



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

EDUCAÇÃO INFANTIL E FORMAÇÃO CONTINUADA: o caso das escolas
comunitárias de São Luís (MA)

João Pessoa - PB

2023

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S237e Santos, Heloisa Cardoso Varão.
Educação infantil e formação continuada : o caso das
escolas comunitárias de São Luís-MA / Heloisa Cardoso
Varão Santos. - João Pessoa, 2023.
164 f. : il.

Orientação: Hermida, Jorge Fernando.
Tese (Doutorado) - UFPB/CE.

1. Educação infantil - Formação continuada. 2.
Escolas comunitárias. 3. Pedagogia histórico-crítica.
I. Hermida, Jorge Fernando. II. Título.

UFPB/BC CDU 373.2(043)

HELOISA CARDOSO VARÃO SANTOS

EDUCAÇÃO INFANTIL E FORMAÇÃO CONTINUADA: o caso das escolas
comunitárias de São Luís (MA)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação, Centro de Educação, Universidade
Federal da Paraíba, como requisito para obtenção
do grau de Doutorado em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Jorge Fernando Hermida.

2023

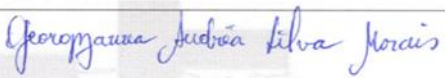
HELOISA CARDOSO VARÃO SANTOS

**EDUCAÇÃO INFANTIL E FORMAÇÃO CONTINUADA: o caso das escolas
comunitárias de São Luís (MA)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação, Centro de Educação, Universidade
Federal da Paraíba, como requisito para obtenção
do grau de Doutorado em Educação.

Data de Aprovação 22/08/2023

COMISSÃO EXAMINADORA

(X) APROVADA () INDETERMINADA () REPROVADA		
MEMBROS – BANCA EXAMINADORA	INSTITUIÇÃO	ASSINATURA
Jorge Fernando Hermida Aveiro	PPGE/CE/UFPB	 Documento assinado digitalmente JORGE FERNANDO HERMIDA AVEIRO Data: 31/08/2023 12:46:24-0300 Verifique em https://validar.it.gov.br
Ana Lúcia Cunha Duarte	UEMA	 Documento assinado digitalmente ANA LUCIA CUNHA DUARTE Data: 01/09/2023 10:52:41-0300 Verifique em https://validar.it.gov.br
Georgyanna Andrea Silva Moraes	UEMA	
Janine Marta Coelho Rodrigues	PPGE/CE/UFPB	 Documento assinado digitalmente JANINE MARTA COELHO RODRIGUES Data: 31/08/2023 18:16:05-0300 Verifique em https://validar.it.gov.br
Maria das Graças Gonçalves Vieira Guerra	PPGE/CE/UFPB	 Documento assinado digitalmente MARIA DAS GRACAS GONCALVES VIEIRA GUERRA Data: 31/08/2023 12:58:27-0300 Verifique em https://validar.it.gov.br

Aos meus pais Francisco de Assis Varão e Gercina Cardoso e ao meu esposo (*in memoriam*) pela confiança e crença nos meus sonhos, aos meus filhos Kate Lis, Lourival, Saulo pelo apoio incondicional, aos netos Katherine e Matheus, símbolos de esperança, e aos professores de Escolas Comunitárias de São Luís pelo compromisso demonstrado nos espaços escolares, DEDICO.

AGRADECIMENTOS

Expresso a minha gratidão às pessoas que acompanharam e contribuíram para que eu pudesse trilhar esse caminho, superar os desafios nos momentos de muita leitura, aulas remotas, Pandemia do Covid19, presenciando e vivendo momentos de medo, incertezas, saudades de casa, perdas de entes queridos e ausências dos amigos ludovicenses durante os anos de 2020 e 2021.

Agradeço, primeiramente, ao Pai de Misericórdia, por permitir realizar esse sonho, servindo de sustentação para as lutas e conquistas conduzindo-me com sabedoria todos os dias e ao Grupo das Marianas do Bessa que rezavam o terço todas as segundas-feiras.

À minha família e aos meus amigos por toda ajuda, apoio, torcida e orações.

Ao Professor Doutor Jorge Fernando Hermida, meu agradecimento pelo acolhimento, desafios e por ter acreditado em mim, dando a atenção e direcionando meu olhar para questões tão pertinentes à classe proletária que permeiam o processo de formação de professores da Educação Infantil, sua orientação pautada por uma visão crítica, foi enriquecendo cada etapa do trabalho realizado, desafiando-me muitas vezes a ir além, confiando e evitando o estresse e concorrendo para que eu chegasse aqui meu grande mestre.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB) que mesmo em tempo de pandemia fomentaram e possibilitaram o amadurecimento teórico para realização da pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação que partiram deixando um grande legado que nos inspira ao rigor e compromisso político, social, meu reconhecimento ao Professor Luís de Souza Júnior e a Profa Inês Teixeira pelo compromisso ético e pela beleza com que nos mobilizaram a viver intensamente cada dia do ano.

Aos amigos e amigas conquistados nessa caminhada, especialmente Rafael Farias, Wellington Magnólia e Cleide Ferraz que amorosamente me acolheram no grupo e juntos vivemos momentos ricos de aprendizagem com amorosidade e alegria.

Aos colegas do DEFIL-UEMA que me incentivaram, alimentaram meus sonhos e apoiaram na realização deste estudo como Lourdes Paula, Ana Lúcia Duarte, Maria José Fiquene, Fátima Rios; Maria José Rabelo; Leila Amun.

Aos professores das Escolas Comunitárias Neuza Ribeiro, Lendalva, Sirlandia, Elvia Cliffia, Terezinha, Iranite, Francisca, Remédios, Jolandia, Clenilde, Zuza, Glória que

participaram de Oficinas , Rodas de conversa e ajudaram nessa construção durante 2 anos eu agradeço.

Somos culpados de muitos erros e muitas falhas, mas nosso pior crime é abandonar as crianças, desprezando a fonte da vida. Muitas das coisas que precisamos podem esperar. A criança não pode. É exatamente agora que seus ossos estão se formando, seu sangue é produzido, e seus sentidos estão se desenvolvendo. Para ela não podemos responder "Amanhã". Seu nome é "Hoje".

Gabriela Mistral

SANTOS, Heloisa Cardoso Varão. **Educação infantil e formação continuada:** o caso das Escolas Comunitárias de São Luís (MA). Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba - UFPB para obtenção do título de Doutor em Educação.

