Entre professor e alunos precisa haver menos distanciamento, pois devem ser parceiros, cujos objetivos sejam próximos: ensinar e aprender. Ambos se completam e necessitam trabalhar juntos, com menos desavenças e mais tolerância, afetividade, sentimentos que vão auxiliar as demais atitudes.

Hoje, sabe-se que é necessário ressignificar a unidade entre aprendizagem e ensino, uma vez que, em última instância, sem aprendizagem o ensino não se realiza. A orientação proposta no RCNEI reconhece a importância da participação construtiva do aluno e, ao mesmo tempo, da intervenção do professor para a aprendizagem de conteúdos específicos que favoreçam o desenvolvimento das capacidades necessárias à formação do indivíduo.

OBJETIVOS

Objetivos:

Objetivo Geral:

O presente curso tem o objetivo de oferecer um espaço de formação continuada para os profissionais da gestão e professores da modalidade de Educação Infantil no município de São Mateus-ES, de modo a qualificar e contribuir no conhecimento de políticas públicas na perspectiva da Educação Infantil, tendo como objetivo contribuir no assessoramento e no aprimoramento das práticas educativas com crianças no cotidiano das instituições de ensino, a fim instituir políticas e processos que as qualifique ainda mais.

Objetivos Específicos:

- Elaborar ações de formação da modalidade de educação infantil que visem a qualificação dos profissionais para os CEIMs do município de São Mateus-ES.

- Envolver professores e gestores na escolha dos temas a serem abordados nos cursos;
- Estabelecer que a certificação nesses cursos seja critério aos processos de Remoção, Lotação, Extensão e Progressão horizontal.

b) Contribuição esperada do projeto para o desenvolvimento da extensão:

O curso de extensão ora proposto pretende contribuir com a formação continuada dos gestores e professores da educação especial, no município de São Mateus/ES, considerando que estes são responsáveis pelas ações da política educacional, no seu âmbito de atuação e que tais ações são primordiais para que a prática se reverbere nas escolas do município. Outra contribuição que a formação pretende alcançar é o acompanhamento do Plano Municipal de Educação.

Espera-se, com esse curso de extensão, contribuir para o aprimoramento da formação de profissionais da educação no que diz respeito à compreensão dos processos e políticas que envolvem o ensinar e o aprender de alunos, assim como, a reflexão sobre o trabalho com a diversidade e a singularização dos processos de subjetivação humana.

METODOLOGIA

O curso de extensão intitulado “**Gestão e Formação de Professores**” oferecido na Secretaria Municipal de Educação de São Mateus/ES, em parceria com a Universidade Federal do Espírito Santo – Centro Universitário Norte do Espírito Santo – Campus São Mateus, com a Faculdade Vale do Cricaré e está previsto para ser realizado no período de Novembro de 2018 a Novembro de 2019 no horário das 18h00 às 19h00, com periodicidade mensal, computando 80 horas de carga horária, podendo ser estendida com atividades não presenciais

O público-alvo a ser atendido será os pedagogos e professores dos CEIMs do município de São Mateus.

Como metodologia de ensino, consideramos:

- Aulas expositivas dialogadas entre professores e aluno;

- Estudos de textos da Política de Educação Infantil na perspectiva da Inclusão Escolar;
- Intercâmbio de experiências práticas e
- Elaboração das Diretrizes Municipais de Educação Especial na perspectiva da formação continuada

O curso está dividido em três módulos, apresentados a seguir:

Módulo I: Introdução (Outubro de 2018 a Dezembro de 2018 – 6 encontros – 24 horas)

- Do direito à educação: Políticas de Acesso, Permanência e qualidade Social.

Ementa: Políticas públicas educacionais; Direito Educacional e Educação do século XXI; Escola do século XXI; A Educação Infantil na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Educação para todos; Políticas de acesso e permanência na educação básica.

Módulo II: (Março a maio de 2019 - 8 Encontros - 32 hs)

- A Legislação da Educação Infantil no Brasil;

Ementa: Principal marcos legais da educação infantil no Brasil; RCNEI, BNCC, ECA.

Módulo III: (junho de 2019 a Setembro de 2019 – 08 encontros – 32 hs)

Acessibilidade e Tecnologias

Ementa: Principais tecnologias e recursos de acessibilidade; Manual de normas técnicas de acessibilidade; Escrita da proposta para as diretrizes municipais de Educação Infantil.

- Seminário para apresentação do Trabalho Final – 04 horas. (OUTUBRO DE 2019)

FORMAS DE AVALIAÇÃO

A avaliação será contínua, por meio de leituras, produção de textos e finalizando com uma proposta escrita das Diretrizes Municipais para a formação e qualificação da Educação Infantil.

DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS

Os resultados do projeto de extensão ora apresentado serão divulgados através de participação em congressos, publicação de artigos, livros e/ou revistas de caráter científico.

PLANO DE TRABALHO - Previsão

Cronograma Anual das Atividades:	ANO 2018											
Período (Mês)	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Ju l	Ago	Se t	Out	Nov	Dez
Atividades												
Módulo I.										X	X	X

Cronograma Anual das Atividades:	ANO 2019											
Período (Mês)	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez
Atividades												
Módulo II.			X	X	X	X						
Módulo III.								X	X			
Apresentação de Seminário e finalização do curso.										X		

OBS: As datas e meses previstos poderão ser alterados de acordo com o planejamento das atividades de extensão para atender as necessidades didático-pedagógicas dos (as) alunos (as).

REFERÊNCIAS DO CURSO DE EXTENSÃO

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em 04/09/2018.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em 06/09/2018.

DIAS, Rosimeire de O.; BREIA, Vanessa. Política e epistemologia: experiência e trajetórias de aprendizagem na formação de professores. In: MACHADO, A. M.; ROCHA, M. L. da; FERNANDES, A. M. (Org). **Novos possíveis no encontro da psicologia com a educação.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014, v. 1, p. 49-66.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. Relações entre Desenvolvimento Humano, Deficiência e Educação: Contribuições da Abordagem Histórico-Cultural. In: OLIVEIRA, M.K.; SOUZA, D.T.; REGO, T.C. **Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida Contemporânea.** São Paulo: Moderna, 2002.

PADILHA, A. M. L. Formação docente como esfera da formação humana. XVI ENDIPE - **Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino** - UNICAMP - Campinas – 2012.

PADILHA, A.M.L. **Possibilidades de Histórias ao Contrário** – ou como desencaminhar o aluno da classe especial. 2.ed. São Paulo: Plexus Editora, 2001.

PIAGET, J.. **A formação do símbolo na criança:** imitação jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

VYGOTSKY, L.. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes. 1993.

São Mateus, _____ de Outubro de 2018.