

UNIVERSIDADE ABERTA



**A IMPLEMENTAÇÃO DE NOVOS MODELOS PEDAGÓGICOS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL: PERSPECTIVA DOS PROFESSORES E
GESTORES DAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES**

Dalila Maitê Rosa Sena

MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO EDUCACIONAL

Rondônia, 2017

UNIVERSIDADE ABERTA



**A IMPLEMENTAÇÃO DE NOVOS MODELOS PEDAGÓGICOS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL: PERSPECTIVA DOS PROFESSORES E
GESTORES DAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES**

Dalila Maitê Rosa Sena

Mestrado em Administração e Gestão Educacional

Dissertação de mestrado orientada pela Profa. Doutora Cláudia Susana Coelho Neves

2017

RESUMO

A presente pesquisa faz um estudo exploratório em dois Centros Municipais de Educação Infantil de Ji-Paraná, no estado de Rondônia. O objetivo geral deste estudo é analisar e compreender como ocorreu a organização das escolas para implementar modelos novos na educação infantil e verificar quais os principais desafios encontrados pelos gestores e professores neste processo, bem como identificar as estratégias utilizadas, para efetivação de uma proposta pedagógica sócio interacionista. Segundo as orientações de diversos autores o professor precisa aprimorar seus conhecimentos por meio de novos conceitos promovendo uma proposta de ensino e aprendizagem focada na criança. A metodologia de investigação utilizada foi uma abordagem qualitativa, realizada em duas escolas públicas de educação Infantil de Ji-Paraná. As técnicas utilizadas abrangeram análise de documentos, entrevista semiestruturada com as gestoras escolares, professores e funcionárias da secretaria municipal de educação e um questionário fechado somente com os professores. Os resultados mostram que nestas escolas apesar dos desafios encontradas para efetivação da abordagem construtivista sócio interacionista, os avanços ocorridos na prática pedagógica do professor têm possibilitado um ensino significativo e de qualidade. Como conclusões principais, recomenda-se mais trocas de experiências entre os professores e gestores das escolas infantis como forma possibilitar a socialização das práticas pedagógicas e estratégias utilizadas em sala de aula.

Palavras-chave: construtivismo sócio interacionista; educação infantil; professores.

ABSTRACT

This present research is an exploratory study in two Municipal Centers of Early Childhood Education in Ji-Paraná, in the state of Rondônia. The general objective of this study is to analyze and understand how the organization of schools occurred to implement new models in childhood education and to verify the main challenges encountered by managers and teachers in this process, as well as identify the strategies used to effectuate a socio-interactionist pedagogical proposal. According to the guidelines of several authors, the teacher needs to improve his knowledge through new concepts promoting a teaching and learning proposal focused on the child. The research methodology used was a qualitative approach, carried out in two public schools of childhood education in Ji-Paraná. The techniques used included document analysis, semi-structured interviews with the school administrators, teachers and employees of the municipal education department and a closed questionnaire with the teachers only. The results show that in these schools, in spite of the challenges encountered for the effective implementation of the constructivist socio-interactionist approach, the advances made in the pedagogical practice of the teacher have made possible a significant and qualified teaching. As main conclusions, it is recommended more exchanges of experiences between the teachers and managers of the childhood schools as a way of making possible the socialization of the pedagogical practices and strategies used in the classroom.

Keywords: constructivism, socio-interactionist; childhood education; teachers.

Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo, nem ensino.

(Paulo Freire)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a minha avó Maria Lino Rosa,
minha tia Lucimar Lino Rosa, a minha mãe Marta
Rosa, as minhas irmãs Cintia Cristina e Sara
Karolina, a minha melhor amiga Daiane Gomes,
que nunca duvidaram do meu potencial e sempre me
apoiaram nos meus estudos.

AGRADECIMENTOS

A realização da presente dissertação de mestrado é fruto da contribuição de pessoas que me incentivaram à sua realização. As falhas nela apresentadas, entretanto, são devidas exclusivamente a mim, a sua autora.

Agradeço, primeiramente, a Deus pelo dom da vida e pela oportunidade de finalizar mais uma etapa. Agradeço a Professora Doutora Cláudia Neves que como Mestre e Orientadora, pacientemente, mostrou-me o caminho a ser desbravado, até que este importante trabalho de minha carreira acadêmica e profissional pudesse ser concluído.

Minha gratidão também se estende a todos os professores que tive na UAB/PT, que agiram com muita responsabilidade em seu ofício de formar pessoas. Em especial agradeço Doutora Arcari Margarida por acreditar em meu potencial e me dar apoio quando pensei em desistir.

As minhas colegas de mestrado, Gisele Cintra e Adriana Costa agradeço pela honra de tê-las conhecido e passado com elas, profissionais qualificadas e dedicadas, um tão instrutivo e compensador tempo de minha vida. Obrigada meninas pelo apoio e palavras de ânimo.

Sou grata também aos meus colegas de trabalho, pelo apoio recebido durante o período em que me dediquei ao mestrado e à realização desta dissertação, principalmente a diretora Rosineide Marcolino, que sempre acreditou no meu potencial e me deu total apoio em minha jornada acadêmica.

Sou especialmente grata à minha família, pela paciência e compreensão durante o tempo em que estive ausente para dedicar-me aos estudos, subtraindo a feliz convivência que tenho com eles. Agradeço também os meus amigos da Igreja Adventista Jardim dos Migrantes que oraram por mim e me deram força nesta jornada.

Por fim, gostaria de registrar que as pessoas ou instituições omitidas nestas linhas têm seus lugares reservados em meu coração e terão, para todo e sempre, a minha mais elevada gratidão.

«Tudo posso Naquele que me fortalece».

(Bíblia Sagrada – Filipenses 4:13)

« A inovação curricular não consiste apenas em mudar, ou tentar mudar, o que se ensina e se aprende na escola. Tão importante quanto o que se ensina e se aprende é como se ensina e como se aprende. Na verdade, hoje sabemos que ambos os aspectos são indissociáveis. O que finalmente os alunos aprendem na escola depende em boa medida de como o aprendem; e o que finalmente nós professores conseguimos ensinar aos nossos alunos é indissociável de como lhes ensinamos ».

(César Coll)

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – JUSTIFICATIVA, OBJETIVO, O PROBLEMA	2
1.1 - JUSTIFICATIVA	2
1.2 - OBJETIVOS	4
1.2.1 - Objetivo geral	4
1.2.2 - Objetivos específicos	4
1.3 - PROBLEMA DE PESQUISA, QUESTÕES NORTEADORAS E HIPÓTESES DE TRABALHO	4
1.3.1 - Formulação do Problema	4
1.3.2 - Questão Orientadora da Pesquisa	5
1.3.3 - Questões Norteadoras	6
1.3.4 - Hipóteses de Trabalho	6
CAPITULO II – MARCO TEÓRICO	6
2.1 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL	7
2.2 FUNDAMENTOS LEGAIS QUE LEGITIMAM O ACESSO À EDUCAÇÃO INFANTIL ..	10
2.3 TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	15
2.4 CONSTRUTIVISMO SÓCIO INTERACIONISTA	17
2.5 GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	19
CAPITULO III – MARCO METODOLÓGICO	21

3.1 METODOLOGIA	21
3.1.2 Análise Documental.....	23
3.1.3. O Questionário	24
3.1.4 A Entrevista Semiestruturada.....	25
3.2 CENÁRIO	26
3.2.1 LIMITAÇÕES DO ESTUDO	26
3.3 DADOS DA CIDADE SEDE DA PESQUISA	27
3.4 PARTICIPANTES	28
3.4.1 SUJEITO DA PESQUISA	29
3.5. PRIMEIRA FASE – PROCEDIMENTOS PRELIMINARES (FASE EXPLORATÓRIA)	29
3.6 SEGUNDA FASE – A PESQUISA DE CAMPO	30
3.7 TERCEIRA FASE: PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DA INFORMAÇÃO DOCUMENTAL.....	32
CAPITULO IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	33
4.1 ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS GESTORES	34
4.1.2 Perfil dos Gestores	34
4.2. QUESTIONÁRIO DIRIGIDO AOS PROFESSORES	39
4.3. ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA DOS PROFESSORES	40
4.4. QUESTIONÁRIOS FUNCIONÁRIAS DA SEMED	50
4.4.1 Perfil das Funcionárias da SEMED	51
4.2. ESCALA DE SATISFAÇÃO	55
4.4. ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA DOS PROFESSORES	41

4.5. QUESTIONÁRIOS FUNCIONÁRIAS DA SEMED	48
4.5.1 Perfil das Funcionárias da SEMED	49
4.6. DOCUMENTOS ANALISADOS	58
4.6.1 Orientações Curriculares para Educação Infantil de Ji-Paraná - RO	58
4.6.2 Proposta Pedagógica Escolar	59
4.6.3 Planejamento dos Professores	60
CAPITULO V – CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS	61
5.1. Conclusões e Considerações Finais	58
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	65
ANEXOS	71
ANEXO I- ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O DIRETOR	72
ANEXO II - QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRAFICO.....	73
ANEXO III - QUESTIONÁRIO PROFESSORES	74
ANEXO IV - QUESTIONÁRIO FUNCIONÁRIAS DA SEMED	75
ANEXO V – ESCCALA DE SATISFAÇÃO I	76
ANEXO VI – ESCALA DE SATISFAÇÃO II	77
ANEXO V – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	78

ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 1- Distribuição dos participantes por funções.....	28
QUADRO 2- Caracterização do corpo docente por idade, sexo e tempo de serviço na rede pública municipal	37
QUADRO 3 – Qual a carga horária dos professores?	37
QUADRO 4 – Escala de satisfação	38
QUADRO 5 – Escala sobre a prática pedagógica.....	40

LISTA DE SIGLAS

CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

NAP – Núcleo de Apoio Pedagógico

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PPP - Projeto Político Pedagógico

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos muitos são os estudos que têm sido publicados no Brasil a respeito do construtivismo ou as suas aplicações educacionais (Carvalho, 2001; Silva, 1998). Estes trabalhos têm procurado investigar como chegam aos professores de educação infantil, nomeadamente os que exercem cargos de gestão escolar as definições e conceitos construtivistas: de que maneira são entendidos e como são levados para a situação ensino aprendizagem: será que existem dificuldades nessa transposição? Ou as “ideias construtivistas” dos professores correspondem às concepções formuladas por Piaget? Onde os professores buscam referências sobre o construtivismo?

Conforme as autoras Queiroz e Barbosa (2007) muitas pessoas utilizam a teoria construtivista de modo errôneo, sem ter conhecimento a respeito do fundamento teórico de Jean Piaget. As autoras afirmam que o construtivismo não vem sendo explicado de maneira correta, por isso é alvo de diversos julgamentos.

A partir da temática, esta investigação refletirá a respeito da implantação do construtivismo e a atuação dos professores por meio dos métodos utilizados em sala de aula e tendo como foco desmistificar o que se entende por construtivismo e esclarecer essa forma de ensinar e aprender a partir dos referenciais teóricos.

O construtivismo requer mudanças e melhorias na educação dos alunos e quando falamos nessa temática nos referimos ao desenvolvimento e não a privação do aluno. A educação infantil deixou de ser vista apenas como assistencialista, e agora temos o elo de cuidado e educação o que torna indispensável à importância de tratar do desenvolvimento do aluno no âmbito mental, verbal, motor e cognitivo.

Nesse sentido, Franco, refere que,

Podemos detectar que o desenvolvimento depende da interação que o sujeito estabelece com o meio físico e social, podemos concluir ainda que só se chega ao máximo do desenvolvimento quando trilharmos bem o caminho. Isto é, quando a qualidade das interações estabelecidas for satisfatória pra provocá-lo. Daí a responsabilidade de quem trabalha com crianças. (1995: 60).

Assim sendo, o professor de educação infantil que trabalha com o construtivismo deve ficar atento aos métodos utilizados a fim de que propicie um desenvolvimento como um todo do aluno. Franco (1995) afirma em seu estudo que o processo de desenvolvimento exige continuidade como ponto essencial da concepção construtivista.

O primeiro capítulo, (**Justificativa, Objetivos, Problema da pesquisa**), direcionou-se uma abordagem justificando a escolha do tema, enumerou os objetivos a serem alcançados e o problema da pesquisa, buscando fazer uma análise sobre a implantação do construtivismo sócio interacionista e identificar os desafios enfrentados e as estratégias utilizadas.

O segundo capítulo identificado como (**Marco Teórico**), traz um embasamento teórico da trajetória da educação infantil no Brasil. Foram apresentados os principais documentos norteadores que regulamentam os Centros Municipais de Educação Infantil, uma breve explanação sobre as tendências pedagógicas utilizadas, um aprofundamento teórico a respeito do construtivismo sócio interacionista e modelos de lideranças adotados na educação infantil.

O terceiro capítulo (**Marco Metodológico**), refere-se a descrição metodológica, como caminho escolhido para pesquisa, composto por sujeitos, universo e o campo de pesquisa, os procedimentos de coleta de dados.

O quarto capítulo (**Apresentação e Análise dos Resultados**), reservou-se para interpretação dos dados recolhidos e analisados á luz dos referenciais teóricos para educação infantil sobre a dinâmica do trabalho dos professores e gestores na perspectiva construtivista sócio interacionista. A análise e discussão em torno dos resultados obtidos, é fruto das respostas recolhidas nos instrumentos de investigação como: questionário fechado, a entrevista semiestruturada e análise de documentos nas escolas pesquisadas.

O quinto e último capítulo (**Conclusões e Considerações Finais**), como é natural, refere-se a apresentação das conclusões, sugestões às entidades, considerações finais e importantes à temática abordada.

CAPÍTULO I – JUSTIFICATIVA, OBJETIVOS, PROBLEMA DA PESQUISA

1.1 JUSTIFICATIVA

O interesse pela temática abordada nessa dissertação baseou-se em minha experiência profissional como professora de educação infantil e algumas inquietações e reflexões sobre a relação teoria e prática dos saberes acadêmicos, surgindo dessa forma a necessidade de busca de novos conhecimentos e a proposta do desenvolvimento desta pesquisa.

Compreendendo que a “[...] pesquisa pressupõe uma fundamentação teórica consistente, uma ampla leitura crítica da bibliografia especializada, enfim uma longa estrada construída no

espaço acadêmico.” (Esteban; Zaccur, 2002, p. 11). Assim sendo faz-se necessário considerar a relevância e impactos dos estudos realizados no espaço escolar, sendo que estes contribuem para avanços no ensino.

Desta forma, assim como destacam Esteban e Zaccur (2002), quem está inserido em um ambiente escolar muitas vezes não se reconhece na teoria, assim sendo infere-se a necessidade de que os “produtores” de teorias se atentem com a realidade educacional tornando suas produções significativas e passíveis de execução e objeto de reflexão.

Levando em consideração esses fatores o presente estudo objetiva descrever determinado fenômeno. Por meio da observação e relatos dos entrevistados surgem questões que alimentam a necessidade de saber mais, de melhor compreender o que está sendo observado/vivenciado, de construir novas formas de percepção da realidade e de encontrar indícios que façam dos dilemas desafios que podem ser enfrentados. (Esteban; Zaccur, 2002).

A educação infantil passou por modificações ao longo do tempo, e a valorização da criança como sujeito de direitos tornou-se um aliado aos estudos sobre infância, possibilitando grandes avanços no que se refere ao seu atendimento em espaços de educação infantil.

Percebe-se que a formação continuada é a base para atuação docente e quando ela ocorre partindo das inovações pedagógicas pode ser a possibilidade de obter uma educação de qualidade, desta forma fez-se necessário refletir sobre os impactos das inovações na prática pedagógica.

Assim sendo, este estudo justifica-se pela busca, por meio desta pesquisa exploratória de analisar como tem sido a mudança do paradigma empirista na educação infantil, para um paradigma construtivista, na perspectiva dos professores e gestores em dois centros municipais de educação infantil da rede pública de Ji-Paraná. O principal foco foi investigar os desafios enfrentados pelos gestores e professores de cada escola e por fim, identificar as estratégias utilizadas para efetivação da proposta municipal para educação infantil.

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo geral

Analisar e Compreender como ocorreu a organização da gestão escolar para implementar modelos novos na educação infantil e os principais desafios encontrados pelos gestores e

professores neste processo, por meio de uma pesquisa qualitativa, sendo concretizada em dois Centros de Educação Infantil, da rede Pública Municipal de Ji-Paraná, estado de Rondônia.

1.2.3 Objetivos específicos

- Captar e analisar compreensões e opiniões dos atores escolares sobre a proposta municipal para Educação Infantil de Ji-Paraná;
- Identificar as principais dificuldades dos professores e gestores da educação infantil na atuação da prática construtivista interacionista;
- Compreender o modo como os gestores e professores da educação infantil atuam na teoria construtivista sócio interacionista;
- Analisar o repertório construtivista presente nas escolas pesquisadas;
- Pesquisar como o grupo que compõe a direção da escola foi e é parte importante do construtivismo sócio interacionista;
- Estudar a literatura disponível sobre a temática e a legislação pertinente que fundamenta a educação infantil.

1.3 PROBLEMAS DE PESQUISA, QUESTÕES NORTEADORAS E HIPÓTESES DE TRABALHO

1.3.1 FORMULAÇÃO DO PROBLEMA

As escolas públicas de Educação infantil de Ji-Paraná/Rondônia estão em processo de adaptação à teoria construtivista sócio interacionista, para Saviani (2008), nosso sistema educacional vem passando por mudanças desde a década de 1970 até os dias atuais, nos levando a fazer uma reflexão sobre as definições que caracterizam cada período da prática escolar, através dos diferentes conceitos, pois cada um deles nos ajuda a compreender e analisar os critérios usados na organização do sistema de ensino.

Desde a década de 1980, o modelo pedagógico predominante era o empirista, baseado no Método tradicional, que orientava os professores a realizar um treinamento de disciplina e preparação para as séries iniciais. Já a abordagem construtivista, presente desde a década de 1990, se vinculava a uma escola mais pensante. Os professores possibilitavam situações-problemas e a criança construía seu conhecimento.

Os acontecimentos sobre a infância em diferentes momentos políticos passaram a questionar o cotidiano escolar das crianças de zero a seis anos que frequentavam creches e pré-escola e passou a alertar o educador quanto a metodologia utilizada como maneira de repressão, reprodução e transformação social.

Desde então, ocorreu a elaboração de uma proposta municipal para educação infantil baseada nos referenciais teóricos que regulamentam o ensino de crianças de zero a cinco anos, considerando a teoria construtivista sócio interacionista como a mais significativa para o desenvolvimento integral da criança.

Implantar uma proposta de educação sócio construtivista interacionista na perspectiva de formação da criança como um ser global e inserida na sociedade deste século constitui-se em um grande desafio para a gestão escolar, porém possibilita conscientização da responsabilidade de proporcionar formação continuada para os professores.

Com essa mudança de concepção pedagógica, através da passagem de um modelo pedagógico empirista para uma abordagem construtivista sócio interacionista, Torres (2004) enfatiza que é preciso oferecer uma formação antes de propor um trabalho baseado no construtivismo, pois assim o educador teria compreensão da teoria que é um pré-requisito para a prática.

A rede pública municipal de ensino, no que se refere a educação infantil vem sendo mobilizada a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, e essa investigação tem como objetivo analisar a maneira como essa implantação tem ocorrido, bem como a prática dessa teoria.

1.3.2 QUESTÃO ORIENTADORA DA PESQUISA

Os gestores e professores das duas escolas públicas de educação infantil de Ji-Paraná, Rondônia, estão recebendo formação continuada para realizar as mudanças na prática pedagógica?

1.3.3 QUESTÕES NORTEADORAS

a) Nas escolas pesquisadas há uma boa recepção da proposta Municipal para Educação infantil que consiste no construtivismo sócio interacionista?

b) A articulação entre gestor e os professores contribui para o fortalecimento da implantação de novos modelos na educação infantil?

c) A construção do Projeto Político Pedagógico contempla as mudanças ocorridas na proposta municipal de Ji-Paraná para Educação Infantil?

1.3.4 HIPÓTESES DE TRABALHO

a) A implantação do construtivismo sócio interacionista na escola pública municipal de Ji-Paraná avança na medida em que todos os sujeitos envolvidos nesse processo lutam por objetivos comuns do seu cotidiano.

b) O gestor e os professores da escola pesquisada recebem capacitação e formação continuada para aderir as mudanças ocorridas na proposta municipal para Educação Infantil de Ji-Paraná, Rondônia.

CAPITULO II – MARCO TEÓRICO

Educação é o processo de assegurar a continuidade do lado bom da vida e de enriquecê-lo, alargá-lo e ampliá-lo cada vez mais. (Anísio Teixeira).

É de suma importância analisar a trajetória da educação infantil no cenário educacional brasileiro, para compreender as tendências pedagógicas utilizadas no ambiente escolar, bem como refletir sobre as teorias de aprendizagem. A implantação do construtivismo sócio interacionista lança um novo olhar sobre a criança e seu modo de aprendizagem. Dessa forma, esse capítulo apresenta a educação infantil no seu processo histórico no Brasil e os documentos que nortearam suas ações.

2.1 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Os conceitos de infância, criança e educação infantil são construções sociais formadas ao longo da vida, embora muitas vezes aja contradição em seus significados. Elas carregam “histórias, ideias, representações, valores, modificam-se ao longo dos tempos e expressam aquilo que a

sociedade entende em determinado momento histórico por criança, infância, educação, política de infância e instituição de Educação Infantil” (Kramer, 1999:207).

De acordo com (Kuhlmann e Fernandes, 2004:15) “Podemos compreender a infância como a concepção ou a representação que os adultos fazem sobre o período inicial da vida, ou como o próprio período vivido pela criança, o sujeito real que vive essa fase da vida”.