RESUMO

Objetiva analisar os limites e possibilidades formativas dos professores que atuam na Educação Infantil em Escolas Comunitárias de São Luís-MA, excluídos dos programas de formação continuada desenvolvidos pelo órgão responsável, portanto, a investigação participativa baseada nos princípios teóricos e metodológicos do Materialismo Histórico e Dialético, cuja característica busca uma explicação dos fenômenos da realidade concreta com vistas a compreender as fontes geradoras com suas dinâmicas psicológicas e epistemológicas e assim detectar contradições e buscar alternativas de superação. A pesquisa adota como pressuposto epistemológico a pedagogia histórico-crítica delineada por Demerval Saviani (1983, 1997, 2003, 2007, 2011a, 2011b) e a pedagogia libertadora de Freire (1978, 1982, 2011) as quais ajudam na estruturação da tese de uma proposta de formação de professores numa perspectiva proativa, crítica e emancipatória que contribuem para o processo educativo crítico ao considerar as singularidades das crianças das classes marginalizadas da sociedade com suas possibilidades, limitações e determinantes impostos pelo modelo dominante. Os referenciais teóricos e metodológicos que sustentam a discussão sobre o objeto de estudo são apoiados por autores como: Saviani (2008; 2011; 2012; 2018), Hermida (2020), Duarte (2012), Lombardi (2011), Melo (2000), Imbernon (2004), Nóvoa (2019), Cury (2000), Sobrenome Neto (2011). Gatti (2005); Tardiff (2002); Libâneo(2009); Gamboa (2012), entre outros. A pesquisa de campo foi realizada em dez escolas comunitárias, envolvendo trinta professores, e os resultados foram interpretados com base na análise do discurso (Orlandi (2012), focada no uso amplo e geral da linguagem dentro e entre grupos específicos de pessoas que estruturam a indicação de uma formação continuada *lato sensu*, considerando o cotidiano da sala de aula e tendo o professor como autor e pesquisador com um compromisso político-ético visando o desenvolvimento profissional e a transformação da sociedade.

Palavras-Chave: Escolas comunitárias; papel do estado; educação infantil; pedagogia histórico-crítica; formação continuada.

SUMMARY

The present study aims to analyze the limits and training possibilities of teachers who work in Early Childhood Education in Community Schools in São Luís-MA and are excluded from continuing education programs developed by the responsible body, therefore, a participatory investigation was carried out, based on the principles, theoretical and methodological aspects of Historical and Dialectical Materialism, whose characteristic is the search for an explanation of the phenomena of reality from concrete conditions, from which the sources that generate them can be rationally understood. psychological and epistemological dynamics to detect contradictions and seek alternatives to overcome them. The research adopts as an epistemological assumption the historical-critical theory outlined by Demerval Saviani (1983, 1997, 2003, 2007, 2011a, 2011b). and Freire's *Pedagogia Libertadora* (1978, 1982, 2011,) which structures the thesis of a proposal for teacher education in a proactive, critical and emancipatory perspective, and contributes to the critical educational process by considering the singularities of children from the marginalized classes of society. limitations and determinants imposed by the dominant model. The theoretical and methodological references that support the discussion about the object of study are supported by authors such as: Saviani (2008; 2011; 2012; 2018), Hermida (2020), Duarte (2012), Lombardi (2011), Melo (2000), Imbernón (2004), Nóvoa (2019), Cury (2000), Neto (2011). Gatti (2005); Tardiff (2002); Lebanon (2009); Gamboa (2012), among others. Field research was carried out in ten community schools, involving thirty teachers, and the results were interpreted based on discourse analysis (Orlandi (2012) focused on the broad and general use of language within and among specific groups of people, hence the indication of a *lato sensu* continuing education considering the daily life of the classroom and having the teacher as author and researcher with a political, ethical commitment as a promising path for the professional development of teachers and the transformation of society.

Keywords: community schools; role of the state; early childhood education: historical-critical pedagogy; continuing education.

RESUMEN

El presente estudio tiene como objetivo analizar los límites y posibilidades de formación de docentes que actúan en Educación Infantil en Escuelas Comunitarias de São Luís-MA y están excluidos de los programas de educación continua desarrollados por el organismo responsable, por lo que se realizó una investigación participativa, partiendo de los principios teóricos y metodológicos del Materialismo Histórico y Dialéctico, cuya característica es la búsqueda de una explicación de los fenómenos de la realidad concreta y a partir de ahí buscar comprender racionalmente las fuentes generadoras, su dinámica psicológica y epistemológica para detectar contradicciones y buscar alternativas, para superarlos. La investigación adopta como supuesto epistemológico la teoría histórico-crítica esbozada por Demerval Saviani (1983, 1997, 2003, 2007, 2011a, 2011b), y la Pedagogía Libertadora de Freire (1978, 1982, 2011,) que estructuran la tesis de “una propuesta de formación docente en una perspectiva proactiva, crítica y emancipadora contribuirá al proceso educativo crítico al considerar las singularidades de los niños de las clases marginadas de la sociedad”. con sus posibilidades, limitaciones y determinantes impuestos por el modelo dominante. Los referentes teóricos y metodológicos que sustentan la discusión sobre el objeto de estudio están sustentados en autores como: Saviani (2008; 2011; 2012; 2018), Hermida (2020), Duarte (2012), Lombardi (2011), Melo (2000), Imbernón (2004), Nóvoa (2019), Cury (2000), Neto (2011), Gatti (2005), Tarifa (2002), Líbano (2009), Gamboa (2012), entre otros. La investigación de campo se llevó a cabo en diez escuelas comunitarias, con la participación de treinta docentes, y los resultados se interpretaron con base en el análisis del discurso (Orlandi (2012) centrado en el uso amplio y general del lenguaje dentro y entre grupos específicos de personas que estructuran la nominación de una educación continua *latu sensu* considerando la vida cotidiana del aula y teniendo al docente como autor e investigador con un compromiso político, ético encaminado al desarrollo profesional y la transformación de la sociedad.