Considerar a criança hoje como um sujeito de direitos é o “marco principal de toda mudança legal conquistada ao longo do tempo, mas antes dessa nomenclatura que a criança recebe muitas coisas aconteceram, muitas lutas e desafios foram travados na história para se chegar a uma educação infantil de direito”. (Rosemberg, 2008:74)

Muitos fatores contribuíram para a expansão da Educação Infantil, iniciada a partir da década de 1970 no Brasil, dentre eles temos: a entrada da mulher no mercado de trabalho, urbanização dos grandes centros, movimentos sociais entre outros.

De acordo com Duarte,

Com a inserção da mulher da classe média no mercado de trabalho e a crescente conscientização da importância da criança iniciar o seu processo de socialização fora do contexto familiar, cada vez mais cedo, expandiram-se de forma significativa as denominadas “pré-escolas”, “berçários” e/ou “jardins de infância”. (Duarte, 2012:3)

Ao realizar uma análise histórica do surgimento das instituições de atendimento a criança, percebemos que a função da mesma estava relacionada à assistência e cuidado, uma vez que essas funções foram desapropriadas das famílias e principalmente das mães trabalhadoras.

O atendimento as crianças fora do espaço doméstico, iniciou-se no final do século XIX, diversos foram os fatores que levaram as famílias a optar por esse atendimento, sendo esta uma forma de combater a pobreza e como salário complementar na renda familiar.

Várias transformações de sociais e econômicas ocorreram com o atendimento às crianças de 0 a 5 anos em instituições especializadas, dentre elas podemos destacar as mudanças nas relações de trabalho, onde a mulher pode desempenhar um papel mais ativo no mercado de trabalho e muitos viam as creches como um meio de adquirir melhores condições de vida.

O primeiro movimento inovador que abordou uma proposta educacional no século XX foi a Escolanovista que começou a refletir sobre o momento histórico e começou a pensar em uma forma de educar a criança pequena, até o presente momento eram utilizadas experiências europeias no atendimento infantil.

De acordo com Kramer (1995) a educação era vista como uma forma de melhoria da qualidade de vida, significando assim uma possibilidade de ascensão social era defendida como

direito de todas as crianças, sendo conhecida a década de 1920 como uma defesa da democratização do ensino, sendo que até esse período as instituições não tinham vínculo com organizações governamentais, sendo de caráter filantrópico.

Segundo Kuhlmann Junior (1999: 61), “filantropia representaria a organização racional da assistência, em substituição à caridade, prática dominada pela emoção, por sentimento de simpatia e piedade”.

No final do século XIX as primeiras creches para os filhos das classes baixas eram chamadas de “asilos”, elas funcionavam como depósito de crianças para que as mães pudessem trabalhar. A origem das creches estava relacionada com as preocupações sanitárias e filantrópicas, ela foi influenciada pela assistência social e medicina, os trabalhos realizados estavam relacionados a questões de higiene e cuidados físicos e não havia investimentos pedagógicos. (Alves, 2011).

Na década de 1930, para colaborar com a proteção a infância, o estado assumiu o papel de buscar órgãos privados para realizar o financiamento. Diante desse fato vários órgãos foram criados tais como Ministério da Saúde, Ministério da Educação, Previdência Social dentre outros. (Duarte, 2012)

Neste momento histórico iniciou-se a organização de creches, jardins de infância e pré-escolas de modo desordenado e com o intuito de respostas imediatas, como se os problemas infantis criados pela sociedade, pudessem ser resolvidos por essas instituições. (Duarte, 2012:4)

Em 1940 surgiu o departamento Nacional da Criança, que tinha por objetivo organizar as atividades dirigidas a infância, maternidade e adolescência, administrados pelo Ministério da Saúde. No ano de 1950 o departamento nacional da criança evidenciou uma tendência médico-higiênica, realizando várias campanhas visando o

[...] combate à desnutrição, vacinação e diversos estudos e pesquisas de cunho médico realizadas no Instituto Fernandes Figueira. Era também fornecido auxílio técnico para a criação, ampliação ou reformas de obras de proteção materno-infantil do país, basicamente hospitais e maternidades (KRAMER, 1995:65).

De acordo com Duarte (2012) nos anos de 1960, o Departamento Nacional da Criança foi enfraquecido e transferiu algumas de suas responsabilidades para outros setores, predominando o caráter médico-assistencialista, cuja finalidade eram ações de redução da mortalidade materna infantil.

Na década de 1970 destaca-se a promulgação da lei nº 5.692, de 1971 que fez menção a educação infantil, orientando-a como conveniente a educação em escolas maternais, jardins de infância e instituições equivalentes. Essa lei não tinha um programa específico para motivar as

empresas a criação de pré-escolas, chegou a ser taxada como superficial e gerou inúmeras críticas a sua dificuldade de realização.

O poder público passou a dar mais atenção à educação pré-escolar nos anos de 1970 e 1980, o que possibilitou que esse período se caracterizasse por uma preocupação de caráter político-administrativa, dando legitimidade e sustento.

No início da década de 80, surgiu na cidade de São Paulo o “Movimento de Luta por Creches”. Segundo Merisse,

O Movimento de luta por creches, sob influência do feminismo, apresentava suas reivindicações aos poderes públicos no contexto por direitos sociais e da cidadania, modificando e acrescentando significados à creche enquanto instituição. Esta começa a aparecer como um equipamento especializado para atender e educar a criança pequena, que deveria ser compreendido não mais como um mal necessário, mas como alternativa que poderia ser organizada de forma a ser apropriada e saudável para a criança, desejável à mulher e a família. A creche irá, então, aparecer como um serviço que é um direito da criança e da mulher, que oferece a possibilidade de opção por um atendimento complementar ao oferecido pela família, necessário e também desejável. (Merisse, 1997:49),

Esse movimento possibilitou uma pressão sobre o poder público que resultou no aumento do número de creches e pré-escolas mantidas pelo poder públicas e as conveniadas com os órgãos municipais, estadual e federal. Diante dos avanços ocorridos na trajetória da educação infantil, podemos perceber que sua origem ocorreu com a prestação de assistência a saúde e preservação da vida, não tendo vínculo com o fator educacional.

A expansão da pré-escola na rede pública ocorreu com um caráter compensatório, sem levar em conta o objetivo educativo e implementação de uma política voltada para a formação de profissionais, o foco do entendimento das crianças era o assistencialismo, marcado pela ausência de propostas e projetos governamentais e de criação de cursos de formação para o profissional.

De acordo com Alves,

No final da década de 1980 e nos anos 1990, com a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e a LDB/96, o atendimento de crianças de 0 a 6 anos em espaços coletivos foi assumido como direito da criança à educação, devendo integrar os sistemas de ensino. (Alves 2011:4),

A perspectiva de enfrentamento político e de intervenção na área da infância foi reformulada na década de 1980. O Código de Menores de 1979 foi substituído pela criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), e a visão da infância apresentou mudanças. (Alves, 2011).

O estatuto jurídico da criança cidadã (ECA), se configurou em uma nova visão da criança e do adolescente na sociedade brasileira, o olhar autoritário, paternalista, assistencialista e repressivo do código de menores foi afastado e em seu lugar foi colocado uma criança cidadã, possuidora de

direitos, em processo de desenvolvimento e formação. A doutrina da proteção integral foi adotada em oposição ao princípio da situação irregular. (Nunes, Corsino & Didonet, 2011)

De acordo com Alves:

A Constituição Federal de 1988 representou para a educação infantil uma enorme abertura na política educacional do país ao considerá-la como direito da criança e da família e dever do Estado. A educação infantil, que antes tinha cunho assistencialista, no segmento creche, passou a figurar como um direito da criança. Tal conquista foi reforçada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96). Entretanto, permaneceram algumas lacunas, como: não trata da especificidade da formação dos profissionais de EI, dificuldade de obtenção de verbas para essa etapa da educação e ausência de discussão no que tange à integração entre creches e pré-escolas. (Alves, 2011:9)

A educação infantil deixou de ser vista apenas como assistencialista, atualmente existe um elo entre o cuidar e educar, tornando se grande importância o desenvolvimento cognitivo, motor, verbal e mental da criança.

Nesse sentido, Franco diz que:

Podemos detectar que o desenvolvimento depende da interação que o sujeito estabelece com o meio físico e social, podemos concluir ainda que só se chega ao máximo do desenvolvimento quando trilharmos bem o caminho. Isto é, quando a qualidade das interações estabelecidas for satisfatória pra provocá-lo. Daí a responsabilidade de quem trabalha com crianças. (Franco, 1995:60).

2.2 FUNDAMENTOS LEGAIS QUE LEGITIMAM O ACESSO À EDUCAÇÃO INFANTIL

A Constituição Federal de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 9.394 de 1996 são os dispositivos legais que garantem a criança com idade de educação infantil a apropriação da sua cultura em um espaço socializador.

De acordo com a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, inciso IV, oficializou que “o dever do Estado com a educação às crianças de zero a cinco anos será efetivado mediante garantia de atendimento em creche e pré-escola.”

Deste modo, percebemos a importância da Constituição Federal no que diz respeito aos direitos da criança, pois reafirmou o que a consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) de 1942 já determinava como direito das mulheres aos cuidados de seus filhos, legitimando o direito à educação da criança nos seus primeiros anos de vida.

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA surgiu dois anos após a promulgação da Constituição Federal de 1988, ela recebeu o número 8.069 e afirmou que "é dever do Estado

assegurar [...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade.” (ECA, artigo 54, inciso IV).

A promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA possibilitou que crianças e adolescentes fossem reconhecidas como pessoas em situações peculiares de desenvolvimento, não podendo desta forma ser tratadas como adultos. “Essa lei estabeleceu um sistema de elaboração e fiscalização de políticas públicas voltadas para a infância, tentando com isso impedir desvios de verbas e violação dos direitos das crianças.” (Ferreira, 2000:184).

Em relação a educação Infantil Ferreira (2000) ainda afirma que crianças e adolescentes são consideradas sujeitos de direitos, dessa forma as propostas pedagógicas devem considerar a criança integralmente, o ECA possibilitou novas bases teóricas e filosóficas, requerendo desta forma a construção de novas formas de cuidar e educar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB teve grande importância nas mudanças ocorridas na área da educação infantil, ela foi criada em dezembro de 1996 e recebeu o número 9.394.

A LDB define, entre outras coisas que a educação infantil “tem por finalidade o desenvolvimento integral das crianças até seis anos de idade, em seu aspecto físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (art. 29)”. Com a promulgação da LDB os direitos assegurados na Constituição Federal de 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente, transformaram-se em diretrizes e normas que deverão ser regulamentadas, desta forma a LDB pretende enfatizar a integração do cuidar e educar valorizando as atividades desenvolvidas nas creches e pré-escolas.

Em seu artigo 4º, inciso IV, a LDB confirmou, mais uma vez, o atendimento gratuito em creche e pré-escola como responsabilidade do Estado. Também determinou que o atendimento a essa faixa etária está sob a incumbência dos municípios (artigo 11, inciso V), determinando que todas as instituições de Educação Infantil, públicas e privadas, estejam inseridas no sistema de ensino.

O processo de escolarização das crianças pequenas no Brasil enfatizava a inserção e o reconhecimento de sua cidadania como um sujeito de direitos, porém essa escolarização precoce era vista como um momento de disciplinarização, normatização do corpo, palavras e gestos, considerados como a produção de um determinado tipo de indivíduo. (Duarte, 2012)

A Constituição Federal de 1988 representa a primeira conquista da Educação Infantil no campo social e político e garante, em sua redação, que ela é dever do Estado, sendo implementada, em creche e pré-

escola, às crianças de 0 a 06 anos de idade. No entanto, a creche continuou a ser vista como um favor, ligada ainda ao Bem-Estar e à Saúde, enquanto a pré-escola era ligada à Educação, sendo que ambas passaram a compor, de forma significativa, o campo educacional, em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - 9.394/96 -, que incorporou a Educação Infantil à Educação Básica, rompendo com a ideia desses espaços como segregadores sociais. (Paludo, Silveira 2014:175)

“A Constituição Federal de 1988 redefiniu os princípios da República e restabeleceu o Estado de Direito. Esse novo quadro político inseriu a criança num contexto de cidadania e definiu novas relações entre ela e o Estado.” (Nunes, Corsino & Didonet, 2011:30)

A criança passou a ser vista como um sujeito histórico, protagonista e cidadão com direito a educação na política pública de educação. O cuidar e o educar passaram a ser indissociáveis para promover um desenvolvimento integral, de forma global e harmônica. A educação infantil passou a ser a primeira etapa da educação básica, sendo o direito de todos os cidadãos e o estado passou a ter obrigação de garantir esse direito sem exceção ou discriminação. (Nunes; Corsino & Didonet, 2011).

Segundo Duarte:

A inserção da Educação Infantil ao sistema regular de ensino definiu as instituições que atuam com essa faixa etária, como instituições educativas, sejam elas públicas, particulares com fins lucrativos ou particulares sem fins lucrativos. São responsáveis, junto com as famílias, pela promoção do desenvolvimento das crianças, ampliando suas experiências e conhecimentos, além de garantir-lhes a higiene e a saúde. (Duarte, 2012:7).

De acordo com Cerisara (2002), a LDB teve como base a constituição de 1988, que reconheceu o acesso a educação como um direito da criança em creches e pré-escolas. Essa lei possibilitou que a criança ocupasse o lugar de sujeito de direitos em vez de tratá-la como um objeto de tutela conforme as leis anteriores. A LDB proclamou a educação infantil como direito de crianças de 0 a 6 anos e dever do estado. Todas as famílias que optarem por compartilhar com o estado o cuidado e a educação de seus filhos, será contemplados com vagas em creches e pré-escolas.

“A LDB de 1996, em um capítulo próprio, reconhece a educação infantil como uma etapa de significativa importância no desenvolvimento humano, incluindo-a na educação básica e delibera sobre a formação mínima para seus profissionais.” (Alves, 2011: 10).

A educação infantil através da nova LDB passou a ser oferecida em espaços educacionais com propostas de caráter pedagógico, cabendo à União a coordenação da Política Nacional de Educação e ao município o oferecimento da educação infantil em creches e pré-escolas, mas ambas as instâncias mantêm como prioridade o ensino fundamental. Ao Município compete também baixar normas complementares às leis maiores, bem como autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos de seus sistemas de ensino, e aqueles mantidos por particulares. (Duarte, 2012 p.6).

A LDB define a educação infantil como primeira etapa da educação básica e atribui a ela “como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (art. 29). A creche, portanto, tem o papel de iniciar essa educação integral, da mesma forma que a pré-escola, de continuá-la. (Nunes, Corsino & Didonet, 2011:30).

No que diz respeito aos Parâmetros Nacionais, vale ressaltar o esforço em apresentar:

“uma concepção de criança, de pedagogia da Educação Infantil, a trajetória histórica do debate da qualidade na Educação Infantil, as principais tendências identificadas em pesquisas recentes dentro e fora do país, os desdobramentos previstos na legislação nacional para a área e consensos e polêmicas no campo” (Brasil, 1998: 9-10).

No I volume se discute a respeito das competências de ensino e a caracterização das instituições de educação infantil no Brasil, no volume II, partindo destas reflexões o que se pretende com o documento é o estabelecimento de “requisitos necessários para uma Educação Infantil que possibilite o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social” (Brasil: 9, vol. 1).

De acordo com a análise histórica da educação infantil no Brasil é possível perceber que ocorreram diversos movimentos e mudanças a fim de efetivar o direito a educação com qualidade de atendimento e estrutura, das crianças de 0 a 6 anos. A educação infantil surgiu a partir da luta de classes oprimidas e das necessidades das mulheres que buscavam iniciativas e uma efetivação de uma educação infantil de qualidade. (Paludo, Silveira, 2014).

De acordo com a Constituição Federal e a LDB, a educação infantil é um direito da criança, sendo esta um dever do estado, poder público e da família deve ser oferecida de forma gratuita nos estabelecimentos oficiais.

A educação infantil, recebe tratamento igualitário aos outros níveis de ensino, sendo definida como primeira etapa da educação básica, tendo como objetivo o desenvolvimento integral da criança, complementando a ação da família e comunidade no seu desenvolvimento.

A educação infantil é oferecida em creches ou entidades equivalentes para crianças de 0 a 3 anos e pré-escola para crianças de 4 a 6 anos, a avaliação da criança deve ser feita sem objetivo de promoção para o ensino fundamental.

Dentre os dispositivos legais que contribuíram para a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 temos a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança

e do Adolescente (ECA) de 1990 que ratificaram a educação infantil como dever do estado, sendo esta um direito social.

Segundo Souza,

A educação institucionalizada de crianças pequenas surgiu no Brasil no final do século XIX. [...] O setor privado da educação pré-escolar, voltado para as elites - os jardins-de-infância de orientação froebeliana-, já tinha seus principais expoentes no Colégio Menezes Vieira no Rio de Janeiro, desde 1875, e na Escola Americana anterior a isso. [...] No setor público, o jardim-de-infância da Escola Normal Caetano de Campos, que atendia à elite paulistana, foi inaugurado apenas em 1896, mais de vinte anos depois das fundações da iniciativa privada. O jardim-de-infância da Escola Caetano de Campos, cujo trabalho pedagógico se baseava em Froebel, tinha como princípios educativos os conteúdos cognitivo e moral. Nas duas primeiras décadas do século XX, foram implantadas em várias regiões do Brasil, as primeiras instituições pré-escolares assistencialistas. (Souza 2007: 15-16).

Em relação às propostas pedagógicas de Educação Infantil, o documento registra que as instituições devem respeitar os seguintes princípios:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e as diferentes culturais, identidades e singularidades; Políticos: dos direitos de cidadania do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (Brasil, 2010: 16).

De acordo com Maia,

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Parecer nº22/1998 e Resolução nº1/99), publicação desenvolvida com o objetivo de servir como um guia de reflexão para os profissionais que atuam diretamente com crianças de 0 a 5 anos respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira. O Referencial pretende também contribuir para o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação de práticas educativas, além da construção de propostas educativas que respondam às demandas das crianças e de seus familiares nas diferentes regiões do país. (Maia, 2012: 44).

Dentre as legislações sobre a educação infantil, vale a destacar pena destacar o Parecer CNE/CEB nº 022/1998 – Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil – DNEI: “para os programas que cuidam de crianças, educando-as de 0 a 5 anos em esforço conjunto com suas famílias, especial importância pelo ineditismo de seus propósitos e pela relevância de suas consequências para a Educação Infantil no âmbito público e privado”.

Fazem parte desse conjunto de leis ainda a resolução CNE/CEB nº 01/1999 – Regulamenta as DNEI para que sirvam de base para nortear a elaboração das propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil considerando os princípios éticos, estéticos e políticos bem como o Parecer CNE/CEB 04/2000, que objetiva esclarecer dúvidas geradas pela LDBEN/96 relativas a Educação Infantil. Tal parecer contempla aspectos normativos considerando: vinculação das instituições de Educação Infantil aos Sistemas de Ensino; proposta pedagógica e regimento escolar; formação de professores/as e outros/as profissionais para o trabalho nas instituições de Educação Infantil; espaços físicos e recursos materiais para a Educação Infantil. (Maia, 2006 p. 46)

No Brasil a trajetória da educação Infantil passou por diversas mudanças e o direito das crianças foi conquistado a partir da Constituição Federal de 1988 e das legislações subsequentes, como vimos anteriormente. Dessa forma, atualmente as crianças tem acesso a instituições específicas e adequadas a sua faixa etária, bem como o direito a educação de qualidade com profissionais capacitados.

2.3 TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A partir da trajetória da educação infantil, percebe-se que ela passou por várias tendências pedagógicas, nas quais fica evidentes elementos de guarda, assistência e educação. (Paschoal & Machado, 2009). A partir da escolha da tendência escolhida o trabalho pedagógico pode assumir diferentes funções.

De acordo com Paschoal e Machado (2009) a trajetória da educação infantil no Brasil é marcada por tendências jurídico-policial-médico-higienista e religiosa que revela um cunho puramente assistencialista/compensatório.

Kramer (2005) identificou três tendências predominantes na educação infantil no Brasil: a romântica, a cognitiva e a crítica. Cada tendência se estrutura com base em conceitos de criança, professor e educação escolar, a partir de investigações realizadas dos estudiosos de cada época.

De acordo com Souza (2012) a tendência romântica está relacionada ao surgimento da pré-escola no Brasil e compreende a escola como jardim de infância. Essa vertente enfatizava atividades lúdicas e o interesse individual do aluno. Os autores que se destacam nesta tendência são: Rousseau (1712-1778) e Pestelozzi (1746-1827) os trabalhos de Froebel (1782-1852), Decroly (1871- 1932) e Montessori (1870-1952), sendo muito difundida pela escola nova.

Gadotti (1999) afirma que a pedagogia da escola possibilitou discussões sobre as ciências da educação e as metodologias de ensino utilizadas e isso gerou muitas conquistas. A educação passou a ser um instrumento de crescimento e as atividades passaram a considerar o interesse dos alunos.

No que se refere a tendência cognitiva, Kramer (2005) ressalta que a educação deve possibilitar o desenvolvimento intelectual da criança, uma vez que ela é um ser pensante, e a escola é um espaço onde ela pode se tornar mais inteligente. A visão dessa tendência é baseada nos estudos de Piaget (1896-1980) que considerava as fases de desenvolvimentos da criança e defendia a utilização de atividades que desafiassem as crianças possibilitando a construção de um conhecimento.

Embora essa tendência tenha proporcionado avanços, alerta que “diversas críticas podem ser levantadas quanto á teoria de Piaget e quanto ás implicações pedagógicas dela decorrentes”. (Kramer, 2005: 31).

A autora afirma existir algumas limitações devido a ênfase nos aspectos cognitivos, que prioriza somente o pensamento lógico-matemático, sem considerar as outras lógicas, Kramer (2005) também questiona a universalidade no processo de aquisição do conhecimento e o fato da teoria Piagetiana desconsiderar as interferências sociais, culturais e afetivas.