Palabras clave: escuelas comunitarias; papel del estado, educación infantil; pedagogía histórico-crítica; educación continua.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATP - Assessoria Técnica Pedagógica da SEMED

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CACS - FUNDEB - Conselho de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB

CEB - Câmara de Educação Básica

CF - Constituição Federal

CNE - Conselho Nacional de Educação

CTP - Comissão Pastoral da Terra

CEE - Conselho Estadual de Educação

CME - Conselho Municipal de Educação

CNE - Conselho Nacional de Educação

CONAE - Conferência Nacional de Educação

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

EI - Educação Infantil

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EPPMT - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Políticas Públicas e Mundo do Trabalho

FEC - Fórum de Escolas Comunitárias

FEDECMA - Federação de Escolas Comunitárias do Maranhão

FME - Fórum Municipal de Educação de São Luís

FNDE - Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDHM - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

INC- Indicadores de Creches

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

IES - Instituição de Ensino Superior

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LOAS - Lei Orgânica de Assistência SocialMA Maranhão

MEC - Ministério da Educação

MEB - Movimento Eclesial de Base

MIEIB - Movimento Inter fórum de Educação Infantil

MLPI - Marco Legal da Primeira Infância

OMEP - Organização Mundial da Educação Pré-Escolar

PEE - Plano Estadual de Educação

PME - Plano Municipal de Educação de São Luís

PHC - Pedagogia Histórico Crítica

PNE - Plano Nacional de Educação

PME - Plano Municipal de Educação

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação

OMEP - Organização Mundial de Educação Pré-escolar

OSCIP - Organização da Sociedade Civil de Interesse Público

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SAE - Secretaria Adjunta de Ensino - SEMED

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SAEI - Superintendência da Área de Educação Infantil

SEMED - Secretaria Municipal de Educação de São Luís

UEMA - Universidade Estadual do Maranhão

UFMA - Universidade Federal do Maranhão

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação

UEMA - Universidade Estadual do Maranhão

UFPB - Universidade Federal da Paraíba

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Termo de compromisso e ajuste de conduta-Ministério Público 2006.....	36
Figura 2 - Notícia: Ministério Público Federal investiga atraso nas escolas comunitárias	37
Figura 3 - Creches enfrentam dificuldades por falta de pagamento -16/09/2013.....	38
Figura 4 - Figura 4-Escolas Comunitárias recebem repasses de R\$44,7 mil	38
Figura 5 - Vereadores reivindicam apoio as creches comunitárias	40
Figura 6 - Secretário de Educação firma parceria com a UEMA para a formação de professores-2014	41
Figura 7 - Aula inaugural curso de Pedagogia e Filosofia.....	42
Figura 8 - Vereadores reivindicam apoio as creches.....	43
Figura 9 - Vereadores apoiam as Escolas Comunitárias	44
Figura 10 - SEDUC beneficia mais 47 escolas comunitárias na Grande Ilha.....	45
Figura 11 - Projeto criação de Conselho do Fundo de Manutenção das Escolas Comunitárias.	45
Figura 12 - Fórum das Escolas Comunitárias busca estreitar o diálogo com o novo Prefeito .	47
Figura 13 - Prefeitura orienta as Escolas Comunitárias.....	48
Figura 14 - Vereador Pavão Filho e as Escolas Comunitárias.....	48
Figura 15 - Figura 15 - Lei nº 7.473 de /08/2023-Obriga a Prefeitura a repassar recursos financeiros	51
Figura 16 - Programação do Curso online	83
Figura 17- Figura 17 - Print do Ambiente virtual de Aprendizagem - UEMANET	83
Figura 18 - Card do Lançamento do Projeto de Extensão.....	84
Figura 19 - Lançamento do Projeto com os convidados Prof. Jorge Hermida (UFPB), Profa. Lourdes Paula (UEMA), Profa. Neuza Ribeiro (Fórum Escolas Comunitárias) Prof. Roberto Mauro Gurgel (Vice-presidente do Conselho Estadual de Educação).....	84
Figura 20 - Divulgação do webinar-Movimentos Sociais e Escolas Comunitárias.....	85
Figura 21 - Palestrantes no webinar-Movimentos Sociais	85
Figura 22-Página da sala on-line no avamoodle	86

Figura 23 - Card do webinar sobre Infâncias envolvendo professores da UFPB- Dr Jorge Hermida e da UFES-DraKalinkaKafuri e da UFMA – Dra Maria da Penha Teófilo.....	86
Figura 24 - Participantes do webinar.....	87
Figura 25 - Card divulgando o Módulo sobre a Pedagogia Histórico Crítica e a Educação Infantil.	87
Figura 26 - Gráfico de sondagem das necessidades formativas dos professores	88
Figura 27 - Gráfico resultante do questionário de sondagem de dificuldades e interesses.....	89
Figura 28 - Dificuldades relativas as artes visuais	90
Figura 29 - Outras dificuldades identificadas pelos professores	91
Figuras 30,31 e 32 - As obras de artes-Xilogravura de Airton Marinho	96
Figuras 33 e 34 - Fazendo arte -Releitura das obras na Oficina de Artes Visuais	97
Figura 35 - Releitura das Festas Juninas	97
Figura 36 - Oficina de Literatura Infantil	98
Figuras 37, 38 e 39 - Cartões Postais - internet – Pontos turísticos de São Luís	104
Figura 40 - Capa do livro de Wilson Marques / Bumba nosso boi de Diego Freire	104
Figura 41 - Oficina de Leitura Literária	105
Figura 42 – Brasão.....	106

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA.....	19
2.1 Problema da pesquisa.....	19
2.2 Contributos do materialismo histórico-dialético e a compreensão do problema.....	21
2.3 Caminho investigativo construído a partir da pesquisa participante.....	25
2.4 Sujeitos participantes da pesquisa.....	29
2.5 Categorias de análise.....	29
3 O PAPEL DO ESTADO NA OFERTA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: o caso das Escolas Comunitárias	33
3.1 Embates entre Estado, Ministério Público, Poder legislativo e Escolas Comunitárias	33
3.2 Da legalidade à realidade das Escolas Comunitárias de São Luís.....	54
3.3 Retrospectiva histórica das escolas comunitárias de São Luís-MA.....	60
4 A FORMAÇÃO CONTINUADA NAS ESCOLAS COMUNITÁRIAS DO MUNICÍPIO DE SÃO LUÍS.....	71
4.1 Contribuições da pedagogia histórico-crítica.....	75
4.2 Pesquisa Participante.....	80
4.3 Achados da pesquisa.....	82
4.3.1 Resultados das entrevistas	91
4.3.2 Rodas de Conversa.....	92
4.3.3 Oficinas	93
5 PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA NAS ESCOLAS COMUNITÁRIAS DO MUNICÍPIO DE SÃO LUÍS: PERSPECTIVA: numa perspectiva histórico-crítica.....	109
5.1 Resultados da pesquisa de campo que justificam uma proposta de formação com base nos pressupostos da PHC.....	109
5.1.1 Diagnóstico	109
5.2 Justificativa.....	115
5.3 Objetivos do Curso de Especialização em Educação Infantil	121

5.3.1 Geral	121
5.3.2 Específicos.....	121
5.4 Ementas do Curso de Especialização em Educação Infantil.....	121
5.5 Metodologia da Proposta de Formação Continuada.....	135
5.6 Avaliação.....	139
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	140
REFERÊNCIAS	145
APÊNDICES	151
ANEXOS.....	155

1 INTRODUÇÃO

A formação continuada dos professores de Educação Infantil no Brasil é uma temática recorrente em pesquisas realizadas nos últimos dez anos, uma vez que vão sendo identificadas lacunas existentes no processo de formação inicial em relação às teorias educacionais com destaque nas pedagogias críticas e não-críticas que influenciam a organização do trabalho pedagógico, direcionando as decisões político-pedagógicas sobre qual educação oferecemos, sobre o tipo de profissionais que formamos e a serviço de qual sociedade estamos agindo.

O interesse em discutir a política de formação continuada dos professores de Educação Infantil de Escolas Comunitárias decorre da percepção do processo de exclusão e da invisibilidade dos professores, alijados dos programas e eventos formativos oferecidos pelo Estado e destituídos do apoio técnico-pedagógico nas atividades escolares.

Como Supervisora de Estágio em Educação Infantil na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), tenho acompanhado alunos do Curso de Pedagogia durante estágios em Unidade Básica de Educação Infantil da rede municipal e também em Escolas Comunitárias de bairros periféricos, assim como o percurso formativo de um contingente expressivo de professores de Escolas Comunitárias no Curso de Licenciatura em Pedagogia à distância; também tenho desenvolvido projetos de extensão que me possibilitaram conhecer as especificidades das escolas comunitárias. Várias inquietações também afloraram no Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais do Programa de Pós-Graduação UNITAU-Taubaté/SP, onde estudei as representações sociais dos professores acerca dos fatores de riscos ao desenvolvimento da criança em Creches, e pude identificar a prevalência de riscos de natureza psicossocial – negligência da família, fragilidade dos vínculos parentais, relações entre professor-criança-família, baixo nível de escolaridade de funcionários e a rotatividade de professores e cuidadores como fatores de riscos.

As constatações acentuaram o interesse em continuar investigando as práticas pedagógicas desenvolvidas nas Escolas Comunitárias e no Programa de Doutorado em Educação da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, engajando-me na Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, definindo como objeto de estudo a formação continuada dos professores de Educação Infantil de Escolas Comunitárias de São Luís a fim de identificar as possibilidades e as limitações com vistas à elaboração de uma proposta de formação continuada numa perspectiva crítica capaz de ampliar as possibilidades de reflexão sobre as situações reais e as práticas docentes e buscar formas de suprir as lacunas de conhecimentos teóricos estruturantes capazes de garantir a compreensão da natureza da criança, sem perder

de vista o contexto em que elas vivem e assim respeitarem a identidade das mesmas, cabendo ampliar a visão de mundo e de sociedade, as necessidades sociais e pedagógicas e buscar formas de atuação coerentes com a realidade concreta que venham repercutir nas metodologias de ensino.

Este estudo encontra-se estruturado em cinco seções, começando pela Introdução, seguida da primeira seção que traz o percurso metodológico ancorado nos princípios do materialismo histórico-dialético o qual visa a produção de um conhecimento crítico e consistente, capaz de estabelecer possíveis relações entre as características da realidade observada e as situações determinantes ou condicionantes presentes em escolas situadas em comunidades periféricas de São Luís-MA, possibilitando, assim, o detalhamento dos aspectos básicos da perspectiva dialética como um caminho para conhecer os elementos conceituais estruturantes a partir das contribuições de teóricos marxistas para compreender as amarras e os dissensos presentes na conjuntura política na educação brasileira.

Nesta seção apresentamos o problema de pesquisa com a finalidade de compreender a realidade a partir das categorias totalidade, contradição e prática pedagógica, revisando conceitos construídos pelos sujeitos da pesquisa de campo que dão visibilidade às concepções de educação, de criança e de formação continuada por pessoas que nem sempre são ouvidas na formulação das políticas e assim passam a não se enxergarem com seu valor e a aceitarem de forma passiva o que é imposto pela classe dominante.

Detalhamos também as formas de intervenção na pesquisa atentando para o referencial teórico fundamental para a análise e discussão dos dados coletados e a leitura da realidade, percebendo as necessidades dos professores das escolas comunitárias, os conhecimentos acumulados e favorecendo trocas de experiências em espaços de participação, reflexão e formação, como estímulo crítico para constatação das contradições da profissão e superação da alienação profissional e transformação das situações limítrofes em possibilidades de criação de novas práticas em que a constatação das contradições da profissão não seja causa de estagnação e sim estímulos para a superação da alienação profissional.

Na segunda seção discutimos o papel do Estado a partir do cenário político que possibilita pouco compromisso das instituições gestoras da educação que refletem na educação ofertada em Escolas Comunitárias, influenciando na credibilidade do trabalho pedagógico oferecido a um grande contingente de crianças de 0 a 5 anos matriculadas nessas escolas como mostram as estatísticas educacionais.

Na terceira seção discutimos a formação continuada nas escolas comunitárias de São Luís do Maranhão e abordamos a pedagogia histórico-crítica com seus pressupostos que tem a

realidade como ponto de partida e de chegada e defendemos a tese de uma formação continuada baseada nos pressupostos da Pedagogia Histórico Crítica que parte da vida concreta dos professores, valoriza suas experiências, seus saberes e possibilita a reflexão sobre sua prática social e instrumentaliza e amplia os conhecimentos tendo como objetivo a transformação da realidade.

Na quarta seção apresentamos a Proposta de formação continuada fundamentada na perspectiva histórico-crítica, contemplando as necessidades dos profissionais partindo do conhecimento da realidade das escolas comunitárias, a fim de que se apropriem de um vasto conhecimento, historicamente construído pela humanidade a ser colocado em favor das classes marginalizadas e assim contribuir para a superação das desigualdades que caracterizam a sociedade capitalista como um todo, a fim de permitir compreender a realidade e a extensão das interações com as crianças proletárias enquanto sujeitos sócio-históricos que tem possibilidades de desenvolver-se em meio aos condicionamentos externos e às imposições advindas do capital.

Essa proposta de formação continuada *Latu Sensu* foi apresentada ao Departamento de Educação e a PPG da UEMA e ao Núcleo de Tecnologias para a Educação e pela CAPES para atender um universo maior de professores em diversos polos de apoio presencial da Universidade Aberta do Brasil.