Apesar das críticas a respeito da teoria de Piaget, houve grandes avanços na organização da educação infantil no Brasil, a criança passou a ser um sujeito ativo no processo de construção de conhecimento o que possibilitou a reflexão das instituições escolares a respeito do tempo e espaços, bem como investir mais em recursos pedagógicos.

Na tendência crítica Souza afirma que:

a tendência crítica a escola representa um lugar de trabalho, os professores e as crianças são cidadãos e as ações educativas estimulam a transformação do contexto social. Essa discussão é das mais recentes no cenário educacional e propõe a formação de sujeitos ativos, cooperativos, responsáveis e críticos, adjetivos fáceis de dizer, porém difíceis de alcançar pela complexidade que os abarcam. Nessa escola o espaço é dinâmico, a criança é encarada como um sujeito de direitos integrado em um grupo social, onde o conhecimento é fundamental e deve ser conquistado de forma significativa e prazerosa. (Souza, 2012: 28).

Souza (2012) apud Freinet (1896-1966) como um dos representantes dessa tendência, Kramer (2005) afirmou não compreender as ideias de Freinet. Ele realizava críticas a respeito da escola tradicional e nova, com a ideia de uma escola em que a criatividade, a democracia e as experiências práticas fossem uma realidade no processo de ensino-aprendizagem. Kramer (2005) realizou críticas a respeito dessa tendência, questionando o otimismo na crença do poder transformador das entidades escolares.

De acordo com Kramer (2005) apud Souza (2012, p. 107):

Ao demonstrar as diferentes tendências que perpassam a educação infantil ao longo do tempo, a formação integral para as professoras, pode estar relacionada a várias manifestações. Uma visão romantizada liga-a ao sentimento de afeto na relação professor-aluno, a uma auto realização profissional associada ao prazer de ser lembrada no futuro. Uma visão mais cognitivista prioriza o aspecto intelectual com a preparação para as séries iniciais do ensino fundamental, o que pode implicar em alfabetização ao modo tradicional o u até mesmo precoce das crianças. E, uma visão mais crítica percebe-a em suas relações com a realidade na qual o aluno está inserido, ao exercício da cidadania e à qualidade de vida. Nessa visão demonstra-se uma necessidade maior do retorno dos pais sobre a repercussão que o aprendizado escolar provoca no convívio família. (Souza, 2012:107)

2.4 CONSTRUTIVISMO SÓCIO INTERACIONISTA

“É exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando o seu presente” (VIGOTSKI, 2009, p.14).

A educação infantil deixou de ser vista apenas como assistencialista, atualmente existe um elo entre o cuidar e educar, tornando-se grande importância o desenvolvimento cognitivo, motor, verbal e mental da criança.

Nesse sentido, Franco, diz:

Podemos detectar que o desenvolvimento depende da interação que o sujeito estabelece com o meio físico e social, podemos concluir ainda que só se chega ao máximo do desenvolvimento quando trilharmos bem o caminho. Isto é, quando a qualidade das interações estabelecidas for satisfatória para provocá-lo. Daí a responsabilidade de quem trabalha com crianças. (Franco, 1995: 60).

Infelizmente na atualidade ainda encontramos educadores despreparados que não têm uma concepção de ensino específica e que enxergam o aluno como mero reproduzidor do saber, mesmo ciente de que o aluno não deve ser apenas um expectador. Conforme o documento RCNEI, o sujeito da aprendizagem constrói seus conhecimentos:

[...]. As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. (...). No processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem ideias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. Nessa perspectiva as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação. (1998, p. 21 e 22).

Becker (1993) fez a classificação de uma concepção epistemológica que supera as de cunho mecanicista (empirista) e idealista (racionalista) a esta concepção ele denominou interacionista, construtivista ou dialética. Este autor afirmou que é possível aproximar autores como: Piaget, Paulo Freire, Vygotsky, Wallon, Luria e Freinet por que todos eles consideram a ação do sujeito no processo de aprendizagem.

Os estudos sobre a Teoria Construtivista começaram com Piaget (1896-1980). Piaget na condição de epistemólogo buscava compreender o “sujeito epistêmico”, tendo fundamentado os seus estudos sobre o desenvolvimento na ideia do indivíduo em processo de construção do conhecimento (Balestra 2007, p.145). Para Ferreira,

Piaget foi o primeiro teórico conhecido no Ocidente a demonstrar que a inteligência se desenvolve, a partir de um primeiro esquema, de ordem mental, que a criança ao nascer, já traz na sua bagagem hereditária e que será alterado a cada um dos estágios de desenvolvimento cognitivo (Ferreira, 2000:5)

De acordo com Piaget (1971) o conhecimento ocorria a partir de construções que aconteciam ao mesmo tempo, levando em consideração a relação estabelecida entre o desenvolvimento e a aprendizagem e que para ser estudada de forma ampla precisava de um intercâmbio entre outras disciplinas.

Nesse contexto a epistemologia genética:

Tem como objetivo estudar a gênese das estruturas cognitivas, explicando-a pela construção, surgindo assim o conceito de construtivismo. Tal estudo é mediante a interação radical entre sujeito e objeto. Para a perspectiva interacionista, o conhecimento deve ser considerado como uma relação de interdependência entre o sujeito conhecedor e o objeto a ser conhecido, e não como a justaposição de duas entidades dissociáveis (Inhelder, Bovet & Sinclair, 1977:17).

Segundo Saviani (2008), o construtivismo aborda a aprendizagem de forma contínua e não como uma técnica ou fórmula pronta. Ele deve ser caracterizado como um conjunto de princípios em constante construção no processo educacional, de forma que possibilite a reflexão e discussão das propostas que propiciem o desenvolvimento da aprendizagem de cada pessoa em qualquer meio social.

A partir dessa perspectiva entra a prática construtivista sócio interacionista que está baseada na interação do sujeito com o meio social, propiciando que o aluno estabeleça uma relação com o ambiente que o cerca, sendo o professor o mediador do conhecimento e não o transmissor

A definição de construtivismo, segundo Carretero (1993), é um conjunto de teorias que tem como objetivo instruir os educadores a compreender o processo de aprendizagem da criança. Neste caso, possibilita que a criança expresse cognitivamente sua cultura e sua individualidade, num processo de construção que vai sendo adquirido a partir das relações estabelecidas no seu contexto social. Esta perspectiva pode ser descrita da seguinte maneira:

Com os outros se aprende melhor. Esta posição tem sido mantida por investigadores construtivistas que podem considerar-se a meio caminho entre as contribuições Piagetianas cognitivistas e as Vygotskianas, por exemplo, pelos que têm mantido que a interação social produz um favorecimento da aprendizagem mediante a criação de conflitos cognitivos que causam uma mudança conceitual. É dizer, o intercâmbio de informação entre companheiros que têm diferentes níveis de conhecimento provoca uma modificação dos esquemas do indivíduo e acaba produzindo aprendizagem, além de melhorar as condições motivacionais da instrução. Em definitivo: neste enfoque se estuda o efeito da interação e do contexto social sobre o mecanismo de mudança e aprendizagem individual. (Carretero, 1993:30).

As autoras Boiko e Zamberlan (2001) definiram o sócio construtivismo como uma teoria pautada nos estudos de Vygotsky e seus seguidores sobre a influência da interação social, da linguagem e da cultura na origem e desenvolvimento do psiquismo humano. O conhecimento era

visto como um mapeador das ações e operações conceituais que provaram ser possíveis na experiência do indivíduo. Desta forma o processo adaptativo de natureza social, histórica e cultural, resultava em aprendizagem.

De acordo com Fossile (2010) as ideias apresentadas por Piaget e Vygotsky são diferentes, embora ambos sejam teóricos cognitivistas. Piaget valorizava a maturação em que o desenvolvimento segue uma sequência fixa e universal, já o teórico Vygotsky considerava o papel da linguagem no processo de desenvolvimento e aprendizagem social, cultural e histórica

2.5 GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

“O conceito de gestão está associado à mobilização de talentos e esforços coletivamente organizados, à ação construtiva conjunta de seus componentes, pelo trabalho associado, mediante reciprocidade que cria um “todo” orientado por uma vontade coletiva.” (Luck, 2005, p.17)

Em uma escola de educação infantil, tanto os professores como a gestão escolar desempenha função importante na formação das crianças e o ambiente escolar deve possibilitar uma ação indissociável entre o educar e o cuidar.

No que diz respeito ao estilo de gestão adotado, destacamos que a gestão democrática é a ideal uma vez que é um princípio preconizado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº. 9.394/96 e na Constituição Federal de 1988.

No que se refere aos princípios aplicados na gestão democrática do ensino público, a Constituinte de 88, no art. 206, inciso VI e VII prevê:

Art. 206- O Ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I- Igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; II- Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III- Pluralismo de ideias; IV- Gratuidade do Ensino público em estabelecimentos oficiais; V- Valorização dos profissionais de ensino; VI- Gestão Democrática do Ensino Público, na forma da lei; VII- Garantia de padrão de qualidade.

O artigo supracitado foi regulamentado pela LDB – Lei n.º 9394/96, art. 3º inciso VIII, e art. 14 e 15. Vide o que diz o art.14:

Art.14 - Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática, conforme os seguintes princípios: I - Participação dos profissionais da educação, na elaboração do Projeto Pedagógico da Escola; II - Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalente.

A gestão democrática preconiza uma mudança de pensamento e o seu processo de construção traz alguns desafios, o gestor terá que administrar a participação dos representantes de diferentes segmentos da escola de forma que não seja passivo, nem autoritário, sabendo chegar em um consenso que agrada a maioria

A gestão democrática implica principalmente o repensar da estrutura de poder da escola, tendo em vista sua socialização. A socialização do poder propicia a prática da participação coletiva, que atenua o individualismo; da reciprocidade, que elimina a exploração e da autonomia que anula a dependência de órgãos intermediários que elaboram políticas educacionais das quais a escola é mera executora. (Demo, 1994:21).

De acordo Libâneo, “a participação consiste em um meio de alcançar melhor e mais democraticamente os objetivos da escola, que centram-se na qualidade dos procedimentos metodológicos de ensino e aprendizagem” (Libâneo, 2008: 105). Para que a escola alcance sua autonomia, toda equipe escolar deve participar das decisões. Desta forma:

A interação comunicativa, a discussão pública dos problemas e soluções, a busca do consenso em pautas básicas, o diálogo intersubjetivo. [...] A participação implica processos de organização e gestão, procedimentos administrativos, modos adequados de fazer as coisas, a coordenação, o acompanhamento e a avaliação das atividades, a cobrança das responsabilidades. Ou seja, para atingir os objetivos de uma gestão democrática e participativa e o cumprimento de metas e responsabilidades decididas de forma colaborativa e compartilhada, é preciso uma mínima divisão de tarefas e a exigência de alto grau de profissionalismo de todos. (Libâneo, 2008: 105).

O processo de descentralização do poder é efetivado quando a escola vai construindo autonomia aos seus colaboradores. A autonomia possibilita que ela seja o centro das decisões e se responsabilize por elas. Para (Rios 1982:77), “a escola tem uma autonomia relativa e a liberdade é algo que se experimenta em situação e esta é uma articulação de limites e possibilidades”.

Um bom diretor tem sempre a preocupação de auscultar os demais participantes, colhendo suas sugestões, ideias, contribuições espontâneas. Não põe em execução uma decisão, sem antes certificar-se de que foi bem compreendida e aceita por todos. A participação do grupo na tomada de decisões é a garantia de maior identificação de todos com o trabalho a ser realizado (Dias, 1998:278).

Diante desta afirmação acima mencionada, fica evidente que a participação na tomada de decisões possibilita maior comprometimento com o trabalho realizado e os participantes se sentem livres para expor suas opiniões.

É importante a equipe trabalhar suas expectativas e preconceitos. Partindo da realidade do grupo, ver quais suas preocupações e começar por aí [...] com um enfoque novo, buscando estabelecer uma interação (dialética de continuidade-ruptura), procurando localizar qual o “ponto de contato” com o grupo (Vasconcelos 2007: 56).

Para que esta ação se efetive é importante que o gestor participe das reuniões pedagógicas, sendo esta uma excelente oportunidade de ouvir as queixas, expor os argumentos e conhecendo por dentro a realidade da escola, pois não basta apenas conhecer o processo é preciso que aja um comprometimento.

De acordo com (Luckesi 2007: 15): “Uma escola é o que são os seus gestores, os seus educadores, os pais dos estudantes, os estudantes e a comunidade. A ‘cara da escola’ decorre da ação conjunta de todos esses elementos”.

Desta forma podemos afirmar que para que ocorra um processo de construção de uma escola compromissada com a sociedade, faz necessário uma gestão democrática e participativa que possibilite uma visão de sua responsabilidade social, garantindo a plena autonomia da escola, como também proporcionar a efetivação de uma educação com qualidade.

CAPITULO III – MARCO METODOLÓGICO

Cada investigador tende frequentemente a desenvolver o seu próprio método em função do seu objecto de investigação, dos seus objectivos, dos seus pressupostosteóricos ou de outros factores contingentes. (Maroy, 2005, p.117)

Esse capítulo tem por objetivo, informar o enfoque epistemológico, a metodologia de pesquisa, o paradigma e as técnicas de pesquisa seleccionadas para investigação, percorrendo os aspectos metodológicos, objeto de estudo, os procedimentos de coleta de dados que posteriormente vai viabilizar a apresentação da proposta de análise dos resultados esperados.

3.1 METODOLOGIA

O presente trabalho é caracterizado como uma pesquisa exploratória com abordagem qualitativa. De acordo com Chizzotti a pesquisa exploratória objetiva, em geral “provocar o esclarecimento de uma situação para a tomada de consciência”. (Chizzotti 1995:104)

Segundo Godoy, as pesquisas qualitativas exploratórias estimulam os entrevistados a pensarem livremente sobre algum tema, objeto ou conceito. “Elas fazem emergir aspectos subjetivos e atingem motivações não explícitas ou mesmo inconscientes, de maneira espontânea.”

(Godoy, 1995: 60), são usadas quando se busca percepções e entendimentos sobre a natureza geral de uma questão, abrindo espaço para a interpretação.

Sobre a caracterização da abordagem “o termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível.” (Chizzotti, 2006: 28). Desta forma a pesquisa qualitativa possibilita conhecimentos que passariam despercebidos às pessoas, além de conectá-las ao contexto humano.

O presente estudo caracteriza-se também como pesquisa descritiva, pois tem como objetivo descrever determinado fenômeno. (Gil, 1987), descrevendo as respostas dos entrevistados. Sendo uma pesquisa exploratória e descritiva. Explorar o subjetivo e pessoal dos entrevistados na sua experiência vivida é o propósito desta metodologia e será analisado de forma descritiva.

De acordo com (Richardson, 1989:29) “(...) método em pesquisa significa a escolha de procedimentos sistemáticos para a descrição e explicação de fenômenos”. Desta forma, esse trabalho foi planejado e será executado de acordo com as normas que acompanham cada método.

A investigação enquadra-se no âmbito do paradigma qualitativo/interpretativo, de modo a permitir a interpretação dos fenômenos. Para (Afonso, 2005:34) o paradigma interpretativo caracteriza-se “(...) pela preocupação em compreender o mundo social a partir da experiência subjectiva”. O autor afirma ainda que “(...) as abordagens interpretativas procuram analisar a realidade social a partir do interior da consciência individual e da subjectividade, no contexto da estrutura de referência dos actores sociais (...)”.

Denzin e Lincoln (2000) apontam que a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa e naturalista de seu objeto de estudo. Isso significa que pesquisadores qualitativos estudam coisas em seu cenário natural, buscando compreender e interpretar o fenômeno valorizando significados que as pessoas atribuem a ele.

De acordo com Moresi (2003) a pesquisa qualitativa pode ser indutiva em sua abordagem, ou seja, pode ser conduzida pelos dados, sendo os resultados e conclusões extraídos diretamente destes últimos.

As opções metodológicas de um projeto de investigação são condicionadas pelas características do objeto do estudo. Tratando-se de um estudo que tem como objetivo compreender e interpretar uma determinada realidade concreta, utilizaremos entrevista semiestruturada e questionário fechado, tendo como objetivo analisar o repertório construtivista sócio interacionista

presente nas escolas pesquisadas e sua implantação. Nesse sentido, o trabalho empírico será, também suportando por uma análise documental.

3.1.2. ANÁLISE DOCUMENTAL

A finalidade da análise documental é identificar, em documentos primários, informações que sejam relevantes para responder alguma questão da pesquisa. Por consistirem em uma fonte natural de informação, documentos “não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surge num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” (Ludke & André, 1986:39).

Para analisar o trabalho dos gestores e professores do Centro Municipal de Educação Infantil em relação à abordagem construtivista, torna-se fundamental investiga-la em seu contexto, para compreender os métodos utilizados, bem como as mudanças efetuadas na prática pedagógica do professor.

A coleta de dados das escolas supracitadas foi feita através de análise documental do seguinte material: Projeto Pedagógico Escolar – PPE, Atas de Reuniões, cadernos de planejamento, As orientações Curriculares para Educação Infantil de Ji-Paraná e outros documentos julgados necessários para enriquecer a pesquisa.

A análise documental se caracteriza “[...] de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (Gil, 2008:45).

Para Bell (1997) apud Travers (1964), “Documento é um termo geral para uma impressão deixada por um ser humano num objecto físico. [...] os tipos mais comuns de documentos numa pesquisa em ciências da educação são as fontes escritas ou impressas.” (p. 91). Segundo Caulley (1981), apud por Lüdke e André (1986), “a análise documental busca informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse.” (p. 38).

De acordo com Moreira (2005) a análise documental consiste em identificar, verificar e apreciar os documentos com objetivos específicos e, neste caso, considera-se a utilização de uma fonte paralela e simultânea de informação para contextualizar as informações contidas no documento. A análise documental deve possibilitar uma organização e avaliação das informações contidas nos documentos, além de contextualização dos fatos.

3.1.3 O QUESTIONÁRIO

O questionário consiste na "[...] técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc." (Gil, 1995: 124).

Roesch (1999) complementa a fala de Gil, ao afirmar que o questionário é um instrumento de coleta de dados e não apenas uma listagem de questões, de acordo com o autor o questionário busca mensurar alguma coisa, exigindo do pesquisador planejamento e esforço prévio no que diz respeito a definição do que será pesquisado e a operacionalização das variáveis.

De acordo com Ricardo Arturo, (2001) existem três tipos de questionários: questionário aberto, fechado e misto. O questionário aberto utiliza questões abertas, dando ao sujeito liberdade na hora de responder. O questionário fechado possui questões fechadas e objetivas e requer menos esforço por parte dos sujeitos. O outro tipo a ser aplicado é o questionário misto que apresenta questões de respostas aberta e de resposta fechada.

O questionário fechado foi escolhido como instrumento de coleta de dados por meio de uma escala de satisfação docente, com o objetivo de identificar a percepção dos sujeitos educacionais frente as mudanças ocorridas na proposta municipal para educação infantil. E para adquirir mais informações para a pesquisa, deixou-se no final do questionário uma pergunta aberta para opinião e sugestão.

O questionário é composto “[...] de questões apresentadas por escrito á pessoas tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivencadas etc.” (Gil, 1999:128). Com relação ao tipo de questão que compõe o questionário, optou-se pelas questões fechadas, pois nestas, “apresenta-se ao respondente um conjunto de alternativas de resposta para que seja escolhida a que melhor apresenta a situação ou ponto de vista.” (Gil, 1999:129).

Desta forma, a utilização de questionário é muito importante, pois possibilita uma facilidade na aplicação, processo e análise, oferece menos riscos de parcialidade do entrevistador e apresenta poucas possibilidades de erros. (Mattar, 1994).

De acordo com Gil (1999) dentre as vantagens na utilização de questionários, podemos destacar o fato de permitir atingir um grande número de pessoas, não exige gastos, garante o anonimato e abre espaço para as pessoas responderem no momento mais conveniente.

3.1.4. A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

A entrevista é uma técnica de coleta de dados “em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formulam perguntas com objetivo de obtenção de dados que lhes interessam na investigação” (Gil, 1999:117). Denzil e Lincoln (2000:645) afirmam que “entrevistar é um dos mais comuns e poderosos caminhos para entender os seres humanos”.

Conforme o autor Selltiz et al.. (1977:273) a entrevista é uma técnica “bastante adequada para a obtenção de informações sobre o que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer ou fizeram, bem como sobre suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes”.

Baseado nos autores acima escolheu-se para este estudo a entrevista semi estruturada como a técnica de coleta de dados, tendo em vista que o estudo tem por objetivo obter informações a respeito da organização da liderança para implementar modelos novos na educação infantil através da participação de professores e gestores a fim de identificar constrangimentos e potencialidades que são percebidos por estes atores. De maneira mais precisa:

Podemos entender por entrevista semi-estruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da entrevista. (Triviños, 1995:146; grifos do autor).

Em nossa investigação, aplicaremos a técnica de recolha de dados entrevista semi-estruturada. Na visão de Burgess (1984) citado por Bogdan e Biklen (1994). “No caso do investigador qualitativo, a entrevista surge com um formato próprio.” (p. 134).

Segundo Bogdan e Bilken (1994), as entrevistas podem ser utilizadas de duas maneiras em investigação qualitativa: em conjunto com a observação participante e análise de documentos ou através da recolha de dados. Os mesmos autores consideram ainda que:

[...] a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo. (Bogdan e Bilken, 1994:134).

Neste sentido, Moser e Kalton (1971), apud Bell (1997) fazem uma descrição da entrevista como sendo “(...) uma conversa entre um entrevistador e um entrevistado que tem o objectivo de extrair determinada informação do entrevistado” (pp. 118/119)

3.2. CENÁRIO

A pesquisa aqui relatada foi realizada em duas escolas públicas de educação infantil da rede municipal de ensino do município de Ji-Paraná, estado de Rondônia localizado na Região Norte do Brasil. O critério de escolha das duas escolas considerou realizar um estudo exploratório entre em uma escola que já coloca em prática a proposta municipal com base construtivista sócio interacionista e outra que está em processo de adaptação. Outro critério usado como motivo de interferência na escolha das duas escolas que as mesmas ficassem situadas na Região Administrativa do município de Ji-Paraná onde a pesquisa reside.