Consideramos, portanto, de grande relevância, a qualificação dos profissionais que atuam na educação infantil nos diversos bairros de São Luís e no Estado do Maranhão como um todo, favorecendo, assim, um posicionamento crítico em relação à cultura humana historicamente produzida, sem perder de vista a extensão humanizadora das interações e mediações cotidianas, por meio de dinâmicas interativas e integradoras que alicerçam o processo de formação política, científica e técnica dos professores, além de ser uma possibilidade de discussão sobre a regulamentação da formação docente na área da educação infantil e as possibilidades de repensar procedimentos metodológicos, com base na realidade concreta das escolas que atendem crianças proletárias considerando suas especificidades.

2 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Apresentamos os componentes clássicos que caracterizam a pesquisa educacional, tendo em vista a concepção de pesquisa como uma condição de consciência crítica numa dimensão voltada para uma proposta emancipatória, como um cenário passível de construção social e, nesse sentido, a expressão “trilha metodológica” foi usada para demonstrar um percurso trilhado a passos ora lentos, ora aligeirados, percebendo-se nas diferentes vivências profissionais aspectos pontuais na caminhada da formação dos professores que trazem implícitos conceitos basilares para entendermos as práticas pedagógicas.

A trilha representa a ação de fazer como um percurso seguindo vestígios e pistas deixadas, percebendo os desafios que a realidade apresenta, portanto, nesta pesquisa, a caminhada foi apresentando sinais indicativos de caminhos, conceitos e experiências compartilhadas por meio de intervenção durante o percurso, de modo a captar a realidade e auxiliar no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado.

Inspiramos-nos no pensamento dialético para estudarmos as contradições na essência do fenômeno da formação com observância aos princípios fundamentais da contradição do ser humano como determinante da consciência em que Marx (1983, p. 218) afirma que a “pesquisa tem início naquilo que é o concreto-dado, ou seja, aquilo que existe, pois concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações, logo, unidade na diversidade”. (MARX, 1983, p. 218). Assim sendo, fizemos a aproximação da “perspectiva dos sujeitos”, acompanhando “*in loco*” suas experiências a ponto de percebermos a visão de mundo, a concepção de criança e de prática educativa, que permeavam os diferentes olhares, identificando o significado atribuído à realidade que os cercava e as suas próprias ações, por acreditar que é no tecer das relações cotidianas que o ser humano produz os instrumentos metodológicos capazes de captarem as narrativas, os silêncios, os conteúdos sistematizados.

Nesse sentido, apresentamos o problema de pesquisa, o objetivo geral, os objetivos específicos e a justificativa do estudo e logo, destacamos as virtudes do método escolhido para esta pesquisa, por apresentar fundamentos para a compreensão da realidade educacional das escolas comunitárias.

2.1 Problema da pesquisa

As escolas comunitárias conveniadas com a Prefeitura Municipal de São Luís estão passando por um momento, no mínimo, paradoxal, pois mesmo tendo uma minoria

contemplada com recursos financeiros do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB advindos do convênio celebrado com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE para pagamento de salário, essas escolas tem enfrentado situações constrangedoras, como por exemplo: não recebem recursos financeiros para a manutenção do ensino, culminando em espaços escolares com uma infraestrutura frágil, necessitando de reformas, de materiais didáticos e também não contemplam formação continuada dos professores nas escolas.

Além da situação estrutural existem também as limitações de natureza técnico-pedagógica, encontradas nos currículos organizados para o atendimento de crianças que precisam ser reconhecidas como sendo diferenciadas, dando visibilidade aos rostos das crianças da classe trabalhadora/ proletária, tendo em vista as diferentes infâncias e as concepções de infâncias presentes na literatura voltada para a Educação Infantil, de modo a serem compreendidas pelos gestores escolares e professores ao selecionarem conteúdos e decidirem sobre o currículo das escolas.

Há muitos desafios impostos pela conjuntura com interseções entre a política macroeconômica e as políticas educacionais locais, que incidem de forma marcante nos movimentos populares e impulsionado a criação de escolas nos bairros aonde os programas governamentais não chegam. Mesmo com uma legislação que tem como princípios a igualdade percebemos pouca a participação e efetivação da gestão democrática e da qualidade do ensino definidas no Plano Nacional de Educação (2014-2024) e nos Planos Estaduais e Municipais nas metas de formação inicial e continuada.

Sem desconhecer o contexto marcado pela lógica da racionalidade presente nas políticas neoliberais, numa perspectiva cada vez mais privatista e de caracterização da educação, sobretudo a pública, como mercadoria a ser consumida, diminuindo o seu impacto social sobre as camadas populares, a pesquisa foi revelando o distanciamento existente entre o que está escrito e definido na legislação educacional e a realidade apresentada nessa população que denota dificuldades de acesso ao conhecimento socialmente produzido pela humanidade e que a função social da escola precisa ser viabilizada.

No seu curso, a investigação foi apontando as possibilidades de estreitar o diálogo entre a academia e as escolas públicas que ofertam a Educação Infantil para os filhos e as filhas da classe trabalhadora ou operária, num contexto de proliferação das ideias neoliberais em que as escolas, de modo geral, tendem a reproduzir, sem questionar, os modelos pedagógicos, deixando muitas vezes, de perceber as singularidades da criança, concreta devido a falta de fundamentos filosóficos e sociológicos que ajudam a compreender as

decisões políticas presentes no arcabouço normativo que orienta as propostas curriculares e também, os programas de formação continuada que ainda são pontuais e não mostram de forma reflexiva a natureza política da ação pedagógica que definem pela ação docente “que homem formar e que tipo de sociedade construir” com os conhecimentos socialmente elaborados no processo histórico brasileiro.

Considerando as ponderações elencadas, foram definidas as seguintes questões norteadoras da investigação: Quais as formas de materialização da presença do Estado no processo de formação continuada dos professores de escolas comunitárias em São Luís? Qual a contribuição da pedagogia histórico-crítica para superar as limitações conceituais e metodológicas, sem negligenciar os contextos e identidades dos alunos?

Para acompanhar o movimento da proposta de tese e produzir conhecimento sobre a realidade investigada, definiu-se o seguinte objetivo geral:

Analisar os processos constitutivos da prática pedagógica desenvolvida em Escolas Comunitárias do município de São Luís do Maranhão, para elaboração de uma proposta de formação continuada para os professores(as) da educação infantil, subsidiada pelos pressupostos da pedagogia histórico crítica.

A fim de alcançar o objetivo geral definido, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- Realizar um resgate histórico das escolas comunitárias da cidade de São Luís do Maranhão (MA);
- Caracterizar as escolas comunitárias, destacando suas trajetórias históricas;
- Identificar as dificuldades dos professores da educação infantil no desenvolvimento da prática pedagógica, percebendo as necessidades formativas de professores da educação infantil para o desenvolvimento da prática pedagógica, subsidiada pela PHC;
- Apresentar uma proposta de formação continuada na perspectiva da pedagogia histórico-crítica para os professores de educação infantil de escolas comunitárias de São Luís.

Esses objetivos foram inicialmente traçados para nortear o processo investigativo na condução e adequação de procedimentos necessários à viabilização do estudo.

2.2 Contributos do materialismo histórico-dialético para a compreensão do problema de tese

O materialismo histórico-dialético está situado nas bases da concepção dialética de educação e toma como ponto de partida a observação empírica da realidade para que percebamos as múltiplas facetas presentes nas relações repletas de condicionamentos que requerem a mediação do abstrato por meio do domínio de conceitos norteadores com orientação segura para que possamos entender as ações de ensino e aprendizagem, portanto, é um método crítico capaz de chegar a uma via de superação, quando toma como pressuposto principal a realidade a ser compreendida pelas suas contradições e sua história.

Esse movimento dialético parte das observações mais simples, as quais se constituem como unidade mínima de análise, até aquelas que possibilitam explicar a totalidade dos fatos, indo assim, do todo às partes e das partes ao todo, para poder conhecer a totalidade e compreender a sua lógica determinante, como explicita Netto (2011) quando trata do conhecimento científico construído na prática social humana. Revela-se como uma expressão das ações cotidianas por meio de uma fundamentação teórica sobre e na prática de modo situado, sendo assim, possível compreender o processo de transformações econômicas e sociais determinados pela evolução dos meios de produção, além de observar o princípio fundamental da contradição na essência das coisas.

Buscou-se compreender a realidade das escolas, suas práticas pedagógicas, suas formas de gerenciamento e sua organização pedagógica alicerçada percebendo os princípios éticos, estéticos, políticos e sociais na raiz das ações formativas dos professores de Educação Infantil, percebendo, portanto, as pedagogias não críticas dando sustentação às práticas padronizadas com um direcionamento voltado para a competência e assim, alimentando a visão ingênua de que a qualidade passa pela observância das regras sem duvidar ou criticar, bastando cumprir o que está definido nos livros didáticos, nas orientações curriculares e no formato das avaliações homogêneas, sem olhar o seu entorno e sem perceber as singularidades das infâncias que estão na escola.

Tomamos como base a via metodológica do materialismo histórico-dialético que busca compreender a realidade considerando o concreto como a síntese de múltiplas determinações, e percebe a unidade da diversidade, uma vez que o concreto eclode no pensamento do indivíduo como um processo de síntese, ou como um resultado.

Seguindo os caminhos desse método buscamos as condições para compreender os condicionantes sociais presentes no contexto das Escolas Comunitárias e na prática

pedagógica dos professores. E tomamos como ponto de partida o pressuposto fundamental do materialismo histórico-dialético que foi perceber a realidade com suas contradições interna presentes no sistema capitalista que faz com que os trabalhadores (proletariado) se vejam como produtores de tudo, por meio de sua força de trabalho, mas excluídos do sistema educativo, pois não conseguem ter acesso àquilo que é deles por direito. Daí "a ótica marxista, considerar que o proletariado trabalha e a burguesia desfruta do lucro proporcionado pela classe operária que tudo produz.

Encontramos na pesquisa a possibilidade de analisar os aspectos inerentes às práticas pedagógicas dos professores de escolas comunitárias de São Luis do Maranhão pela identificação das contradições existentes nas formas de organização do trabalho pedagógico e de superação pautada nos princípios da dialética marxiana. Que na visão de Gadotti (2006, p. 20) pode ser compreendido assim:

A dialética em Marx não se configura apenas como um método usado para se chegar à verdade, pois envolve uma concepção de homem, de sociedade e da relação homem-mundo em que o conhecimento científico se constitui na prática social humana. Como produto do trabalho dos indivíduos, historicamente situados e de decodificação abstrata sobre a realidade concreta.

Nesse sentido, essa pesquisa sintonizada com as ideias de Marx (2003) observou os desafios de superar a distância entre o sujeito que busca conhecer a realidade e o objeto a ser conhecido e esse movimento do pensamento parte do que é conhecido para reconhecer as contradições existentes e assim captar as relações, as articulações dos problemas com os aspectos da realidade, sinalizando os avanços e os retrocessos por meio das conexões entre os fenômenos observados no cotidiano das práticas pedagógicas, guardando coerência com a afirmação de Marx (1983, p. 218): “parece que o melhor método é começar pelo real e pelo concreto, que são a condição prévia e efetiva”.

Esse método na teoria marxiana pressupõe um sujeito que assume uma postura política de desvelamento da aparência, apontando suas contradições, seus fundamentos ideológicos e mediações com a totalidade social, sendo confirmada por Gadotti (1998, pp. 124-125) ao afirmar que:

O que Marx defende sobre o desenvolvimento humano na sua totalidade visando à superação da alienação provocada pelo antagonismo das classes, portanto essas práxis devem ser entendidas como trabalho social, ensejando, assim, a reeducação dos educadores a fim de compreenderem que a reeducação torna-se expressão de uma concepção do mundo, de uma nova antropologia que tenha como fundamento o trabalho de transformação do mundo.

Tentamos ser coerentes com as formulações de Marx (2002) tomando como ponto de partida da pesquisa a prática social aqui representada pelos sujeitos dessa prática que são os professores de Escolas Comunitárias, enquanto pessoas reais, com suas condições materiais de existência, suas histórias e formas de organização do trabalho docente, convergindo assim, para um dos pressupostos materialistas de centralidade da história presente na produção dos meios para satisfação das necessidades básicas dos homens, por meio do trabalho.

Buscamos compreender o materialismo histórico dialético no campo da pesquisa social, segundo Gil (2008 p.22) ao afirmar que ele serve de base de toda a ordem social cujas causas são encontradas na transformação dos modos de produção e de seus intercâmbios.

Nessa direção, Freire (2016, p.56-57) também contribuiu ao esclarecer que:

A consciência real permite aos homens perceberem além das situações-limite, ao vislumbrar soluções praticáveis percebidas 'e diante da consciência possível apresentarás 'soluções praticáveis despercebidas', ou seja, os inéditos viáveis, concretizáveis na ação editada, cuja viabilidade antes não era percebida pelos sujeitos

Pretendemos , portanto, avançar na compreensão do objeto de estudo que é a formação continuada do professor de Educação Infantil bem como ampliar a discussão sobre os pressupostos da pedagogia histórico-crítica, que guarda coerência coma premissa central de apropriação do problema de pesquisa a fim de identificar as interações entre os sujeitos e o processo e construir conhecimentos que explicassem a realidade, revelando as suas interfaces e suas determinações.