Os Centros Municipais de Educação Infantil pesquisados localizam-se na cidade Ji-Paraná, situada na região norte do Estado de Rondônia, aproximadamente a 400 km da capital. A população, conforme estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2007, é de 26.094 habitantes.

A população economicamente ativa é de aproximadamente 18.000 habitantes, totalizando perto de 64% da população. A educação infantil no município é oferecida em creches e pré-escolas. Dados referentes às instituições municipais e conveniadas demonstram em 2016 o atendimento a 6.650 crianças de 0 a 5 anos e 11 meses. As pré-escolas municipais, no total de 17 instituições, sendo treze na zona urbana e quatro na zona rural.

3.2.1 Limitações do estudo

A primeira limitação do estudo diz respeito à amostra da escola “B” obteve-se uma pequena quantidade de respondentes para participar da entrevista referente à implantação do construtivismo sócio interacionista, pois somente duas pessoas se disponibilizaram a participar do estudo, decorrente da dificuldade do levantamento de dados no campo. Uma quantidade maior de professores respondentes por escola seria recomendado. Entretanto, a pouca representatividade da amostra não significa necessariamente que os resultados sejam inválidos, mas sim que não se pode afirmar isto estatisticamente.

No que diz respeito às limitações do estudo, na pesquisa qualitativa muitas vezes não há credibilidade quanto a sua generalização (Kates, 1998), neste caso tomou-se o devido cuidado com as generalizações, pois a pesquisa está limitada a um grupo de entrevistados.

Creswell (2003), afirma que outra limitação que pode ser encontrada é a possibilidade do pesquisador interpretar os dados a partir de um olhar pessoal, interferindo na análise nos dados.

Nesta pesquisa buscou-se superar esta limitação da subjetividade, uma vez que o discurso dos entrevistados e as frases ditas por eles foram consideradas como foco da pesquisa. Desta forma as entrevistas foram transcritas para demonstrar a análise.

Outra limitação diz respeito aos próprios entrevistados que podem ter dado respostas planejadas, uma vez que conhecem o objetivo do estudo eles podem querer prezar pela instituição em que trabalham e dar respostas consideradas “corretas”. Procurou-se minimizar esse possível viés deixando claro que haveria sigilo das informações cedidas, sendo permitido ao participante, em qualquer momento da pesquisa, solicitar a retirada das informações prestadas, retirando seu consentimento, além de lhes serem assegurados o anonimato frente às informações cedidas.

Entretanto, embora algumas limitações tenham sido encontradas no percurso do estudo, elas não eliminam as contribuições oferecidas pela pesquisa. Estas limitações servem como alerta para que outras formas de entender o mesmo fenômeno, bem como outros olhares sobre a mesma situação possam ser utilizadas.

3.3 DADOS DA CIDADE SEDE DA PESQUISA

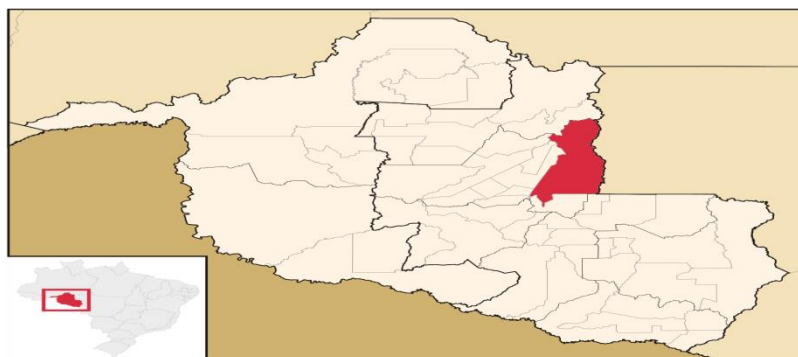
O topônimo do município provém do rio Ji-Paraná, hoje conhecido como Rio Machado. A região, antes ocupada pelas tribos dos jarus e urupás, iniciou sua povoação, conhecida como Urupá, por volta de 1879, quando nordestinos fugindo da seca se estabeleceram na confluência do Rio Urupá. Em 1909, o Marechal Rondon chegou à embocadura do rio, e construiu uma estação telegráfica, próximo das margens do rio Ji-Paraná.

Com a depreciação da borracha, a região entrou em decadência voltando a se desenvolver com a descoberta de diamantes. Na década de 1950, Urupá já era conhecida como Vila de Rondônia. Em 1960, com a construção da BR-29, atual BR-364, e em decorrência do êxodo rural do sul do país, Vila de Rondônia passou a receber aqueles colonos. Foi decisiva a atuação da colonizadora Calama S.A., que adquiriu grande área de terra, antes ocupada por seringais.

Em 1968, o Instituto Brasileiro de Reforma Agrária - IBRA, atual Instituto Nacional de Reforma Agrária - INCRA, acelerou o fluxo de migrantes vindos do centro-sul. O Projeto de Colonização Ouro Preto, dois anos mais tarde, foi marco do surto desenvolvimentista da região.

Em 1977, através da Lei No. 6.448, de 11.10.77, o Presidente Ernesto Geisel, concedeu a criação do município e passou a ser denominado Ji-Paraná em homenagem ao rio que atravessava toda sua área de Sul para Norte, dividindo sua sede administrativa em dois setores urbanos distintos, conhecidos como primeiro distrito (zona norte) e segundo distrito (zona sul). Em 22 de novembro ocorreu então a instalação oficial do município com a designação do primeiro prefeito, Sr. Walter Bártolo.

Atualmente Ji-Paraná, possui uma área de aproximadamente 6.897 Km quadrados, o que representa 2,9% da área territorial de Rondônia, é a segunda maior cidade do estado. A população total do município é de 115.593 habitantes (CENSO 2010), seu núcleo urbano encontra-se na foz do Rio Urupá, no Rio Machado, sendo cortado pela BR 364.¹



Localização de Ji-Paraná em Rondônia

3.4. PARTICIPANTES

Esta pesquisa, conforme citada anteriormente, teve como foco dois Centros Municipais de Educação Infantil, pertencentes ao município de Ji-Paraná, estado de Rondônia que a partir daqui será denominada Escola A e Escola B, para facilitar a exposição deste relato. Participaram da pesquisa as gestoras das escolas mencionadas. Para responderem os questionários, foram convidados também nove professores e duas funcionárias da Secretaria Municipal de Educação - SEMED. Totalizando uma quantidade de treze participantes.

¹FONTE: <http://www.ji-parana.ro.gov.br/>

A escola “A” fica localizada na sede do Município, de construção definitiva, com 7 salas de aulas, a escola possui sala para diretor, secretaria, sala de professores e sala para coordenador pedagógico. Possui o total de 14 turmas e doze professores, atende turmas do Pré I e Pré II.

A escola “B” fica localizada na sede do Município, de construção definitiva, possui 6 salas de aulas, a escola possui sala para diretor, secretaria e sala de professores. Possui o total de 12 turmas e doze professores, atende turmas do Maternal, Pré I e Pré II.

3.4.1 SUJEITO DA PESQUISA

Nesta dissertação definiu-se como suporte principal da pesquisa, os professores das escolas selecionadas, buscando entender como ocorreu a implantação da teoria sócio interacionista (construtivismo) no contexto escolar da educação infantil a partir das Orientações Curriculares para Educação Infantil de Ji-Paraná e verificar os principais desafios encontrados e as estratégias utilizadas para sua implantação.

Quadro 1 Distribuição dos participantes por funções

Categoria	Seleccionados				Participantes			
	MF	M	F	%	MF	M	F	%
Directores	2	0	2	100	2	0	2	100
Professores	9	1	8	100	9	1	8	100
SEMED	2	0	2	100	2	0	2	100
Total	13	1	12	100	13	1	12	100

Fonte: Levantamento a partir da realidade, 2017.

O quadro acima apresenta a distribuição dos participantes de acordo o seu papel desempenhado na escola com a respectiva relação percentual.

3.5. PRIMEIRA FASE – PROCEDIMENTOS PRELIMINARES (FASE EXPLORATÓRIA)

Em um primeiro momento realizou-se leituras a respeito do histórico da educação infantil no Brasil, as tendências pedagógicas e o contexto a ser estudado. Esse momento foi essencial para elaboração do problema de pesquisa e a construção do “olhar reflexivo” que norteou o trabalho de campo.

Antes da entrada em campo, o projeto de pesquisa foi apresentado à direção da escola selecionada com a finalidade de se obter a autorização necessária para realização do estudo. A partir de então iniciou-se o processo formal da pesquisa acompanhado o contato com o gestor e professores.

Esta primeira fase compreendeu as seguintes etapas:

- a) Constatação fenomenológica da realidade escolar;
- b) Escolha do tópico ou área de investigação;
- c) Formulação do problema;
- d) Definição do objecto de estudo e objectivos da pesquisa;
- e) Revisão da literatura sobre a temática e o devido fichamento
- f) Definição da metodologia e dos instrumentos de coleta de dados;
- g) Exploração de campo.

3.6 SEGUNDA FASE – A PESQUISA DE CAMPO

Essa fase tem como objetivo entrar em contato com o objeto estudo.

A pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...] (Gonsalves, 2001:67).

Para realização desta investigação utilizou-se técnicas qualitativas como: o questionário, entrevista semiestruturada e análise documental. A utilização dessas técnicas justifica-se diante dos desafios encontrados no cotidiano do professor de educação infantil.

Partindo destes princípios teórico-metodológicos citados acima, foi apresentado, de modo abreviado, o processo de construção de dados: o trabalho iniciou em Março de 2016, continuando de forma mais sistematizada entre os meses de Setembro a dezembro. E de Janeiro a Maio de 2017 voltou-se pela última vez ao campo para realização das entrevistas e por fim atualizar e consolidar as informações recolhidas.

Para compreensão e análise da implantação do construtivismo socio interacionista, levou-se em consideração o trabalho do gestor enquanto facilitador desse processo e a organização do espaço escolar. E ainda como o professor busca inovar sua prática pedagógica a partir dos conhecimentos

adquiridos através de formações e estudos realizados. Para a coleta de dados da pesquisa seguiu-se os procedimentos a seguir:

a) Questionários

Utilizaremos questionários, tendo em vista que este é “composto por um número (...) de questões apresentadas por escrito à pessoas tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crença, sentimentos, expectativas, situações vivenciadas etc. (Gil, 1999:128) Utilizaremos questões fechadas, pois nestas, “apresenta-se ao respondente um conjunto de alternativas de resposta para que seja escolhido a que melhor se apresenta a sua situação ou ponto de vista.” (Gil, 1999:129).

A entrega dos questionários fechado – Escala de Satisfação docente foi realizada pessoalmente pela pesquisadora aos participantes do estudo, após a assinatura do termo livre esclarecido. O questionário foi entregue em um envelope de formato A4, com questões diversificadas, objetivas, onde o participante poderia marcar: frequentemente, às vezes, raramente ou nunca.

O objetivo do questionário era identificar o nível de satisfação dos professores frente às mudanças na proposta municipal, foi possível realizar a entrega do envelope selado, a pesquisadora realizava uma breve explicação sobre a responsabilidade e os objetivos da pesquisa. Realizou-se um questionário com nove (9) professores, referindo-se ao trabalho socio construtivista e o seu nível de satisfação.

De acordo com a disponibilidade do respondente a pesquisadora deixava o questionário e agendava a data de recolha do mesmo.

b) A entrevista Semiestruturada

Para a realização desse estudo, a segunda técnica utilizada foi a entrevista semiestruturada, sendo esta uma técnica de coleta de dados “em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas com o objetivo de obtenção de dados que lhe interessam á investigação.” (Gil, 1999:117)

Levou-se consideração diversos aspectos importantes para garantir êxito a realização das entrevistas tais como ambiente calmo e a disponibilidade de horário dos participantes. Uma entrevista foi gravada através de recursos eletrônicos e tecnológicos e foi transcrita de forma cuidadosa para que as informações coletadas.

O roteiro de questionário para entrevista (conferir ANEXO I) é um fator importante para garantir uma boa entrevista. Da mesma forma foram previamente organizados e agendados datas e horários de acordo com a disponibilidade dos entrevistados, para não correr o risco de imprevistos.

Foram realizadas no total onze (11) entrevistas, das quais as duas (02) foram feitas com funcionárias da secretária Municipal de Educação, oito (08) com professores da escola selecionada e uma (01) com a gestora da escola. As entrevistas foram registradas e tiveram duração de 30 minutos. Posteriormente foram transcritas rigorosamente.

3.7 TERCEIRA FASE: PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DA INFORMAÇÃO DOCUMENTAL

A pesquisa está centrada na gestão escolar e os professores que se constituem como autores centrais do processo de implantação do construtivismo sócio interacionista. O início da análise formal sistemática ocorreu após o fim da coleta de dados. As informações prestadas foram organizadas e interpretadas após a coleta dos dados, mediante o conteúdo das entrevistas, dos questionários e das fontes documentais.

A análise dos dados será dividida em dois momentos. No primeiro momento analisaremos os dados provenientes das entrevistas realizadas com os gestores, professores, funcionários da secretaria municipal de educação e gestores. No segundo momento, analisaremos os dados provenientes da aplicação do questionário fechado.

O tratamento e a análise dos dados serão essencialmente de caráter descritivo e interpretativo. Através da recolha de dados qualitativos, obtêm-se respostas que serão semiestruturadas ou não estruturadas. A partir da discussão dos resultados, apresentaremos uma reflexão crítica e prepositiva sobre a temática em questão.

Tal como afirma Bogdan e Biklen [...] Os professores, ao agirem como investigadores, não só desempenham os seus deveres, mas também se observam a si próprios, dão um passo atrás e distanciam-se dos conflitos imediatos, tornam-se capazes de ganhar uma visão mais ampla do que se está a passar. (Bogdan e Biklen, 1994:286).

Tendo em vista que este estudo visa analisar como tem sido a mudança de um paradigma empirista na educação infantil das crianças, para um paradigma construtivista, o mesmo caracteriza-se como um estudo de natureza descritiva. Vergara (2002) afirma que a pesquisa descritiva, permite

conhecer e interpretar a realidade estudada, sem nela interferir, dessa forma este tipo de pesquisa buscar descrever, classificar e analisar os fenômenos.

Para análise dos dados utilizaremos a análise de conteúdo, umas das técnicas baseadas na proposta da autora Laurence Bardin. Para a autora o termo análise de conteúdo designa:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2011, p. 47).

De acordo com a autora, nesta análise o pesquisador compreenderá as características, estruturas ou modelos que estarão inseridos nos dados pesquisados. A utilização desta análise prevê três fases fundamentais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados – a inferência e a interpretação.

A pré-análise é a fase de organização das ideias, tem como objetivo sistematizar o que será analisado, ela ocorre através de quatro etapas: (a) momento de contato com os documentos coletados através da leitura; (b) escolha dos materiais pertinentes a pesquisa e que serão analisados; (c) elaboração de hipóteses e dos objetivos (d) referenciação dos índices e elaboração dos indicadores. (Bardin, 2006).

Segundo Bardin (2011) esse é o primeiro contato com os documentos que são submetidos a análise, onde o pesquisador fará a escolha deles, formulará hipóteses e objetivos, esta fase consiste na preparação formal do material. Após a escolha do material que será analisado, no caso de entrevistas, elas serão transcritas e consistirá no corpus da pesquisa.

Nesta fase, é importante que se atente aos seguintes critérios na seleção dos documentos (Bardin, 2006): exaustividade (se atentar para a totalidade da comunicação); representatividade (seja selecionar documentos relacionados ao tema pesquisado); homogeneidade (onde os dados devem estar relacionados ao tema e a pertinência dos dados que precisam estar de acordo com os objetivos da pesquisa).

A segunda fase está relacionada a exploração do material coletado, identificação das unidades de registro e das unidades de contexto nos documentos. Essa etapa possibilitará ou não interpretações e inferências. A autora define essa fase como descrição analítica, onde os dados coletados serão submetidos a um estudo aprofundado, orientado pelas hipóteses e referências teóricas. Dessa forma, a codificação, a classificação e a categorização são básicas nesta fase (Bardin, 2006).

No que tange à codificação, “corresponde a uma transformação – efectuada (sic) segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão” (Bardin, 2006:103). Após a codificação, segue-se para a categorização, a qual consiste na:

Classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos ... sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos (Bardin, 2006, p. 117).

Bardin (2006) leva em consideração o rigor da objetividade, da cientificidade, e a riqueza da subjetividade, para a autora a análise de conteúdo é não só um instrumento, mas um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações.

A partir dos dados obtidos por meio de questionários, realizaremos análises estatísticas, visando a obter informações sobre a distribuição de cada pergunta entre a amostra. Faremos inferências com a população, realizando correlações entre variáveis que tenham possíveis interações e assim verificaremos eventuais diferenças entre a amostra pesquisada.

CAPITULO IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Este capítulo visa fundamentalmente apresentar, analisar e discutir os resultados obtidos na pesquisa de campo através de questionários e entrevistas semiestruturadas aplicados aos participantes sobre as mudanças na proposta municipal para educação infantil.

4.1 ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS GESTORES

4.1.2 Perfil dos gestores

Para o inquérito foi selecionado as gestoras do CMEIs pesquisado, as quais responderam a pesquisa de forma espontânea. As gestoras estão na faixa etária de trinta e cinco a quarenta e cinco anos, ambas possuem formação para atuar na gestão escolar, a gestora da escola “A” está atuando neste cargo três anos e a gestora da escola “B” está há cinco anos.

Em relação as perguntas do inquérito a gestora da escola “A” será denominada “Gestora A” e a da escola “B” será denominada “Gestora B”. Ambas possuem carga horária de 40h/semanais e são

a) Concepção de construtivismo sócio interacionista:

A liderança de uma escola é fundamental na vida de uma equipe, principalmente em um contexto de mudanças e adaptações (Davis e Grosbaum, 2002). O gestor tem o importante papel de apontar a direção do trabalho a ser realizado, oferecer apoio ao grupo e levar a cada um a superar suas dificuldades, mas para que isso ocorra é preciso embasamento teórico prático.

Em relação à primeira questão do (ANEXO I), a respeito da definição de construtivismo sócio interacionista a Gestora “A” afirmou ser “uma teoria onde o professor não é o detentor do conhecimento e sim um participante na busca do saber, um saber que está sempre em processo de construção e nunca algo pronto e acabado”.

Becker (1994) reafirmando o que foi dito pela Gestora “A” considera que no construtivismo o indivíduo é o agente ativo do seu próprio conhecimento, construindo significações e definindo seu próprio sentido, representando a realidade a partir de suas experiências e vivências em contextos diferentes.

A Gestora “B” informou que “O construtivismo torna o aprendizado mais significativo, pois trabalha o processo de interação, socialização e construção do conhecimento”.

O conceito da teoria construtivista foi discutido entre muitos autores, (Becker, 1994:88) afirma que o “Construtivismo significa isto: a ideia de que nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado [...]”. Percebe-se que o conhecimento é algo que está em constante construção.

Para Mahoney (2005), nas definições da teoria construtivista ela considera como básicas cinco características: (a) o sujeito como agente ativo, sendo que suas experiências humanas estão relacionadas a atividades mentais; (b) a aprendizagem é construída no tempo do aluno; (c) o conhecido é pelo indivíduo com interação ao meio que está inserido; (d) relação indivíduo e sociedade e (2) desenvolvimento humano pautado na construção do seu conhecimento a partir das dificuldades encontradas pelo sujeito.

b) Principais dificuldades enfrentadas na transição do ensino tradicional para o construtivismo sócio interacionista:

O resultado de um bom trabalho no ambiente escolar depende da dedicação e do fazer pedagógico de todos os envolvidos no processo educativo. O líder da instituição escolar na pessoa do diretor deve incentivar atividades estimulantes e viáveis na realidade educacional.

O diretor deve transformar a escola em um espaço interativo, de forma que o administrativo como o pedagógico enfatizem o ensino e a aprendizagem. De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2007) por meio do trabalho da gestão escolar, a equipe é mobilizada para atingir os objetivos da organização, envolvendo aspectos gerenciais e técnico-administrativos.

A Gestora “A” informou que a principal dificuldade é:

Perceber que alguns professores mais antigos ainda não se desvincularam totalmente do tradicional por hábito, alguns por falta de compreensão outros por negação mesmo. Apesar de trabalharem com uma proposta construtivista rejeitam interiormente o que acaba por transparecer em sua prática.

Neste contexto fica evidente a importância da formação continuada para os professores a fim de esclarecer eventuais dúvidas e facilitar a compreensão dos professores a respeito da abordagem construtivista.

A Gestora “B” afirmou que recebe muitas queixas dos professores “Os professores relatam que é muito difícil se desapegar dos métodos tradicionais os quais foram educadas e ensinadas”. Percebe-se que muitas vezes os gestores se sentem pressionados pelos professores, porém não podem mudar as diretrizes para educação infantil, apenas oferecer todo o suporte necessário para o professor.

O processo de mudança na prática pedagógica leva tempo, é preciso que transformações no ambiente escolar ocorram de forma gradativa, ao se sentirem pressionados a aderir uma nova abordagem de ensino sem reflexão sobre a mesma só possibilitará mais resistências.

c) Possibilidades do construtivismo:

A maneira como a criança é vista, sofreu mudanças ao longo do tempo, atualmente no que diz respeito a sua forma de aprender é preciso refletir sobre as tendências pedagógicas desde sua concepção até a execução, a formação pedagógica do professor ainda se encontra num processo engessado e precisa ser repensado para atender as crianças da atualidade.

A Gestora “A” informou que o aluno:

Com a teoria construtivista passa a buscar seu próprio conhecimento através da pesquisa e experimentação, ou seja, ele se torna um participante ativo da própria aprendizagem, tornando esse processo mais prazeroso e significativo, no ensino tradicional ele era apenas um ouvinte que reproduzia modelos.

O autor Darido (2003) considera que o grande avanço da abordagem construtivista consiste na valorização das experiências que os alunos adquirem ao longo da vida, uma vez que essas experiências são necessárias para que elas se relacionem com novas aprendizagens, levando em consideração o contexto cultural dos alunos. Esse pensamento difere de modelos mecanicistas que privilegiava a seleção dos mais hábeis e de ótimo desempenho motor para o desempenho máximo.

Conforme o documento RCNEI:

[...] As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. (...). No processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem idéias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. Nessa perspectiva as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação. (BRASIL, 1998:21-22).

A Gestora “B” considerou que o construtivismo sócio interacionista “faz com que os alunos sejam mais independentes e criativos, assim também formam sua opinião própria”. É de suma importância o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo na infância, é preciso possibilitar um espaço escolar onde isso seja possível.

d) Apoio recebido da Secretaria Municipal de Educação:

Quando questionei as gestoras a respeito do apoio recebido durante o processo de implantação da abordagem construtivista sócio interacionista elas informaram de forma unânime que receberam “apenas formação continuada”.

Percebe-se que a formação continuada é de suma importância como subsídio na prática do professor e gestor escolar, porém cabe salientar que é necessário o reconhecimento da complexidade da prática, levando em consideração que o gestor é um formador e que os diferentes desafios encontrados em sua prática deve possibilitar uma reflexão de seu trabalho e das estratégias utilizadas.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2007) afirmam que o diretor e coordenador pedagógico devem traçar objetivos claros para toda a equipe escolar, uma vez que o desenvolvimento pessoal e profissional da equipe depende da gestão de grandes mudanças, pois para ocorrer transformações no espaço educativo é preciso reconhecer que o cargo de liderança deve ser motivador e de interação beneficiando as pessoas e contribuindo para a organização escolar.

O art. 64 da LDB cita que:

A formação de profissionais de educação, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida nesta formação, a base comum nacional. (Brasil, 1998:170)

Considerando, que o gestor escolar deve possuir uma visão ampla sobre a unidade que ele administra, compreende-se que o mesmo deva transitar com segurança tanto pela dimensão administrativa quanto pela esfera pedagógica no processo de ensino aprendizagem, necessitando, assim de certo grau de conhecimento em relação às áreas que fazem parte do currículo escolar.

Desta forma, além de receber a formação oferecida pela secretaria municipal de educação a respeito das orientações para educação infantil, cabe ao dirigente escolar buscar outras fontes de informações de forma a auxiliar no processo de articulação e implantação de mudanças no contexto escolar.

e) Estratégias utilizadas pela escola:

A Gestora “A” informou que escola usou como estratégia:

Formação continuada mensal, previsto no calendário escolar envolvendo os vários campos de experiências e partindo das dificuldades apresentadas pelo professor, leitura e estudo dos teóricos que fundamentam a abordagem construtivista, bem como participação em seminários oferecidos na Secretaria Municipal de Educação – SEMED.

A gestora “B” relatou o seguinte: “Ainda estamos na fase de implantação, mas realizamos formações mensais e reuniões semanais com o acompanhamento de uma técnica da Secretaria Municipal de Educação – SEMED”.

De acordo com COLLARES:

Construir conhecimento sobre um currículo construir conhecimentos subsidiado na Epistemologia Genética remete o professor a um fazer que envolve, no mínimo, três dimensões: os conceitos das áreas de conhecimento nas quais atua como docente; os princípios epistemológicos que definem ou “quer que definam” sua concepção de conhecimento e que darão sustentação ao modo como age em sala de aula; e, por fim, as questões psicológicas do desenvolvimento. Essas relações são interdependentes e estão relacionadas com atribuições como a ação contínua de elaboração e organização de situações que darão vida e consistência às ações de sala de aula; a ação constante de estudo e pesquisa dará sustentação às reflexões e às novas ações e que levarão à formação. (Collares, 2014:39)

Percebe-se nos relatos das gestoras, que a escola tem oferecido apoio aos professores, bem como tem participado das formações como forma de atualizar os conhecimentos e oferecer apoio necessário, e que de acordo com a fala de Collares (2014) os professores precisam estar constantemente em busca de reflexões e estudos para dar embasamento em sua prática pedagógica.

4.2. QUESTIONÁRIO DIRIGIDO AOS PROFESSORES

Entre os nove professores que participaram do estudo, oito são da escola “A” e um da escola “B” dentre os oito professores da escola “A” um é do sexo masculino e sete são do sexo feminino. São habilitados no curso de Pedagogia e atuam na educação infantil, com turmas da pré-escola. Na escola “B” a professora é habilitada em pedagogia e atua com turmas da pré-escola.

a) Caracterização do corpo docente por idade, sexo e tempo de serviço na rede pública municipal.

Quanto ao tempo de trabalho na rede pública municipal, na escola “A” 2 professores têm de um a quatro anos e 6 professores têm de cinco a dez anos de trabalho. Considerando que a escola “B” teve somente uma entrevistada os dados coletados não foram organizados em gráfico, a professora se enquadra na opção de um a quatro anos de tempo de serviço, idade entre vinte e cinco e trinta e cinco anos.

O corpo docente da escola “A” é homogêneo em relação a formação acadêmica e profissional, possuindo habilitações em diferentes áreas de formação e com idade variando entre vinte e cinco anos e cinquenta e nove anos, conforme o quadro 2 abaixo:

Quadro 2 - Caracterização do corpo docente por idade, sexo e tempo de serviço na rede pública Municipal – Escola “A”

Caracterização dos inqueridos		Acumulativo	Valor %
Idade	De 25 -35 anos	03	37,5%
	De 36 – 59 anos	05	62,5%
Sexo	Masculino	01	12,5%
	Feminino	07	87,5%
Tempo de serviço	De 1 a 10 anos	05	62,5%
	De 11 a 20 anos	03	37,5%
Área de formação	Pedagogia	08	100%

Fonte: Levantamento a partir da realidade, 2017.

O quadro informa que o corpo docente da escola “A” de Ji-Paraná é diversificado, tanto pela variedade da faixa etária de 25 a 35 anos de idade, são 3 professores que correspondem 37,5% e de 36 a 59 anos de idade, são 5 professores que correspondem 62,5%; sendo 1 masculino e 7 feminino,

percentual de 12,5% masculino e 87,5% feminino; Quanto ao tempo de serviço, varia de 1 a 10 anos, são 5 professores, que correspondem 62,5%; e os professores de 11 a 20 anos de trabalho são 3 professores, correspondendo assim 37,5% respectivamente e como diversificado no que tange a área de formação.

Quadro 3 – Qual sua carga horária semanal?

Caracterização dos inqueridos		Acumulativo	Valor %
Carga horária semanal	20h	0	0%
	25h	03	37,5%
	30h	02	25%
	40h	02	25%
	Mais de 40h	01	12,5%
Vínculo empregatício	Efetivo	06	75%
	Emergencial	02	25%

Fonte: Pesquisa de campo, 2017.

A respeito da carga horária dos professores da escola “A” três professores possuem carga horária de 25h/semanais correspondendo a 37,5%, duas professoras possui 30h/semanais e duas possui 40h/semanais correspondendo 25% cada carga horaria e somente um professor possui mais que 40h/semanais representando 12,5% dos participantes. No que diz respeito ao vínculo empregatício seis professores são efetivos representando 75% e dois professores são emergenciais, com contrato determinado correspondendo a 25%.

Na escola “B” a professora entrevistada é funcionária pública efetiva do município de Ji-Paraná e possui carga horária de 25h/semanais.

4.3. ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA DOS PROFESSORES

De acordo com as entrevistas semiestruturadas realizadas com os professores da escola “A” os professores serão identificados da seguinte forma: Participante 1, Participante 2, Participante 3, Participante 4, Participante 5, Participante 6, Participante 7, Participante 8 e o professor da escola “B” será identificado como Participante 9. Garantindo o anonimato frente às informações cedidas, conforme informado no Termo Livre Esclarecido.

Segue em (ANEXO III), o questionário dirigido aos professores para analisar e facilitar a compreensão de como a implantação do construtivismo sócio interacionista ocorreu, analisando os seguintes aspectos:

1) Dificuldades enfrentadas pelos professores na implementação do construtivismo:

A partir do relato dos professores entrevistados, eles não estavam preparados para atuar segundo a perspectiva construtivista sócio interacionista, alguns professores relataram que foram pegos de surpresa. A partir das observações realizadas nas escolas percebe-se que a apropriação da teoria construtivista tem gerado estratégias de ensino que tentam conciliar com prática tradicional.

De acordo com o **Participante 9** trabalhar só o construtivismo parece não ser suficiente “*Minha dificuldade é entender por que não posso trabalhar o tradicional com o construtivismo, acredito que dá pra chegar ao mesmo resultado.*” Numa visão empirista seria possível trabalhar ambas as abordagens, mas a partir de um estudo mais científico percebe-se que as duas abordagens são opostas entre si, não viabilizando sua junção.

De acordo com as respostas concedidas pelos professores, percebe-se que as principais dificuldades relatadas sobre o processo de transição do ensino tradicional para uma abordagem construtivista sócio interacionista diz respeito à elaboração de atividades, sequências didáticas, conhecimento restrito sobre a teoria, bem como indisponibilidade de tempo para tantas atribuições.

O **participante 1** informou que “*O professor recebe muitas atribuições para o mesmo período de planejamento (registros, espaços, sala, relatórios)*”. De acordo com a fala da do participante, um contexto escolar marcado por cobranças, aliena o trabalho do professor, reduzindo-as à condição de apenas executor de tarefas, tornando-o mais resistente a mudanças.

Já o **participante 4** relatou que se sentia inseguro para atuar em sua prática pedagógica “*Tudo que eu fazia, parecia estar errado, tinha sempre um dedo apontando meus erros e poucas mãos para ajudar*”.

Gandin (1986) afirma que não é possível mudar a realidade com rapidez, com que se almeja a mudança. São ações que vão sendo gradativamente realizadas e que vão construindo, no tempo, a mudança completa. Dessa forma a escola precisa se organizar e viabilizar a transformações de forma gradual para não sobrecarregar os docentes.

De acordo com Pacheco e Flores (1999) tornar-se professor é um processo complexo, sendo um processo evolutivo que ocorre a partir de um conjunto de experiências, a prática do professor

sofre transformações (re) construções, até que ele possua um leque diversificado de variáveis. A partir desse contexto percebe-se que o professor está em constante construção do seu conhecimento, não devendo se apegar somente a alguns métodos.

O **participante 3** não relatou dificuldades apenas relatou: “*o tradicional é um método que hoje podemos dizer que deu algum resultado, por que eu aprendi muita coisa, o construtivismo é algo novo, ainda estamos caminhando*”. Percebe-se na fala da participante que alguns conceitos ainda precisam ser trabalhados, para uma maior compreensão das mudanças ocorridas.

O **participante 2** relatou a importância o professor ir em busca dos conhecimentos:

Nossa sociedade está mudando, nossas crianças já não são as mesmas de antigamente (como alguns dizem no nosso tempo) o professor não pode ficar parado no tempo, dificuldades todos vamos ter, é preciso correr atrás, pesquisar, procurar quem entende mais do assunto, se apropriar dos conhecimentos a internet ta ai pra isso, o construtivismo só é impossível pra gente acomodada.

HOFFMANN reforça a fala do **participante 2** ao dizer que “as transformações e a conscientização do educador serão possíveis a partir da análise que eles façam das situações vividas no cotidiano, manifestando dúvidas e anseios” (2001:17).

O **participante 5**, embora tenha enfrentado algumas dificuldades, percebeu que as mudanças eram necessárias, principalmente para desenvolver a autonomia dos seus alunos:

Minhas dificuldades estavam relacionadas as mudanças na organização da sala, a maneira como dispor as cadeiras e mesas, não poder utilizar as filas para ir ao banheiro, restrição de algumas atividades impressas, no começo foi bem difícil, minha turma virava uma bagunça, mas depois fui aprendendo e hoje percebo como foi significativo para as crianças, elas estão mais autônomas e isso tem facilitado meu trabalho.

Percebe-se na fala da professora que mesmo apresentando resistências as mudanças, ela optou por tentar se adequar, e os resultados possibilitaram uma reflexão de sua prática, desta forma percebe-se que é preciso “desestabilizar práticas rotineiras e automatizadas a partir de uma tomada de consciência coletiva sobre o significado dessa prática” (Hoffmann, 2001:25)

Perrenoud (2002) reforça esse pensamento ao afirmar que o professor deve continuar seu processo de reflexão sobre sua prática, mesmo depois de compreender sua tarefa em sala, ele deve continuar progredindo em sua profissão mesmo quando não vivencia dificuldades ou situações de crise, a reflexão deve se tornar uma forma de identidade e satisfação profissional.

O **participante 8** respondeu:

Eu tive muita dificuldade no começo, quando eu saí da educação infantil há alguns anos atrás o ensino era totalmente diferente, quando retornei foi um choque de realidade, me senti parada no tempo (risos) e confesso que ter que abrir mão de tudo que eu sabia, foi muito difícil, o tradicional ainda está impregnado

em mim, fui bem resistente as mudanças, tem muitas coisas que eu ainda não concordo, mas estou nesse processo de amadurecimento da ideia.

Para Nóvoa (1995), a formação do professor vai além do tempo de serviço, ou da quantidade de cursos e treinamentos que ele realizou, de acordo com o autor “O acúmulo de bagagem teórica, não garante, por si só, a produção de uma prática de trabalho eficiente. Assim, o “desenvolvimento profissional consiste em produzir a profissão docente”. (p.25).

A **participante 7** destacou que cada pessoa tem seu tempo e seu nível de dificuldades “*não tive tantas dificuldades assim, acredito que tudo depende da pessoa, primeiro ela tem que aceitar o novo e depois buscar mudar, eu me adaptei bem ao processo, me considero 75% construtivista (risos)*”.

Dessa forma “o professor é um ativo participante do processo, construindo seu conhecimento e se constituindo em sujeito de sua prática” (Abramowicz, 2002:85)

A resistência em aceitar o construtivismo por parte de alguns professores pode estar ligada ao fato de que o conteúdo da teoria é incompatível com as crenças e experiências prévias do professor, com seus “esquemas pedagógicos” adquiridos até então e que se mostram válidos em sua prática.

2) Apoio recebido a respeito da mudança no currículo da educação infantil:

Em relação ao apoio recebido, todos os entrevistados relataram que a escola em que atuam realizou formações pedagógicas e que estas foram fundamentais para esclarecer algumas dúvidas e mostrar de forma prática como trabalhar em sala de aula, a **participante 2** informou que “*Um apoio que achei fundamental foi as formações, venho de uma escola de ensino fundamental e nunca tive tantas formações assim e de tão boa qualidade, nas formações podemos expor nossas dúvidas e trocar experiências, me ajudou muito.*”

Nascimento (2003) afirma que a formação dos professores, deve ser algo permanente, integrado ao dia a dia das escolas, a partir desse contexto Nóvoa (1991) considera importante investimento educativo em projetos escolares e formação continuada.

O participante 7 enfatiza o apoio da gestão e coordenação:

Eu nunca tinha trabalhado na educação infantil, me senti perdida no começo, mas fui muito bem recebida pela minha gestora e coordenadora pedagógica, sempre que eu precisava eu sabia que podia contar com elas, tive muitas dúvidas no começo, mas com o tempo fui me adaptando.

De acordo com Zeichner (1993), é essencial na formação de professores alguém que os ajudem a interiorizar a disposição e capacidade de assumir a responsabilidade pelo próprio desenvolvimento profissional, isso ocorre principalmente a partir da conceituação prático-reflexivo.

O **participante 5** detalhou o tipo de apoio que recebeu:

Recebi apoio pedagógico, apoio da gestão, formações específicas sobre as mudanças no conceito de infância. Particpei de trocas de experiências com outras escolas que já atuavam com o construtivismo, tive a oportunidade de trabalhar no SESC LER por três meses, mas esse tempo possibilitou uma vasta gama de conhecimento com as formações também.

Percebe-se no relato da professora que as trocas de experiências enriqueceram sua prática pedagógica. Garcia (1999) considera que a formação de professores, deve estudar os processos através de experiências de aprendizagem, pois dessa forma eles vão adquirir mais conhecimentos, competências e terão mais disposição para melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem

Na fala do **participante 8** fica evidente a importância de estar sempre atualizando seus conhecimentos *“Estou a um bom tempo na educação, todo apoio que recebi da escola foi importante, mas eu tive que atrás também, as pessoas nos dão a teoria, ms a prática é você que tem que fazer é preciso estar atualizado.”*

O **participante 6** afirmou *“Recebi acompanhamento da coordenação, devolutivas nos planejamentos que eu fazia, modelos prontos de como fazer, indicação de livros, sempre que eu tinha dúvidas procurava alguém mais experiente.”*

Algumas ações são importantes para efetivação de mudanças na prática pedagógica: “Buscar apoio e parceria para compreender e enfrentar os problemas complexos da prática profissional; enfrentar colaborativamente os desafios da inovação curricular na escola, [visando ao] próprio desenvolvimento profissional [e] (...) pesquisa sobre a própria prática” (Fiorentini, 2004:54).

3) Vantagens e desvantagens da abordagem sócio interacionista:

A abordagem construtivista sociointeracionista propõe uma nova relação entre o professor, o aluno e o conhecimento. Ela parte do princípio de que o aluno não é um simples acumulador de informações, ou seja, um mero receptor/repetidor. Ele é o construtor do próprio conhecimento. Essa construção se dá com a mediação do professor, numa ação do aluno que estabelece a relação entre suas concepções prévias e o objeto do conhecimento proposto pela escola. Assim, fica claro que “a construção do conhecimento é um processo interior do sujeito da aprendizagem, estimulado por

condições exteriores criadas pelo professor. Por isso dizemos que cabe a este o papel de catalisador do processo de aprendizagem.” (Moretto, 2008:87).

Dentre os benefícios relatados pelos participantes, destaca-se o desenvolvimento da autonomia, a criança como centro da aprendizagem, apropriação de novos conceitos de infância e aprendizagem, valorização da ludicidade. O **participante 8** afirma que:

Uma vantagem que eu quero ressaltar é a importância de ouvir mais o que a criança tem a dizer, tem hora que a gente fica entusiasmada com riqueza do conteúdo das falas, lembro uma vez que em roda de conversa um aluno meu disse que os animais que estavam na arca eram bebês por que não cabia todo mundo grande se não ia faltar comida, eu nunca tinha parado para pensar nisso, no ensino tradicional eu só ensinava, no construtivismo eu ensino e aprendo.

Percebe-se na fala do **Participante 8** que os alunos deixaram de ser meros receptores que se limitam apenas a memorizar informações e se tornaram sujeitos ativos na construção do conhecimento, tornando a aprendizagem mais significativa. Neste caso podemos afirmar que na abordagem construtivista sócio interacionista os alunos “constroem o conhecimento, criando as suas próprias interpretações, os seus modos de organizar a informação e suas abordagens para resolverem problemas.” (Veiga, 2008:289).

O **participante 4** afirmou que uma das vantagens foi facilitar o trabalho do professor através da autonomia dada ao aluno:

As vezes a gente faz tudo pela criança por que acha que ela não consegue, e essa autonomia que o construtivismo possibilita é a prova de que elas são capazes de realizar muitas coisas, antes eu juntava todos os brinquedos no final da aula por que eles demoravam muito, hoje eles mesmos juntam os brinquedos, me ajudam a organizar a sala, realizam atividades em grupo sem eu ter que ficar intervindo toda hora, claro que isso não aconteceu de um dia para o outro, foi um aprendizado para mim e para eles.

O autor Onrubia (2009), confirma esse pensamento do **participante 4**, para ele o aluno passa a realizar de maneira independente aquilo que ele começa a fazer com auxílio do adulto, isso pode ocorrer por meio da interação com um colega mais experiente, situações desafiadoras, provocam reestruturações e mudanças nos esquemas de conhecimento.

O **participante 2** trouxe uma importante contribuição a respeito da elaboração das atividades:

Acredito que uma das vantagens foi possibilitar ao professor uma reflexão de sua prática, às vezes estamos acostumado a ter tudo na mão, ir à internet imprimir uma atividade para pintar ou uns pontilhados para cobrir e pronto, no construtivismo tudo que será feito tem que se pensar no aluno, quando olho para trás fico imaginando, meu Deus eu fiz tudo errado a minha vida toda (risos) olhando para o trabalho que realizo hoje considero ser mais significativo tanto para os alunos, como para mim enquanto profissional.

De acordo com Hoffman (1995) o professor precisa dinamizar oportunidades de reflexão, propondo ao aluno atividades desafiadoras, novas questões sobre a realidade que o cerca, instigando a criança a pesquisar e construir novos conhecimentos. As atividades na educação infantil devem possibilitar o pensamento criativo da criança e não se basear somente em cópias da realidade.

No que se refere à pergunta 3 somente quatro professores relataram desvantagens na abordagem sócio interacionista. O **participante 1** informou *“Há uma certa desconfiança dos pais, eles acham que não estamos ensinando nada, o tempo que temos para planejar é pouco e sempre tem um acúmulo de trabalho e acabo levando para casa.”*

O **participante 3** informou que *“uma desvantagem que eu vejo que pode ser mudada, é a falta de estudos nessa área, precisamos de algo mais prático e concreto”*. O **participante 9** relatou que o construtivismo sócio interacionista limita o professor em sua prática pedagógica:

Em minha opinião, eu acho que o construtivismo tira a liberdade do professor de intervir, os alunos ficam muito indisciplinados, livres demais e isso gera muito estresse, minha turma da época tradicional era bem diferente e aprendiam do mesmo jeito, confesso que está sendo muito desgastante para mim.

Em uma escola construtivista, ao contrário de uma tradicional que "pede o silêncio e a contemplação do docente, pede o ruído e a manipulação nem sempre jeitosa daqueles que, aceitando uma pergunta, não estão satisfeitos com o nível de suas respostas" (Macedo, 1993:30). Ou seja, o professor precisa realizar uma redefinição da concepção de disciplina em sala de aula, no sentido de descartar aquelas concepções mais rígidas, onde a participação é confundida com indisciplina.

De acordo com Barbosa (2009) diante dos pressupostos construtivistas a indisciplina é vista por meio de um novo ângulo, não se limitando a evidenciar os “comportamentos inadequados” ao “bom andamento das aulas”, mas ela evidencia outros fatores capazes de interferir no processo de ensino-aprendizagem, podendo representar uma forma alternativa de disciplina capaz de gerar a criatividade.

Alguns mitos ainda predominam sobre os conceitos de construtivismo e sua prática tais como:

“Não se deve corrigir o erro do aluno”; “ser construtivista é colocar os alunos para trabalhar em grupo”; “o construtivismo condena o uso da cartilha”; “como facilitador da aprendizagem, “o professor não deve interferir, a criança tem que construir o conhecimento sozinha”; “o professor construtivista trabalha com o conhecimento que o aluno traz de casa”; “o que importa é desenvolver o raciocínio, o conteúdo é secundário”; “o construtivismo condena o uso da gramática e da tabuada”; “o aluno só aprende com sua própria atividade, por isso, deve ser deixado livre para agir. (Chakur, Silva e Massabni, 2004:36),

Os professores precisam se desfazer desses mitos, para então realizar as mudanças necessárias em sua prática, pois essa visão distorcida da teoria possibilitará mais resistência e menos transformações no espaço escolar.

Os **participantes 2, 3, 5, 6 e 7** relataram que estão analisando as desvantagens e que no momento o que predomina são as vantagens, uma vez que o aluno tem aprendido de forma mais significativa e autônoma e eles são mediadores desse processo.

4) Mudanças ocorridas em sua prática pedagógica:

As respostas dos participantes no que se refere às principais mudanças ocorridas em sua prática pedagógica são similares, destaca-se: organização da sala de aula, criação de espaços lúdicos, escrita da rotina, roda de conversas, atividades em com grupos e rodizio durante as atividades e atividades partindo do interesse das crianças.

O participante 5 relatou:

O meu planejamento é mais embasado e focado no que a criança realmente precisa aprender, de maneira a contribuir com seu desenvolvimento amplo e não mais restrito. Aprendi é possível contemplar a criança como um ser pensante e que através da interação com o eu e o outro ela aprenderá de forma mais significativa.

Salvador (1994) sugere que os professores devem proporcionar contextos significativos para execução das atividades de forma que o aluno possa atuar ativamente da construção de interpretações coerentes e que a avaliação ocorra de forma contínua sendo interpretada a partir de intervenções pedagógicas.

5) Avaliação na educação infantil:

As duas principais concepções pedagógicas utilizadas nas escolas de hoje são a tradicional e a construtivista. “A primeira vem sendo muito criticada por sua excessiva ênfase no ensino dos conteúdos. A segunda ficou conhecida, principalmente, por priorizar o “fazer” dos alunos” nas avaliações realizadas. (Moreto, 2008:17).

Quando nos referimos à avaliação, falamos de um contexto dinâmico de oportunidades de reflexão, o acompanhamento do professor deve ser contante. A avaliação não deve ser considerada um momento final do processo educativo, ela deve representa a busca incessante pela compreensão das dificuldades do educando e suas novas oportunidades de conhecimento. (Hoffman, 2005).

(...) a avaliação é entendida, prioritariamente, como um conjunto de ações que auxiliam o professor a refletir sobre as condições de aprendizagem oferecidas e ajustar sua prática às necessidades colocadas pelas crianças. É um elemento indissociável do processo educativo que possibilita ao professor definir critérios para planejar as atividades e criar situações que gerem avanços na aprendizagem das crianças. Tem como função acompanhar, orientar, regular e redirecionar esse processo como um todo (RCN vol. 1, 1998:13).

Na visão construtivista as questões cognitivas estão relacionadas com o interesse do aluno, a curiosidade da criança possibilita busca por conhecimentos, e devem ser encaradas como desafios a serem superados. O aluno passa a se sentir motivado diante das questões colocadas pelo professor, e coloca a prova suas descobertas, sem medo de errar. O aluno fará mais tentativas e consequentemente fará novas descobertas.

Percebe-se na fala dos participantes que a avaliação dos alunos era realizada antigamente por meio de fichas, onde se atribuía uma nota ao aluno de acordo com o desenvolvimento de suas habilidades, atualmente os professores utilizam: sondagens, relatórios de aprendizagens e registros como fica claro na fala do **participante 5** “(...) *Antes as crianças eram avaliadas de forma superficialmente, apenas no final do ano letivo para apresentar as famílias, muito vago com várias perguntas de marcar X e alguns espaços para escrever (...)*”

As fichas avaliativas usadas anteriormente pelos professores ocorriam como algo típico da avaliação infantil, os termos utilizados eram vagos e sendo realizado na maioria das vezes de forma isolada e não considerava o aluno de forma integral, considerando suas especificidades.

Luckesi (2003) afirma que a avaliação da aprendizagem não pode ser um ato pedagógico isolado, mas deve integrar outras atividades pedagógicas enquanto se ensina e se avalia.

O participante 7 informou que o método de avaliação exige mais do professor

Atualmente utilizamos portfólio, é algo bem detalhado na qual nós professores investimos muito tempo produzindo e os pais nem leem, isso que me chateia, as vezes é muito esforço pra nada, se a gente olhar só por esse lado não faz nada em sala, acredito que os pais devem ser instruídos desse novo processo, se não nosso trabalho vai parecer inútil

A fala do **participante 7** é muito pertinente, a família deve ser informada das mudanças ocorridas na proposta curricular da escola, envolvendo-se em questões relacionadas a aprendizagem da criança para que ele compreenda e valorize o trabalho do professor bem como seja um parceiro nesse processo.

O **participante 3** informou que “*Eu uso caderno de registro, onde anoto questões importantes observadas no dia a dia e isso me ajuda muito na formulação da avaliação de aprendizagem que ocorre no final do ano*”

Melchior (1999) enfatiza a importância de o professor realizar registros dos avanços dos alunos durante o processo para que se tenha condições de ser justo na avaliação de cada aluno, pois a avaliação realizada desvinculada do processo pode atribuir resultados que não condizem com a realidade.

Conforme Luckesi a avaliação serve também para verificar

o quanto o seu trabalho está sendo eficiente e que desvios estão tendo. O aluno, por sua vez, poderá estar permanentemente descobrindo em que nível de aprendizagem se encontra, dentro da sua atividade escolar, adquirindo consciência do seu limite e das necessidades de avanço. (Luckesi, 2003:83).

Para realizar uma boa avaliação é preciso romper com a cultura da memorização, classificação, seleção e exclusão no sistema de ensino. O professor de educação infantil precisa refletir sobre questões do fazer avaliação. São elas: para que avaliar? O que é avaliar? O que avaliar? Quando avaliar? Como avaliar e o que fazer com os resultados da avaliação? Esses questionamentos representam as principais reflexões a serem efetuadas pelos professores no momento das avaliações. Essas perguntas colaboram para a autonomia didática dos professores, levando a uma sólida fundamentação teórica (Silva, Hoffmann & Esteban, 2003:16)

O participante 6 *“Atualmente a avaliação considera o aluno como um todo, utilizamos registros escritos e fotográficos que vão para o portfólio do aluno.”*

Os registros elaborados pelos professores possibilitam uma lembrança do que ocorreu enquanto o professor lê o que anotou, sendo esse tipo de material algo de suma importância para o professor, pois auxiliará o mesmo no processo de aprendizagem das crianças.

O registro ajuda a guardar na memória fatos, acontecimentos ou reflexões, mas também possibilita a consulta quando nos esquecemos. Este “ter presente” o já acontecido é de especial importância na transformação do agir, pois oferece o conhecimento de situações arquivadas na memória, capacitando o sujeito a uma resposta mais profunda, mais integradora e mais amadurecido, porque menos ingênua e mais experiente, de quem já aprendeu com a experiência. (Ostetto, 2008:20).

O autor Micarello (2010) sugere algumas formas de registro para a avaliação da criança no processo de avaliação do seu aprendizado, ele destaca que não existe um padrão pré-estabelecido e explica que,

Para facilitar a reflexão posterior, quando a aula já encerrou e no momento de avaliar o processo, os professores podem utilizar a forma de registro que acharem mais apropriadas para cada situação, etapa e atividade realizada, seguindo alguns princípios:

- a) os instrumentos devem ser capazes de apreender o currículo de forma dinâmica, em suas relações com as experiências e os saberes das crianças e de suas famílias;
- b) são necessárias diferentes formas de registro, capazes de apreender a dinâmica dos diferentes momentos do cotidiano das crianças nas instituições;
- c) a criança, enquanto sujeito histórico e de direitos, deve ser parceira no processo de acompanhamento e registro da prática pedagógica. (Micarello, 2010:6).

No processo de avaliação da educação infantil, sob uma perspectiva sócio interacionista, deve se levar em consideração seu caráter reflexivo contido neste momento, sendo necessário o planejamento das ações e elaboração de estratégias que visem o desenvolvimento da aprendizagem das crianças. “(...) Além disso, é fundamental a utilização de múltiplos registros, realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.), em diversificados momentos.” (Brasil, 2016:60).

6) Estudos / leituras para atualizar a prática pedagógica:

A respeito da pergunta 6 somente dois professores não realizaram leituras a respeito da abordagem sócio construtivista o **participante 9** respondeu “*Não estou dando conta nem do meu trabalho em sala de aula, se eu tiver que ir atrás de livros para realizar leituras, que horas vou ficar com minha família?*” Percebe-se na fala do professor 9 que embora tenha uma vasta disponibilidade de materiais para embasar seu trabalho, não há disponibilidade de tempo e interesse para realizar pesquisas que referencie a sua atuação como professor construtivista.

O **participante 3** informou que “*o tempo que tenho é muito restrito, confesso que estou deixando a desejar nesse sentido, mas procuro aproveitar o máximo possível das formações oferecidas*”

Os demais participantes relataram realizar leituras e pesquisas para atualizar sua prática pedagógica, bem como elaborar atividades desafiadoras e significativas, dentre os autores citados podemos destacar: Jean Piaget, Vygotsky, Emília Ferreiro, Maria Montessori, Ana Teberosky, Proposta Pedagógica entre outros.

O autor Alarcão nos diz que é pela “*compreensão que nos preparamos para a mudança, para o incerto, para o difícil, para a vivência noutras circunstâncias e noutras países. Mas também para a permanente interação, contextualização e colaboração*” (Alarcão, 2004:24) e para isso ocorrer é necessário buscar novas fontes de conhecimento e ser um professor pesquisador e reflexivo.

4.4. QUESTIONÁRIO FUNCIONÁRIAS DA SEMED

Segue o (ANEXO IV), questionário dirigido a duas funcionárias da Secretaria Municipal de Educação – SEMED para analisar e facilitar a compreensão de como a implantação do construtivismo sócio interacionista ocorreu nas escolas pesquisadas a partir de uma visão

administrativa e pedagógica. As funcionárias participantes do estudo serão identificadas com letras: Funcionária “A” e funcionária “B”. Garantindo o anonimato frente às informações cedidas, conforme informado no Termo Livre Esclarecido.

4.4.1 Perfil das funcionárias

As funcionárias estão na faixa etária de trinta e quatro a quarenta e cinco anos, ambas possuem formação superior em pedagogia, possuem carga horária de 40h/semanais e trabalham na área da educação há mais de 10 anos.

1) Surgimento das orientações Curriculares Municipal para Educação de Infantil em Ji-Paraná

O município de Ji-Paraná, com o objetivo de reafirmar o compromisso de assegurar uma Educação Infantil de qualidade, elaborou as Orientações Curriculares para Educação do Município, este documento teve como objetivo a reformulação do currículo da educação infantil, adequando às Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil - DCNEI.

Para a elaboração desse documento, consideraram-se as observações dos planejamentos e proposta pedagógica das instituições de educação infantil da rede municipal de ensino e as referências dos títulos contidos no Programa Nacional Biblioteca na escola do Ministério de Educação, serviram como base os documentos que ao longo da história da educação infantil no Brasil subsidiaram a forma de pensar e organizar a educação infantil.

A **Funcionária “A”** afirmou que *“as orientações curriculares para educação infantil de Ji-Paraná surgiram com o objetivo de adequar o currículo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEI de 2009 com caráter mandatório.”* Completa *“o construtivismo não é algo novo, está posto nos documentos desde 1998 com o advento do RCNEI [...]”*. A fala da Funcionária A está de acordo com as informações descritas no documento.

A **funcionária “B”** complementa essa fala ao dizer que essa proposta surgiu *“da necessidade de adequar o currículo a Base Nacional Comum”* e completa dizendo que o ministério da Educação – MEC, segundo pesquisadores educacionais decidiu pela implantação do construtivismo como meio mais adequado para o alcance dos objetivos educacionais traçados para a nação brasileira por meio das Diretrizes Nacionais para Educação e Base Curricular Comum:

Desde 1998, com o encaminhamento dos Referenciais Curriculares Nacionais para a educação Infantil, a Secretaria Municipal de Educação – SEMED vem promovendo a formação de seus profissionais para a implantação da proposta construtivista. A partir de 2013, este trabalho foi intensificado, por meio da formação continuada, visitas técnicas, implantação do Núcleo de Acompanhamento Pedagógico – NAP e a elaboração das orientações curriculares para educação Infantil, adequadas a segunda versão da Base Nacional Comum.

2) Principais dificuldades/desafios relatados pelos gestores da educação Infantil

De acordo com a **funcionária “A”** os principais desafios relatados pelos gestores de educação infantil diz respeito *“Carga horária do professor, quadros de lotação incompletos, preocupações assistencialistas que sobrepõe às pedagógicas e conhecimentos insuficientes sobre a concepção de crianças”*.

Quando a **funcionária “A”** se refere a carga a horária é por que na educação infantil haviam muitos professores com carga horária de 40h (tendo que assumir duas turmas) e 25h (com apenas 5h de planejamento) e a principal queixa dos professores é que o horário de planejamento não era suficiente, diante disso o município de Ji-Paraná instituiu uma lei com carga horária de 30h para atuação na educação infantil, ficando dez horas para o planejamento do professor. Os professores de 40h que atuavam na educação infantil foram convidados a ir para o ensino fundamental, porém nem todas as escolas possuem professores só de 30h e em alguns casos, ainda existem professores de 40h na educação infantil, finalizou.

De acordo com a **funcionária “B”** *“mobilidade e necessidade de profissionais, concepção de criança e a visão do supervisor como um suporte para as questões administrativas da escola”*.

Percebe-se na fala das funcionárias que a secretaria de educação tem se mobilizado para preparar e capacitar os professores e gestores, embora as transformações levem um tempo para serem implantadas.

“Cabe aos gestores garantir que a escola se transforme num contexto do qual o “clima” construtivista se efetive para que os professores sintam-se integrantes de um grupo em constante constituição.” (Collares 2014:37) e o autor Fiori afirma que “o homem se forma, se educa, nas formas do mundo que ele elabora em comum somente a colaboração pode produzir e produzi-lo.” (Fiori, 1991:65) Desta forma pode-se afirmar que as ações dos sujeitos no ambiente escolar devem ser interligadas, constituindo uma relação que define a dinâmica do grupo.

3) Mudanças ocorridas com a implantação do construtivismo sócio interacionista:

De acordo com a **Funcionária “A”**

O ensino na educação infantil era considerado tradicional, pautados em práticas que desconsideravam o protagonismo das crianças, estava muito presente atividades tracejadas, ausência de interações, brincadeiras e faz de conta. Era priorizado mais a área de conhecimento matemático e linguagem oral e escrita em detrimento das outras.

A partir do relato da **Funcionária “A”** percebe-se que o papel do aluno no processo de aprendizagem era basicamente a passividade atribuindo “ao sujeito um papel irrelevante na elaboração e aquisição do conhecimento. (...)” (Mizukami, 1986:11).

Podemos destacar que o aluno precisa construir seus conhecimentos e não se tornar um mero repetidor de informações no ato de aprender. Quando ocorre uma interação entre os professores e alunos, é possível aprender de forma rica, como também elaborar novos conhecimentos, “A aprendizagem contribui para o desenvolvimento na medida em que aprender não é copiar ou reproduzir a realidade.” afirmam (Coll e Solé, 2009:19). O resultado desta interação é tornar a construção do conhecimento algo significativo.

O modelo de educação tradicional conforme citado pela **funcionária “A”** já não atende a demanda da nossa escola atual, com o passar do tempo nossas crianças também mudaram e já não aprendem somente por meio de aulas expositivas. Neste caso entra o papel o professor construtivista que irá possibilitar às crianças experiências em situações concretas e atuar como mediador entre o sujeito e o objeto.

De acordo com a **Funcionária “B”**:

Embora a rede municipal de ensino tivesse como referência os RCNEI's, encontrávamos muitas práticas diferenciadas. No entanto, com a intensificação do monitoramento e das formações continuadas oferecidas, observamos uma crescente adesão às orientações curriculares para a educação infantil e o grupo está trabalhando de forma mais coesa.

4) Desafios enfrentados pela Secretaria Municipal de Educação:

Pensar em uma educação construtivista sócio interacionista implica reavaliar a prática diária das escolas e professores, em como repensar a preocupação com o desenvolvimento humano. Um trabalho voltado para experimentos, interações em grupo, onde as crianças aprendem a pensar e serem ativas na construção do seu conhecimento é um desafio a ser superado.

De acordo com a **funcionária “A”** “*os Centros Municipais de Educação Infantil – CMEIs ainda estão em processo de adaptação e a Secretaria Municipal de Educação – SEMED tem investido em formações continuadas*”.

Como destaca a funcionária A, investir em formação para professores torna-se algo fundamental, os educadores precisam ser educados nessa abordagem, Morin sugere que seja realizada uma grande reforma educacional.

O autor afirma que não é possível realizar mudanças de uma só vez. A reforma se inicia por aqueles que sentem a necessidade de mudar. Dessa forma o autor sugere que sejam realizadas experiências piloto, em uma sala de aula ou uma escola, onde os saberes necessários para uma educação construtivista componha o currículo. Dessa forma o processo de mudanças começaria a acontecer.

De acordo com a **funcionária “B”** *“o novo sempre gera instabilidade e conflito de ideias, mas estes são necessários para a construção e reconstrução de saberes, para a adequação de práticas”*.

Reforçando o pensamento da Funcionária B, tudo aquilo que é novo precisa de tempo para se solidificar, o professor precisa se debruçar sobre as suas práticas, refletir sobre suas ações e buscar um aprofundamento das pretensões dessa epistemologia.

A implantação do construtivismo sócio interacionista não deve ocorrer de maneira “aligeirada”, pois em consequência disso poderia acontecer uma mistura de teorias díspares, até mesmo uma releitura de um construtivismo baseado em slogans e chavões, contribuindo para o desconforto dos professores, criando um clima de desconfiança no que diz respeito a relevância da escola.

5) **Estratégias utilizadas no processo de implantação do construtivismo sócio interacionista:**

As respostas das **Funcionárias “A” e “B”** foram unânimes, elas afirmaram que o acompanhamento das escolas é realizado por meio de visitas periódicas, formação dos supervisores, formação de professores “in loco”, seminário anual de práticas pedagógicas, professores formadores e por meio do Núcleo de Acompanhamento Pedagógico – NAP.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96 em seu artigo 61, ao tratar da formação dos professores, destaca que toda ação pedagógica precisa ser fundamenta em referenciais teóricos e práticos da seguinte forma:

Art. 61 - A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.
(Brasil, 1996:20).

Arroyo (1999) afirma que além das formações teóricas oferecidas, é preciso incluir realizações práticas, uma vez que estas também servem para que se reflita sobre os resultados. A formação de professores pode promover ricas experiências e permanentes mudanças. Mudanças essas que só poderão acontecer se “forem assumidas por agentes realmente envolvidos com a educação e dispostos a assumirem uma vontade de mudança de atitude.” (Bourdieu, 2001:81).

4.5. ESCALA DE SATISFAÇÃO DOCENTE

QUADRO 4 – Escala de satisfação docente – Escola “A”

FREQUENTEMENTE	AS VEZES	RARAMENTE	NUNCA
F	AV	R	N

Questões	F	Valor %	AV	Valor %	R	Valor %	N	Valor %
1) Com que frequência você tem que levar trabalho pra casa?	7	87,5%	1	12,5%	0	0%	0	0%
2) Com que frequência você tem que trabalhar intensamente (isto é, produzir muito em pouco tempo)?	5	62,5%	3	37,5%	0	0%	0	0%
3) Seu trabalho exige demais de você?	4	50%	3	37,5%	1	12,5%	0	0%
4) Você tem tempo suficiente para cumprir todas as tarefas de seu trabalho?	0	0%	2	25%	6	75%	0	0%
5) O seu trabalho costuma apresentar exigências contraditórias ou discordantes?	1	12,5%	5	62,5%	1	12,5%	1	12,5%
6) Você recebe apoio pedagógico em seu planejamento?	7	87,5%	0	0%	0	0%	1	12,5%
7) Seu trabalho exige muita habilidade ou conhecimentos especializados?	4	50%	4	50%	0	0%	0	0%
8) Você recebe formação continuada sobre como trabalhar com o construtivismo sócio interacionista?	8	100%	0	0%	0	0%	0	0%
9) No seu trabalho, você tem dificuldades para elaborar sequências e projetos?	6	75%	1	12,5%	1	12,5%		0%
10) Você pode escolher como fazer seu trabalho?	7	87,5%	0	0%	1	12,5%	0	0%

Fonte: Pesquisa de campo, 2017.

O principal objetivo da pesquisadora referente à essas questões no Quadro 4, consistiu em identificar o nível de satisfação dos professores, frente as mudanças ocorridas na centro municipal onde atuam, tendo por base as mudanças na proposta municipal para educação infantil. Nesta subsecção a pesquisadora fez onze análises, onde cada uma, o questionado respondeu com frequência “frequentemente”, “as vezes”, “raramente” ou “nunca”.

Na análise 1) – **Você leva trabalho para casa:** Dos 8 participantes, 7 responderam que frequente levam trabalho para casa correspondendo a 87,5% e apenas um professor respondeu que isso ocorre às vezes, representando 12,5%.

Na análise 2) – **Você trabalha intensamente:** Dos 8 participantes, 5 informaram que frequentemente trabalham intensamente (isto é produz muito, em pouco tempo) correspondendo a 62,5% e três professores informaram que as vezes trabalham intensamente representando 37,5%.

Na análise 3) – **Seu trabalho exige demais de você:** Dos 8 participantes, 4 afirmaram que o trabalho exige demais deles correspondendo a 50% e 3 participantes informaram que as vezes isso ocorre correspondendo a 37,5% e apenas um participante informou que isso raramente ocorre, representando 12,5%.

Na análise 4) – **Você tem tempo suficiente para cumprir todas as tarefas:** Dos 8 participantes, 2 informaram que as vezes o tempo é suficiente para cumprir todas as tarefas totalizando 25%, porém 6 participantes afirmaram que raramente o tempo é suficiente para cumprir todas as tarefas, totalizando 75%.

Na análise 5) – **Seu trabalho apresenta exigências contraditórias:** Dos 8 participantes, 1 participante respondeu que as vezes o seu trabalho costuma apresentar exigências contraditórias ou discordantes correspondendo a 12,5%, 1 participante afirmou que isso nunca ocorreu correspondendo a mesma porcentagem e 6 participantes relataram que as vezes a exigências são contraditórias sim representando 62,5%

Na análise 6) – **Você recebe apoio pedagógico:** Dos 8 participantes, 7 afirmaram que frequentemente recebem apoio pedagógico em seu planejamento, correspondendo a 87,5% e apenas um participante informou nunca receber apoio pedagógico correspondendo a 12,5%.

Na análise 7) – **Seu trabalho exige muitas habilidades ou conhecimentos:** Dos 8 participantes, 4 responderam que frequentemente seu trabalho exige muitas habilidades e conhecimentos especializados, correspondendo a 50% dos participantes, os outros 50% informaram que as vezes faz-se necessários habilidades especializadas.

Na análise 8) – **Você recebe formação continuada:** Dos 8 participantes, Dos 8 participantes, os oitos foram unânimes em suas respostas relatando que frequentemente recebem apoio pedagógico em seu planejamento.

Na análise 9) – **Você tem dificuldades para elaborar sequências e projetos:** Dos 8 participantes, 7 afirmaram que frequentemente possuem dificuldades para elaborar sequências e

projetos, correspondendo a 75% e um participante informou que as vezes apresenta dificuldades representando 25%.

Na análise 10) – **Você pode escolher COMO fazer o seu trabalho:** Dos 8 participantes, 5 responderam que podem escolher como realizar o seu trabalho correspondendo a 87,5% e um participante afirmou que raramente pode escolher como realizará seu trabalho representando 12,5%..

No que se refere a escola “B” a participante respondeu e questionário de satisfação, informando que frequentemente seu trabalho exige muito , exigindo habilidades e conhecimentos novos, e algumas vezes ela leva trabalho para casa, bem como pode escolher o que fazer e como faz seu trabalho. A participante ressaltou que as vezes recebe formação continuada e que tempo suficiente para cumprir todas as tarefas e frequentemente tem dificuldades para elaborar sequencias e projetos.

Quadro 5 – Sobre a prática pedagógica

Questões	Concordo	Valor %	Discordo	Valor %
12) Existe um ambiente calmo e saudável onde trabalho.	5	62,5%	3	37,5%
13) Na escola, ninguém sabe ao certo como realizar o trabalho.	2	25%	6	75%
14) Eu posso contar com o apoio da coordenação pedagógica e gestão escolar	7	87,5%	1	12,5%
15) Meu horário de planejamento é suficiente para realizar meu trabalho	0	0%	8	100%
16) Não tenho dificuldades para colocar em prática a abordagem sócio construtivista	1	12,5%	7	87,5%

O quadro 5 traz informações a respeito da prática pedagógica, 62,5% dos entrevistados concordaram que o ambiente onde trabalham é saudável e 37,5% discordaram dessa afirmação. No que diz respeito aos conhecimentos sobre as mudanças no currículo 25% concordam que na escola ninguém sabe ao certo como realizar seu trabalho e 75% discordam dessa afirmação.

A respeito do apoio da coordenação pedagógica e gestão escolar 87,5% concordam com o fato de poder contar com esse apoio e 12,5% discordaram da informação. Sobre o horário de planejamento 100% dos participantes afirmam que o tempo de planejamento não é suficiente para realização do trabalho. Sobre a afirmação de não possuir dificuldades em colocar em prática a abordagem sócio construtivista, 87,5% discordaram da afirmação e apenas 12,5% concordaram.

4.6. DOCUMENTOS ANALISADOS

4.6.1 Orientações Curriculares para Educação Infantil de Ji-Paraná - RO

Em primeiro lugar, apresentei o projeto de pesquisa aos CMEIs, realizei um diagnóstico do funcionamento da escola e tive acesso à Proposta Pedagógica de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Ji-Paraná. A diretora de um dos CMEIS informou que estavam elaborando a proposta pedagógica da escola e atualizando os dados do projeto político pedagógico em parceria com a comunidade escolar e todos os servidores.

A Escola “A” tinha um exemplar das Orientações Curriculares para Educação Infantil de Ji-Paraná – RO que fora entregue pela Secretaria Municipal de Educação, a gestão da escola providenciou uma cópia da mesma para todos os professores. Esse documento serviu para nortear o início do estudo, sendo que a análise documental é uma importante ferramenta para conhecer os objetivos, orientações didáticas e metodológicas que norteiam a prática em sala de aula.

O referido documento que norteia as atividades dos CMEIs que fizeram parte do estudo foi publicado em 2016 e serve também como referência para todas as instituições de Educação Infantil do Município de Ji-Paraná.

Orientações Curriculares para Educação Infantil de Ji-Paraná - RO está de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), que estabelece a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica e também atende às determinações expressas na Resolução nº 01/199, de abril de 1999, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, referentes às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Vale destacar ainda que o referido documento é o resultado de um conjunto de ações desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação - SME em parceria com a Universidade Federal de Rondônia. A SME assume o papel de assegurar o desenvolvimento da autonomia, da capacidade de cooperação e de inserção crítica da criança na sociedade e a formulação de conhecimentos pela criança.

Este documento conforme consta em sua apresentação:

Considera as orientações das DCNEIs, a Secretaria Municipal de Educação do Município de Ji-Paraná/RO, nas perspectivas de repensar a organização das práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular das Instituições de Educação Infantil, tendo como eixos norteadores as brincadeiras e interações, propõe a organização do currículo em três Áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática e Eu no Mundo Social e Natural e que são compostas pelos seguintes campos de experiência: Música, Artes Visuais, Movimentos, Linguagem Oral e Escrita, Eu no mundo Social e Natural e Matemática. (Ji-Paraná, 2016:4)

Assim a SME assegura que está assumindo com Orientações Curriculares para Educação Infantil um currículo que abrange o desenvolvimento da autonomia, da capacidade de cooperação e de inserção crítica da criança na sociedade e a formulação de conhecimentos pela criança, considerando que isso implica mudanças efetivas na forma de pensar e organizar a Educação Infantil, destacando a importância das instituições escolares reelaborarem suas propostas pedagógicas, embasadas na teoria construtivista e sócio interacionista, em conformidade com este documento.

4.6.2 Projeto Pedagógico Escolar

As escolas pesquisadas têm o Projeto Pedagógico Escolar fundamentado nos aportes teóricos de Jean Piaget, Lev Vygotsky, Emília Ferreiro, Ana Teberosk e Henri Wallon, Jussara Rofman, sendo uma Proposta Pedagógica Construtivista sócio interacionista.

Os educadores buscam aprimorar seus conhecimentos por meio da busca de novos conceitos, desfazendo-se de práticas centradas no professor, estabelecendo uma nova proposta de ensino aprendizagem, tendo o aluno como centro. Desta forma os professores possibilitam situações que favorecem a construção de conhecimentos, valorizando o conhecimento prévio de cada criança, bem como respeitando suas especificidades.

No que diz respeito a construção do conhecimento, as crianças possuem liberdade para exercer sua autonomia, utilizando-se de diferentes linguagens, formulando hipóteses, compartilhando ideias sobre o que desejam pesquisar. O conhecimento é resultado de um trabalho de socialização e interação das crianças com outras crianças e com o meio em que estão inseridas, não constituindo uma cópia da realidade, mas criação de significados a partir das atividades desenvolvidas.

Percebe-se que o Projeto Pedagógico Escolar – PPE define o papel do professor como um mediador do conhecimento, tendo papel de suma importância no processo educativo, cabendo a ele desenvolver através do seu planejamento atividades significativas, utilizando como forma de avaliação observações, registro de suas práticas, intervenções e caderno de registros.

4.6.3 Planejamento dos professores

De acordo com a proposta pedagógica das escolas pesquisadas, das orientações curriculares do município de Ji-Paraná e análise dos planejamentos dos professores pesquisados, percebe-se que o planejamento parte das especificidades e demanda de cada turma.

Nas Escolas “A” e “B” a organização do planejamento ocorre da mesma forma, seguindo as Orientações Curriculares para a Educação Infantil de Ji-Paraná/RO, sendo constituído de modalidades organizativas: atividades permanentes, sequência didática, atividades independentes e projetos didáticos que serão detalhados a seguir.

Entende-se por atividades permanentes:

Trabalho regular, diário, semanal ou quinzenal que objetiva uma familiaridade maior com um gênero textual, um assunto/tema de uma área curricular, de modo que os estudantes tenham a oportunidade de conhecer diferentes maneiras de ler, de brincar, de produzir textos, de fazer arte etc. Tenham ainda a oportunidade de falar sobre o lido/vivido com outros numa verdadeira comunidade. (Nery, 2006:12)

Na Escola “A” as atividades permanentes têm como objetivo familiarizar as crianças com determinadas experiências de aprendizagem, bem como desenvolvimento da autonomia. Como exemplos dessas atividades que estão presentes no planejamento dos professores, podemos citar: escrita da rotina, chamada, contagem, interação em espaços lúdicos, higienização das mãos antes do lanche e escovação após o lanche, bem como rodas de conversa, entre outras.

Na Escola “B” as atividades permanentes têm como objetivo o desenvolvimento de hábitos e construção de atitudes, além dos objetivos citados anteriormente, como exemplo dessas atividades temos: brincadeiras no parque, exploração de objetos e percursos motores, momento da leitura entre outros.

Sequência de atividades: são conjuntos de atividades organizadas em certa ordem de complexidade. Permitem trabalhar experiências de conteúdos mais específicos, tendo como ponto de partida a necessidade de aprendizagem do grupo de crianças. Segundo o RCNEI:

A sequência de atividades se constitui em uma série planejada e orientada de atividades, com objetivo de promover uma aprendizagem específica e definida. São sequências que podem fornecer desafios com diferentes graus de complexidade, auxiliando as crianças a resolverem problemas a partir de diferentes proposições (Brasil, 1998:56).

Ambas as escolas dão autonomia aos professores para a escolha da temática e elaboração de sequências, percebe-se que cada professor escolhe a temática de acordo com a necessidade da turma e partindo do interesse dos alunos. As sequências são estruturadas com no mínimo oito etapas e no

máximo quinze, abordando um campo de experiência, um saber e dois objetivos, bem como a duração e forma de avaliação.

Os projetos didáticos trabalhados durante o ano são escolhidos em reunião pedagógica no final de cada ano letivo, as temáticas escolhidas partem da necessidade dos alunos e das possibilidades de aprendizagem oferecidas. Conforme o RECNEI, “são formas de trabalho que envolve diferentes saberes e que se organizam em torno de um produto final cuja escolha e elaborações são compartilhadas com as crianças (Brasil, 1998:57)”.

Essa forma compartilhada possibilita a participação das crianças nas tomadas de decisão, nas escolhas de atividades e produto final. No projeto se define o objeto social do conhecimento (área de conhecimento principal), e as outras áreas se organizam de forma que sejam usadas para auxiliar a área de conhecimento principal harmoniosamente e gradualmente para que as etapas do projeto estejam articuladas. Todas as atividades desenvolvidas levam à efetivação de seu produto final.

A Escola “A” possui em seu calendário anual realização de dois projetos, um no primeiro semestre com a temática “Mundo animal” e o outro no segundo semestre com a temática “Outros povos”. A escola “B” tem as seguintes temáticas “Literatura Infantil” e “Artes Visuais”.

As atividades ocasionais / independentes são atividades em que algum conteúdo importante está em jogo e deve ser trabalhado em sala de aula, mesmo que não faça parte dos projetos e das sequências de atividades, mas que são valiosas situações de trabalho com as crianças.

Para desenvolver o planejamento contemplando as modalidades organizativas, as escolas pesquisadas fazem uso da rotina, pois ela possibilita que as crianças se orientem no tempo-espço, sabendo das atividades que acontecerão durante a aula.

Os professores informaram que fazem a escrita/leitura da rotina juntamente com as crianças, de maneira que a criança se organize prevendo as atividades que irão acontecer. A rotina também é planejada de forma diversificada, entendendo que as atividades permanentes da rotina são ricas possibilidades de oportunizar o avanço a participação das crianças.

CAPÍTULO V – CONCLUSÃO E RECOMENDAÇÕES FINAIS

O presente capítulo tem o objetivo de apresentar as conclusões dos resultados obtidos na pesquisa através de vários instrumentos aplicados. Este espaço foi possível também, apresentar as considerações sugestivas para uma prática pedagógica centrada no aluno.

5.1 CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Contaram-me e esqueci. Vi e entendi. Fiz e aprendi. (Confúcio)

Ao término desta pesquisa, e realização da análise dos resultados coletados por meio de entrevistas e bem como da análise do questionário de satisfação docente e análise documental e bibliográfica algumas conclusões foram obtidas referente a implantação do construtivismo sócio interacionista.

A partir desta análise tornou-se importante identificar a maneira como a gestão escolar atuou para gerar transformações no ambiente educacional bem como enumerar os principais desafios encontrados por ela e pelos professores nesse processo, sendo este nosso objetivo principal.

No questionário fechado, denominado – Escala de satisfação Docente, ficou evidente nos dados obtidos que os professores não estão totalmente satisfeitos com a maneira como as mudanças estão ocorrendo, entrando em discordância com os dados apresentados nas entrevistas.

Ficou evidente no questionário que os professores tem levado serviço para casa, consideram que seu trabalho atualmente tem exigido mais deles, e que existe muita dificuldade em elaborar sequências e projetos.

Ao fazer análises dos documentos das duas escolas, percebe-se que houve uma adequação as orientações curricules do Município, porém a efetivação das mudanças tem ocorrido de forma gradativa, considerando as formações oferecidas cabe ao professor ser um pesquisador fundamentando teoricamente suas ações ao colocar em prática os conceitos do currículo.

Com base na fundamentação teórica desta pesquisa, considera-se, que o construtivismo sócio interacionista pode ser vista como uma teoria que objetiva mudança na concepção de criança e infância, sendo utilizada na rede municipal com o objetivo melhorias na qualidade de ensino.

De acordo com a análise das respostas dos professores na entrevista semi estruturada da pesquisa, infere-se que os educadores devem entender que o aluno é um ser global, devendo ser considerado como centro do processo de ensino aprendizagem.

Ser um professor construtivista na educação infantil refere-se na construção de um futuro baseado nas transformações do presente continuamente, sendo este um ao científico e repleto de desafios.

Ficou evidente na fala dos professores que embora existam algumas dúvidas frente a sua prática, eles ainda se sentem desafiados pelo modo como ele tem sido implantado. Constatou-se que embora recebam formações oferecidas pela escola e Secretaria de Educação, essas informações ainda não tem sido suficientes para que aja uma adequação de sua prática, uma vez que eles precisam de uma contextualização mais concreta e não apenas a teoria.

No que se refere ao objetivo específico de compreensão do modo como os professores da educação infantil atuam na teoria construtivista sócio interacionista; um fator merece destaque diz respeito a indisponibilidade de tempo e cobranças realizadas pela escola, percebe-se nesse contexto que alguns professores se consideram incapazes com esta proposta de trabalho por falta e preparo, estudo, de cursos de esclarecimento e orientações contínuas nas escolas, porém algumas mudanças já foram realizadas no modo de organização da sala e elaboração das atividades.

A partir da análise das respostas dos entrevistados alguns professores acabam assumindo uma postura hegemônica, negando a pluralidade teórica existente e menosprezando as experiências passadas em formações. Na fala de um dos participantes fica claro que ainda tenta-se conciliar o ensino tradicional com o construtivista. Destaca-se a prática efetiva na abordagem construtivista em professores que buscam uma reflexão diária de seu papel e atuação em sala de aula.

Analisar o repertório construtivista presente nas escolas pesquisadas a ação pedagógica realizada por professores participantes da pesquisa na escola “A” e “B” pode ser caracterizada como desafiadora, pois nem todos os professores possuem concepções corretas a respeito do construtivismo, surgindo assim desafios e resistências no ambiente escola.

A respeito da direção escolar como parte importante na implementação do construtivismo sócio interacionista; podemos afirmar que a Escola “A” no que diz respeito ao trabalho do gestor, é preciso possibilitar feedback para os professores, a fim de analisar o que pode ser feito diante da fala das dificuldades apresentadas, alguns realizam as atividades, porém não compartilham se a experiência foi positiva ou negativa.

No que se refere à organização os espaços na escola “A” pode se considerar um aspecto positivo o trabalho em grupos e cantinhos diversificados como estratégias de facilitar a interação entre os alunos. Já na escola “B” as carteiras ainda são utilizadas em fileiras, possibilitando menos liberdade para os alunos se movimentarem, sendo evidente uma relação de autoritarismo, o que podemos confirmar na fala de um dos professores da dificuldade na organização dos espaços.

Ficou evidente na fala dos gestores e funcionários da SEMED, que a efetivação do construtivismo sócio interacionista, trata-se de uma mudança em longo prazo, pois não é possível

ocorrer de forma imediata, frente a resistência dos professores e conhecimento limitado das concepções de criança e infância.

Através da construção de um Projeto Pedagógico Escolar – PDE em consonância com as orientações curriculares para educação infantil de Ji-Paraná, este representa o primeiro passo para que a equipe gestores e o corpo docente sintam-se responsáveis pela mudança bem como subsidiados na construção dessa nova abordagem, acolhendo os alunos como sujeitos que constroem seu próprio conhecimento.

Esse estudo requer novas pesquisas sobre a abordagem construtivista sócio interacionista, uma vez que o contexto brasileiro passa constantemente por mudanças sociais e políticas e também como visto no levantamento bibliográfico, hoje poucas pesquisas destinam-se ao estudo da proposta construtivista na educação infantil.

Assim, para concluir e encerrar este trabalho, mas nunca as reflexões:

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável, não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as, em vez disso, com antecedência, para a tarefa de renovar um mundo comum. (Arendt, 1979:247).

Como conclusões principais baseando-se nos autores que fizeram parte deste estudo, recomenda-se que os gestores e professores reflitam sobre sua prática pedagógica com a finalidade de contribuir para uma aprendizagem significativa.

Em suma, com base nas análises dos dados da pesquisa, as escolas pesquisadas devem continuar oferecendo suporte para os professores, bem como os professores devem se desfazer de práticas engessadas e estar aberto a novos conhecimentos, é preciso trabalhar com uma perspectiva humanizada, conquistando a maneira de ler o mundo e escrever uma história coletiva apropriando-se de novos conhecimentos, segundo Kramer (1999), “das diferentes formas de produção da cultura, criando, expressando, mudando” (p. 279).

Para a mesma autora “precisamos de escolas e de espaços de educação capazes de fazer a diferença, precisamos mostrar outros modos de ser criança, ou seja, outros modos de viverem suas infâncias” (Kramer, 1999:279).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, A. Pesquisas em políticas públicas na educação infantil. 25ª Reunião Anual da Anped, Caxambu, 2002.

AFONSO, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA

ALARCÃO, Isabel. Para uma conceptualização dos fenómenos de insucesso/sucesso escolares no ensino superior. In: TAVARES, José e SANTIAGO, Rui A. (orgs). *Ensino superior (in)sucesso académico*. Porto: Porto Editora, 2000.

ALVES, Nilda. (Coord.). *Educação & supervisão: o trabalho coletivo na escola*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011

ALUDO, C.; SILVEIRA, D. M. Contribuições para a história da educação infantil do campo no Brasil. *Contra-pontos*, Itajaí, SC, v. 14, n. 1, p. 170-185, abr. 2014

ARCE, Alessandra. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe dez passos para se tornar um professor reflexivo. In: *Educação & Sociedade*. Nº 74, p. 251- 283, abril. 2000

BARBOSA, Fernanda Aparecida Loiola. Indisciplina Escolar: Diferentes Olhares Teóricos. Anais do IX Congresso Nacional de educação – EDUCERE e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. 26 a 29 out. 2009 – PUC-PR. p.4830 a 4840.

BARDIN, L.(2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo* (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trads.). Lisboa: Edições 70, 2006.

BECKER, F. O que é construtivismo? *Revista de Educação A EC*, Brasília, v.21, n.83, p.7-15, abr./jun. 1992.

BALESTRA, Maria M. M. *A Psicopedagogia em Piaget: uma ponte para a educação da liberdade*. Curitiba: Ibpex, 2007

BELL, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. (CORDEIRO, M. J. Trads.). Lisboa: Ed. Gradiva

BECKER, Fernando. O que é o construtivismo?. *Ideias*, n. 20. São Paulo: FDE, 1994. p. 87-93

BOIKO, V.A. T.; ZAMBERLAN, M. A. T. A perspectiva sócio construtivista na psicologia e na educação: o brincar na pré-escola. *Psicol. estud.*, Maringá, v. 6, n. 1, jun. 2001

BOGDAN, R. C. & BIKLEN, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. (M.J. Alvarez, S. dos Santos, & T. Baptista, Trads.). Porto: Porto Editora

BOGDAN, R.; BIKLEN, S.(1994). *Investigação qualitativa em educação - uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora, Lda

BRASIL. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. *Constituição da República Federativa*. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988 . Brasília: Congresso Nacional.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº. 9.394*. Brasília,1996.

_____. *Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998 (v. I, II, III).

_____. *Ministério da Educação. Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 05, de 17 de dezembro de 2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 2009.

BRYMAN, Alan. *Research methods and organization studies*. London: Unwin Hyman, London, 1989. 283 p.

CARRETERO, M.*Construtivismo y Educacion: Luís Vives,1993*

CARVALHO, J. S. F. *Construtivismo - uma pedagogia esquecida da escola*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CERISARA, A. B. *O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas*. *Educação & Sociedade (Campinas)*, v.23, n.80, p.329-48, set. 2002

COLLARES, D. *Construtivismo e o ser construtivista*. *Revista Educ.*, Porto Alegre, v.1 n.5, p. 36-42, 2004.

DALFOVO, M. S.; LANA, R. A.; SILVEIRA, A. *Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico*. *Revista Interdisciplinar Ciência Aplicada*. Blumenau, v. 2, n. 04, p. 01- 13, 2008

DEMO, P. *A política de educação infantil no contexto da política da infância no Brasil*. In: *SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL*, 1. Brasília, DF, 1994. *Anais*. Brasília, DF: MEC, 1994. p. 22-7.

DENZIN, Norman K. ; LINCOLN, Yvonna S. (Editores). *Handbook of qualitative research*. (2 Ed.). Thousand Oaks, Califórnia: Sage Publications. 2000

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. *Introduction: the discipline and practice of qualitative research* . In: DENZIN, Norman K. & LINCOLN, Yvonna S. (Eds.). *The handbook of qualitative research*. 2. ed. London: Sage, 2000. p. 1-28.

DIAS, José Augusto. *Gestão da escola*. In.: MENESES, João Gualberto de Carvalho[et.al.]. *Estrutura e funcionamento da educação básica*. 2 ed. São Paulo: Pineira, 1998

ESTEBAN, Maria Tereza; ZACCUR, Edwiges (Orgs). Professora pesquisadora uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FERREIRA, Maria Clotilde Rossetti (Org.). Os fazeres na educação infantil. São Paulo: Cortez, 2000.

FIorentini, Dario. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: BORBA, Marcelo de Carvalho e ARAÚJO, Jussara de Lioia (orgs). Pesquisa qualitativa em educação matemática. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FOSSILE, D. K., Construtivismo versus sócio interacionismo: uma introdução às teorias cognitivas. Revista ALPHA. Patos de Minas: UNIPAM, (11): 105-117, Agosto, 2010.

FRANCO, Sergio Roberto Kieling. O construtivismo e a Educação. 4ª ed. (revista ampliada), Porto Alegre, Mediação, 1995.

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

GONSALVES, E. P. Conversas sobre iniciação à pesquisa científica. Campinas, SP: Alínea, 2001

GANDIN, Danilo. Planejamento como prática pedagógica. São Paulo: Loyola, 1986.

GARCIA, C.M. Formação de professores para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projeto de pesquisa. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. Revista de Administração de Empresas, Rio de Janeiro, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr., 1995.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação mediadora uma prática em construção da pré-escola a universidade. Porto Alegre: Mediação, 1993.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. 10. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001. 87 p.

INHELDER, Barbel, BOVET, Magali e SINCLAIR, Hermine. Aprendizagem e estruturas do conhecimento. São Paulo: Saraiva, 1977

KRAMER, Sônia. Infância e produção cultural. Campinas: Papyrus, 1999.

KRAMER, Sônia. Profissionais de educação infantil: gestão de formação. São Paulo: Ática, 2005

KULHMANN M. J. Educação infantil e currículo. In FARIA, A. L.G, PALHARES, M. S. Educação infantil pós LDB: rumos e desafios. São Paulo: Autores Associados, 1999.

- KUHLMANN Jr., M. Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- LIBÂNEO, José Carlos. Organização da Escola: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001
- LIBÂNEO, José Carlos. Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática – 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004..
- LÜCK, H. et al. A escola participativa: o trabalho do gestor escolar. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. 159 p., il. ISBN 85-326-3121-5
- LUDKE, M. & ANDRÉ, M. (1986). Pesquisa em Educação – Abordagens Qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- LUCKESI, Carlos Cipriano. Gestão Democrática da escola, ética e sala de aula. ABC Educatio, n. 64. São Paulo: Criarp, 2007.
- MAIA, Janaina Nogueira. Concepções de criança, infância e educação dos professores de Educação Infantil. Campo Grande, 2012. 135 p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco
- MARTINS, José do Prado. Administração Escolar. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- MATTAR, F. N. Pesquisa de marketing: metodologia, planejamento, execução e análise. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1994
- MELCHIOR, Maria Celina. Avaliação pedagógica: função e necessidade. 2.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1999, 150 p.
- MERISSE, A. Origens das instituições de atendimento à criança: o caso das creches. In MERISSE, A et al. Lugares da Infância: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato. São Paulo. Arte e Ciência, 1997.
- MINAYO, M.C.S. O desafio do conhecimento científico: pesquisa qualitativa em saúde. 2. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1994
- MIZUKAMI, M. G. N. Ensino: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.
- MORESI, E. A. D. (Org), Manual de Metodologia da Pesquisa. Brasília – DF. Universidade Católica de Brasília – UCB, mar., 2003.
- MORESI, Eduardo (Org). Metodologia da pesquisa. Brasília: PUC, 2003
- MORETO, Vasco Pedro. Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas. 8. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- NERY, A. Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade. In: Brasil. Ministério da Educação. Ensino Fundamental de nove anos: inclusão para crianças de seis anos de idade. Brasília, MEC, 2006.

- NÓVOA, Antônio. Concepções e práticas da formação contínua de professores: In: Nóvoa A. (org.). Formação contínua de professores: realidade e perspectivas. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.
- NUNES, M. F. R.; CORSINO, P.; DIDONET, V. Educação infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011. 102 p
- OLIVEIRA, Djalma de Pinho Rebouças de – Planejamento estratégico: conceitos, metodologia, práticas. 20ª ed. São Paulo: Atlas, 2004.
- PACHECO, J. A. e FLORES, M.^a Formação e Avaliação de professores. Porto: Ed. do Porto, 1999
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. Terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Secretaria de Educação fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- PARO, Vitor Henrique. Gestão Democrática da Escola Pública. 3 ed. São Paulo: Ática, 2000.
- PASCHOAL, Jaqueline Delgado. ; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. Revista HISTEDBR On-line. Campinas, SP, n.33, p.78-95, 2009
- PIAGET, J. A epistemologia genética. Petrópolis: Vozes, 1971.
- PERRENOUD, Philippe. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999. 183 p.
- PIAGET, J. Para onde vai a educação? Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1977.
- PREFEITURA DE JI-PARANÁ. Secretaria de Educação. Orientações Curriculares para a Educação Infantil de Ji-Paraná/RO. 2016, 60 p.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Do embate para o debate: Educação e assistência no campo da educação infantil. In MACHADO, M. L. A. (Org.). Encontros e desencontros em educação infantil. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2008. P. 63-78.
- SALVADOR, C. C. Aprendizagem escolar e construção de conhecimento. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- QUEIROZ, G. R. P. C., & Barbosa-Lima, M. C. A. Conhecimento científico, seu ensino e aprendizagem: atualidade do construtivismo. Ciência e Educação, 13(3), 273-291, 2007.
- QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. (1992). Manual de Investigação em Ciências Sociais. (J. Minhoto Marques & M. Amália Mendes, Trads). Lisboa: Ed. Gradiva
- RICHARDSON, Roberto Jarry. Pesquisa social: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1989.

SAVIANI, D. História das Ideias Pedagógicas no Brasil. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SELLTIZ, C. et al. Métodos de pesquisa nas relações sociais. São Paulo: Heder, 1965.

SILVA, Janssen Felipe da; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Teresa. Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo. Porto Alegre: Mediação, 2003.

SOUZA, Ediléia Alves Mendes. Prática pedagógica de qualidade na educação infantil em escola de tempo integral: visão de professores. 2012. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

SOUZA, Gizele. A criança em perspectiva: o olhar do mundo sobre o tempo infância. São Paulo: Cortez, 2007.

TAMAKI, Walter Junji Representatividade e Ação Coletiva: Uma Avaliação Empírica de Sua Eficácia. São Paulo, FGV/EAESP, 2005. 115 páginas. Dissertação de Mestrado. Orientador: Professor Doutor George Avelino Filho.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político - pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 8 ed. São Paulo: Liberdade Editora, 2007.

VIGOTSKI, Lev S. (1896-1934). Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores. Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka; Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009b

ZEICHNER, K. A formação reflexiva de professores: idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

ANEXOS



ANEXO I
UNIVERSIDADE ABERTA DE PORTUGAL UAB/PT
MESTRADO EM ADMISTRAÇÃO E GESTÃO EDUCACIONAL

NOME DA PESQUISA: *A Implementação de novos modelos pedagógicos na educação infantil: Perspectiva dos professores e gestores das instituições escolares*

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O DIRETOR

1. Qual a experiência que possui no magistério?
2. Qual sua Faixa Etária
() de 18 a 26 anos () de 27 a 35 anos () de 35 a 45 anos () acima de 50 anos
3. Você tem formação ou especialização em gestão escolar?
4. Há quanto tempo você está no cargo de diretor?

-Sobre a proposta Municipal para Educação Infantil:

- a) Qual a sua definição de construtivismo sócio interacionista?
- b) Quais as principais dificuldades enfrentadas por você como gestora na transição do ensino tradicional para o construtivismo sócio interacionista?
- c) Quais as vantagens do construtivismo sobre outras linhas de ensino?
- d) Que tipo de apoio você recebeu em relação às mudanças na proposta pedagógica da Educação infantil?
- e) Quais foram às estratégias utilizadas pela escola para auxiliar o professor na implantação do construtivismo sócio interacionista?
- f) Há algo mais que gostaria de relatar?



ANEXO II
UNIVERSIDADE ABERTA DE PORTUGAL UAB/PT
MESTRADO EM ADMISTRAÇÃO E GESTÃO EDUCACIONAL

NOME DA PESQUISA: *A Implementação de novos modelos pedagógicos na educação infantil: Perspectiva dos professores e gestores das instituições escolares*

QUESTIONÁRIO – SOCIODEMOGRÁFICO

Dados pessoais:

Nome: _____

Gênero: () Feminino () Masculino () outro: _____

Qual sua Faixa Etária

() de 18 a 26 anos () de 27 a 35 anos () de 35 a 45 anos () acima de 50 anos

Dados profissionais:

Área de formação: _____

() Magistério () Graduação () Pós Graduação () Mestrado/Mestrando (a)

Qual seu vínculo empregatício? () Concursado estatutário () Emergencial – Contrato Temporário

Há quanto tempo você exerce essa profissão?

() de 1 a 4 anos () de 5 a 10 anos () de 11 a 20 anos () acima de 20 anos

Qual sua carga horária/semanal? () 20h () 25h () 30h () 40h () Mais de 40h

Tempo de exercício profissional na educação infantil:

() Menos de um ano () 01 ano () 3 a 5 anos () mais de 05 anos

Há algo mais que gostaria de relatar?

Muito Obrigada!



ANEXO III
UNIVERSIDADE ABERTA DE PORTUGAL UAB/PT
MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO EDUCACIONAL

NOME DA PESQUISA: *A Implementação de novos modelos pedagógicos na educação infantil: Perspectiva dos professores e gestores das instituições escolares*

QUESTIONÁRIO – PROFESSORES

- 1) Quais as principais dificuldades enfrentadas por você na transição do ensino tradicional para o construtivismo sócio interacionista?
- 2) Que tipo de apoio você recebeu em relação as mudanças no currículo da educação infantil?
- 3) De acordo com seu ponto de vista quais as principais mudanças ocorridas em sua prática pedagógica?
- 4) Como é realizada a avaliação dos alunos na educação infantil? O que mudou?
- 5) Você realizou estudos/leituras para atualizar sua prática pedagógica? Se sim, quais autores você utilizou?



ANEXO IV
UNIVERSIDADE ABERTA DE PORTUGAL UAB/PT
MESTRADO EM ADMISTRAÇÃO E GESTÃO EDUCACIONAL

NOME DA PESQUISA: *A Implementação de novos modelos pedagógicos na educação infantil: Perspectiva dos professores e gestores das instituições escolares*

QUESTIONÁRIO – FUNCIONÁRIAS DA SEMED

Dados pessoais:

Nome: _____

Gênero: () Feminino () Masculino ()

Qual sua Faixa Etária

() de 18 a 26 anos () de 27 a 35 anos () de 35 a 45 anos () acima de 50 anos

Há quanto tempo você exerce essa profissão?

() de 1 a 4 anos () de 5 a 10 anos () de 11 a 20 anos () acima de 20 anos

Qual sua carga horária/semanal? () 20h () 25h () 30h () 40h () Mais de 40h

- 6) Quais as principais dificuldades/desafios relatados pelos gestores da educação infantil na prática da proposta pedagógica municipal?
- 7) Como era o ensino na educação infantil antes da implantação do construtivismo sócio interacionista?
- 8) Como foi a aceitação da proposta curricular por parte dos professores e gestores?
- 9) Como ocorre o acompanhamento das escola em processo de implantação da proposta para a educação infantil e quais as principais estratégias utilizadas?



ANEXO V
UNIVERSIDADE ABERTA DE PORTUGAL UAB/PT
MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO EDUCACIONAL

NOME DA PESQUISA: *A Implementação de novos modelos pedagógicos na educação infantil: Perspectiva dos professores e gestores das instituições escolares*

ESCALA DE SATISFAÇÃO I

Nome: _____ Data ____/____/____

Instrução: Para cada questão, pedimos que indique com que frequência se sentiu ou pensou de determinada maneira. Apesar de algumas perguntas serem parecidas, existem diferenças entre elas e deve responder a cada uma como perguntas separadas. Responda de forma rápida e espontânea. Para cada questão indique, com um (X), a alternativa que melhor se ajusta à sua situação.

FREQUENTEMENTE	AS VESES	RARAMENTE	NUNCA
F	AV	R	N

1) Com que frequência você tem que levar trabalho pra casa?	F	AV	R	N
2) Com que frequência você tem que trabalhar intensamente (isto é, produzir muito em pouco tempo)?	F	AV	R	N
3) Seu trabalho exige demais de você?	F	AV	R	N
4) Você tem tempo suficiente para cumprir todas as tarefas de seu trabalho?	F	AV	R	N
5) O seu trabalho costuma apresentar exigências contraditórias ou discordantes?	F	AV	R	N
6) Você recebe apoio pedagógico em seu planejamento?	F	AV	R	N
7) Seu trabalho exige muita habilidade ou conhecimentos especializados?	F	AV	R	N
8) Você recebe formação continuada sobre como trabalhar com o construtivismo sócio interacionista?	F	AV	R	N
9) No seu trabalho, você tem dificuldades para elaborar sequências e projetos?	F	AV	R	N
10) Você pode escolher como fazer seu trabalho?	F	AV	R	N
11) Você pode escolher O QUE fazer no seu trabalho?	F	AV	R	N



ANEXO VI
UNIVERSIDADE ABERTA DE PORTUGAL UAB/PT
MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO EDUCACIONAL

NOME DA PESQUISA: *A Implementação de novos modelos pedagógicos na educação infantil: Perspectiva dos professores e gestores das instituições escolares*

ESCALA DE SATISFAÇÃO II

Instrução: Para cada questão, pedimos que indique com que frequência se sentiu ou pensou de determinada maneira. Apesar de algumas perguntas serem parecidas, existem diferenças entre elas e deve responder a cada uma como perguntas separadas. Responda de forma rápida e espontânea. Para cada questão indique, com um (X), a alternativa que melhor se ajusta à sua situação.

CONCORDO TOTALMENTE	CONCORDO	DISCORDO	DISCORDO TOTALMENTE
CT	C	D	DT

12) Existe um ambiente calmo e saudável onde trabalho.	CT	C	D	DT
13) Na escola, ninguém sabe ao certo como realizar o trabalho.	CT	C	D	DT
14) Eu posso contar com o apoio da coordenação pedagógica e gestão escolar	CT	C	D	DT
15) Meu horário de planeamento é suficiente para realizar meu trabalho	CT	C	D	DT
16) Não tenho dificuldades para colocar em prática o novo modelo pedagógico da educação infantil.	CT	C	D	DT

Há algo mais que gostaria de relatar?



ANEXO VII
UNIVERSIDADE ABERTA DE PORTUGAL UAB/PT
MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO EDUCACIONAL

NOME DA PESQUISA: A Implementação de novos modelos pedagógicos na educação Infantil: Perspectiva dos professores e gestores das instituições escolares

Prezado (s) Senhor (a):

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa: A Implementação De Novos Modelos Pedagógicos Na Educação Infantil: Perspectiva Dos Professores E Gestores Das Instituições Escolares.

Caso concorde participar, favor assinar ao final do documento.

Esclarecemos que sua participação não é obrigatória e, a qualquer momento, poderá desistir e Retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo à sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. *Caso deseje você poderá receber uma VIA deste termo onde consta o telefone e endereço do pesquisador principal, podendo tirar dúvidas do projeto e de sua participação.*

OBJETIVOS DA PESQUISA: Analisar e Compreender como ocorreu a organização da liderança para implementar modelos novos na educação infantil e os principais desafios encontrados pelos gestores e professores neste processo.

PROCEDIMENTOS DO ESTUDO: A coleta será realizada em uma escola do município de Ji-Paraná – RO, com a aprovação do Despacho de Conselho Científico e posteriormente autorização do Centro Municipal de Educação Infantil, para a seleção dos docentes. Junto aos sujeitos convidados, será apresentado o projeto de pesquisa e coleta de assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para a coleta de dados individual – aplicações dos instrumentos (entrevistas e questionários) ocorrerão em uma sessão com tempo médio de 15 a 30 minutos.

RISCOS E DESCONFORTOS: Sua metodologia prediz que o sujeito participará do estudo de forma voluntária, e caso não decida participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, terá absoluta liberdade de fazê-lo. Por tratar-se de sua percepção sobre a educação infantil, asseguramos que esta pesquisa, em sua coleta de dados, não apresenta aos sujeitos dela participante, qualquer possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural, em qualquer etapa ou em decorrência dela, em acordo com a Resolução 510 do CNS, Capítulo I, artigo 2º, Inciso XXV e Cap IV.

BENEFÍCIOS: Os sujeitos não obterão benefícios diretos ao participar da pesquisa, bem como não estão sujeitos a riscos por participar. Cada sujeito estará contribuindo diretamente para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimentos científicos. Esse levantamento poderá ser utilizado como averiguação de conhecimento de alguns professores sobre o conceito de construtivismo, educação infantil e modelos pedagógicos.

CUSTO/REEMBOLSO PARA O PARTICIPANTE: Como a coleta de dados ocorrerá no ambiente de trabalho dos docentes, não haverá qualquer tipo de despesa de sua parte e, portanto, não haverá nenhum tipo de despesas e reembolso aos participantes (Resolução 510 do CNS, Capítulo III, Seção II, artigo 17º, Inciso VII)

ACESSO AOS RESULTADOS DA PESQUISA:

É assegurado acesso aos resultados deste estudo, bastando solicitar a pesquisadora responsável, por meio dos canais que serão disponibilizados. (Resolução 510 do CNS, Capítulo III, Seção II, artigo 17º, Inciso VI)

CONFIDENCIALIDADE DA PESQUISA: Será garantido o sigilo das informações cedidas, sendo permitido ao participante, em qualquer momento da pesquisa, solicitar a retirada das informações prestadas, retirando seu consentimento, além de lhes serem assegurado o anonimato frente às informações cedidas.

CONTATO COM O CEP

O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão ligado ao Ministério da Saúde que visa zelar pelo bom andamento das pesquisas com seres humanos, especialmente, ao defender o direito destes, diante da prática de pesquisa no Brasil. Neste caso deste estudo, foi submetido para avaliação ao CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, de modo que, caso precise de alguma informação, esclarecimento ou denúncia, pode fazer contato com a CONEP dos seguintes modos: Esplanada dos Ministérios, Bloco G, Anexo B. Sala 104B .CEP:70.058-900 Brasília-DF, Telefone: Telefone: (61) 3315-5878, Telefax: (61) 3315-5879 - e-mail: cns@saude.gov.br. Horário de Atendimento: 8 às 20h

ORIENTADORA RESPONSÁVEL PELA PESQUISA: Professora Dra. Cláudia Neves

PESQUISADORA: Dalila Maitê Rosa Sena

ENDEREÇO PARA CONTATO COM A RESPONSÁVEL PELA PESQUISA: Rua da Escola Politécnica 141-147, 1269-001 - Lisboa, Portugal. Telefone: (+351) 213 916 482 E-mail: Claudia.Neves@uab.pt

Assinatura do (a) Participante da Pesquisa	Cláudia Neves Nome e assinatura da Pesquisadora Responsável pelo estudo
Endereço do (a) participante- da pesquisa: Complemento (no): Bairro: _____ Cidade e Estado: _____ Tel: (69) _____	