Constatamos de forma clara, como a conscientização serve de base tanto para se desvelar a realidade como para aprofundar o conhecimento da essência dos fatos, portanto, foi possível verificar os níveis de consciência dos professores acerca da realidade e os posicionamentos assumidos numa unidade dialética e integrados ao modo de ser e de transformar o mundo, tão inerente aos seres humanos.

Diante disso, reafirmamos a importância do materialismo histórico-dialético neste estudo, como possibilidade de conhecer as múltiplas determinações de um fenômeno em movimento, permitindo analisar e desvelar os condicionamentos, os determinantes e as questões ideológicas presentes nas práticas sociais, bem como, as relações estabelecidas entre os entes públicos e os representantes da sociedade civil, o que nos permitiu demarcar o território de cada uma das partes com suas representações.

Para responder às indagações, investigou-se o processo formativo dos professores com suas necessidades e possibilidades, norteadas pela discussão sobre as contradições existentes e

as formas de superação, com base nos princípios da dialética marxiana, explicados por Gadotti (2006, p. 20) ao afirmar que:

Mesmo não sendo fácil transpor os limites e incorporar práticas que se contraponham ao discurso de cunho neoliberal, capazes de romper com os princípios que excluem os menos favorecidos, valorizando os conhecimentos significativos, construídos historicamente pela humanidade, vemos que é possível mover as pessoas para uma atuação mais autônoma e crítica.

E buscamos assim compreender a visão de que aquele ser capaz de compreender que os ensinamentos propostos de forma intencional é quem contribui para melhorar a vida de cada pessoa e, por extensão, da sociedade também, desde que concorde com a concepção de educação como um ato político capaz de direcionar as práticas docentes como referenda Freire e Saviani que a consideram um instrumento que promove a compreensão da situação de exploração pela qual os oprimidos passam a fim de que possam agir em favor de sua própria libertação, e, como instrumento de cidadania, a educação tem a função de compartilhar com os educandos formas de “ler o mundo” para poder transformá-lo radicalmente (FREIRE, 2006, p. 37).

2.3 Caminho investigativo construído a partir da pesquisa participante

Optamos pela pesquisa participante devido a aproximação com o materialismo histórico-dialético e as possibilidades de intervir na realidade para então compreendê-la e a partir da análise dessa dimensão macro de totalidade retratada no cenário de uma política municipal de educação, pudemos visualizar o papel do Estado, e, foi considerando “o todo”, que buscamos entender as particularidades e identificar as forças políticas, ideológicas, econômicas com suas determinações e influencias na definição das políticas educacionais que se materializam em ações concretas.

A pesquisa participante foi idealizada por um educador marxista colombiano Orlando Fals Borda nos anos 1960 num cenário caracterizado pela presença de regimes autoritários e por extensão, adotando processos educativos excludentes e foi tida como uma alternativa de pesquisa desenvolvida junto aos movimentos sociais, grupos populares de camponeses, e de humanistas cristãos integrados às comunidades que buscavam pesquisar de modo interventivo na realidade junto aos sujeitos envolvidos.

No Brasil esse tipo de pesquisa participante ganhou relevância com as experiências de pesquisadores como João Bosco Pinto e Paulo Freire desde os anos 60 até a década de 1980

balisando conceito de educação libertadora e de emancipação pela conscientização visando recolocar o homem oprimido no centro do processo educativo.

Brandão (1998) ao defender a pesquisa participante pelo seu contexto de utilização relacionado às necessidades de populações operárias, das classes mais carentes nas estruturas sociais contemporâneas, levando em conta suas aspirações e potencialidades de conhecer e agir e assim considera a pesquisa participante como marco teórico-metodológico que usa diversas técnicas participativas de investigação social e prática educativa.

Com vistas a estabelecer esse contato intenso com a realidade, tomamos como referência a descrição feita por Brandão (1985, p.41-42) que descreve as etapas da pesquisa participante, destacando uma das características marcantes que é a interação entre pesquisador e pesquisando, responsáveis diretos pelas situações investigadas.

Nesse sentido, buscamos priorizar os interesses da comunidade, fazendo uso da observação participante e das técnicas de intervenção de modo a assegurar a presença efetiva do grupo de professores que mantivemos contato direto que nos possibilitou identificar as situações concretas observadas e registradas durante as entrevistas, oficinas, rodas de conversas, tendo como fundamental na relação pesquisador e participante a relação face a face, com a vantagem de poder captar uma variedade de situações que não são obtidas por meio da classificação dos dados discursivos.

Identificamos assim, as categorias definidas para análise: totalidade, contradição e práxis, por permitirem o confronto constante entre teoria e empiria, e vimos que essa investigação teve um caráter formativo ao envolver as dimensões conceituais e procedimentais com a participação dos sujeitos que foram sendo observados e acompanhados durante dois anos.

Conseguimos identificar a importância da interlocução com os setores da sociedade civil que assumem de forma comprometida parte das responsabilidades a eles atribuídas pelo Estado o que possibilitou compreender as contribuições dos professores nessa caminhada em relação ao ponto de partida e de chegada, consoante afirma Gatti (2002, p. 14):

Uma pesquisa que tem como bases os referentes que tem toda propositura identificar para quem se quer falar, porquê falar para este segmento de professores e definir que tipo de dados ou informações que nos apoiam, tendo claro a forma como se originaram e como cuidamos de nossa linguagem e comunicação.

Dentre os procedimentos específicos da pesquisa participante observamos as seguintes fases realizando as tarefas específicas de:

- Coleta de informações com os representantes de Escolas Comunitárias após a delimitação de 10 Escolas Comunitárias localizadas em bairros periféricos;
- Diagnostico das dificuldades dos professores nas dimensões técnico-pedagógicas, usando questionário online com vistas à detecção das dificuldades e interesses para elaboração de um cronograma de visitas às escolas e de realização de oficinas e rodas de conversas;
- Realização de entrevistas para obtenção de informações pertinentes ao resgate histórico das Escolas Comunitárias, tomando como ponto de partida a experiência real dos sujeitos por meio do registro detalhado da observação, na reconstrução de diálogo e descrição de locais (ambientes, eventos especiais, atividades,) que ajudaram no processo de interpretação do cenário ou contexto social. Essas entrevistas não-estruturadas permitiram desencadear uma relação interativa e usamos os fóruns online e das atividades avaliativas do Curso de Extensão numa sala virtual na plataforma do Núcleo de Tecnologias para a Educação – UEMANET, que foi possibilitando a troca de informações e a análise das atividades avaliativas e as palestras on-line com a participação de professores da UEMA, UFMA, UFPB, UFES como alternativa de retroalimentação, agregando novos conhecimentos;
- Pesquisa documental em jornais, blogs e diário oficial reunindo notícias veiculadas pelas mídias para o conhecimento dos avanços e recuos na história de luta e as reações dos profissionais e do poder público municipal para complementar a retrospectiva histórica das Escolas Comunitárias;
- Estudo preliminar e definição das atividades de retroalimentação com a elaboração de apostilas com orientações didáticas sobre os temas apresentados pelos professores, sendo assim identificados por meio de questionário on-line;
- Realização de rodas de conversas, palestras virtuais, oficinas presenciais, visitas e reuniões com gestores e professores de 10 escolas comunitárias a fim de promover a reflexão sobre as práticas sociais no campo da escola e da comunidade numa abordagem dialética;
- Exploração das ações formativas realizadas com os professores de Escolas Comunitárias atendendo as necessidades emergentes a fim de favorecer o conhecimento e elaborar uma proposta de formação continuada como exercício de intervenção prática;
- Discussão dos resultados junto aos professores, permitindo identificar lacunas da formação inicial em relação aos aspectos cognitivos e sociais que precisam ser estudados e organização de acervo literário para servir de referência para estudos posteriores em grupo com a leitura de obras e textos pertinentes aos temas;

- Relato de experiências de projetos didáticos desenvolvidos nas escolas evidenciando os conhecimentos adquiridos no processo da pesquisa e discussão dos aspectos observados e das ações deslanchadas, concorrendo assim, para a ampliação dos conhecimentos;

- Análise dos achados relendo os registros no diário de campo sobre as diversas atividades realizadas e assim proceder-se à interpretação dos dados, por meio da análise de discurso, que é uma forma especializada de emanar a análise das informações decorrentes da prática social, destacando-se a conexão da referida dimensão prática com os demais elementos da prática, verificando as respostas dadas às questões formuladas e percebendo as ideias implícitas nos conteúdos manifestos para além da aparência. Esse tipo de sistematização dos dados colhidos nas rodas de conversas e nas observações permitiu fazer a análise do discurso, cuja filiação teórica considera a materialidade da linguagem na sua opacidade e pouca transparência com a carga de elementos de ordem ideológica, política e simbólica.

Tendo por base as ideias de Orlandi (1999, p. 15) entendeu-se que “a palavra discurso, traz implícita a ideia de curso, de percurso, de movimento, portanto ao analisar o discurso, vamos interpretar os sujeitos falando, materializando assim, a ideologia no discurso por meio da linguagem imagética e textual”. Sendo assim, vimos evidenciados os sentidos do discurso dos professores de Escolas Comunitárias tendo em vista suas condições sócio-históricas, ideológicas e a situação social que a produzem, com enunciados que deixam transparecer a posição que marca o momento e o ato de dizer, além de retratar a concepção de mundo inscrita em determinado grupo social.

Foi interessante estabelecermos o diálogo procedendo as conexões, com vistas a elaboração de uma proposta de formação continuada mais democrática e menos desigual, que busca valorizar as experiências de professores de Educação Infantil, suas necessidades e interesses balizadas por uma pedagogia histórico-crítica.

O produto dessa investigação é a elaboração de uma Proposta de Formação Continuada *Latu Sensu*, sistematizando o trabalho em conformidade com as intervenções no percurso da pesquisa e apontando soluções para problemas identificados no processo de formação dos docentes. A síntese dessa relação sujeito-objeto no processo de conhecimento da realidade se enraíza nessa proposta de formação dinâmica e favorável à compreensão das características subjetivas que perpassam as ações docentes e comprova a defesa da escola como um espaço educativo que deve servir aos interesses populares ao garantir para todos um bom ensino e saberes básicos necessários à vida dos alunos.

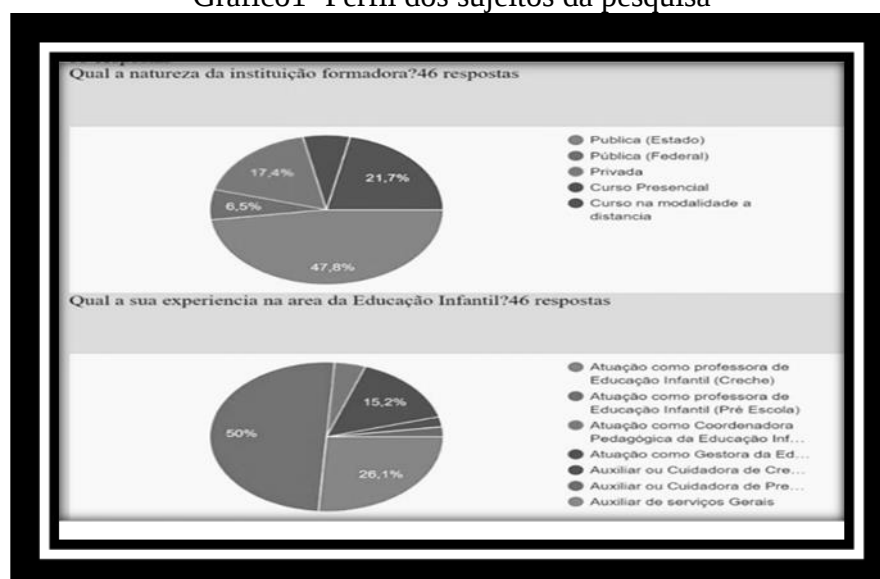
As ações alinhadas nessa proposta de formação continuada compreendem a realidade das políticas educacionais com seus condicionamentos históricos, políticos e econômicos bem

presentes na sociedade ludovicense, as contradições decorrentes do modelo de desenvolvimento econômico de orientação tecnocrática, com suas implicações sociais e humanas, as formas de discriminação, mas também que renegam a um plano secundário os sujeitos sociais e levam em conta, também, as forças que se atraem e, ao mesmo tempo, contraditoriamente, se repelem e, em meio a essas contradições, encontram formas de superação das situações limites que mobilizam os sujeitos em busca de novos caminhos, com seus enunciados próprios, bem como as condições de produção, levando em conta os aspectos históricos, sociais e ideológicos que envolvem ou possibilitam a produção do um novo discurso condizente com a realidade vivenciada na prática.

2.4 Sujeitos participantes da pesquisa

Os sujeitos da Pesquisa são professores e gestores de Escolas Comunitárias de São Luis-MA conveniadas com a Prefeitura Municipal e o FNDE com o seguinte perfil:

Gráfico1- Perfil dos sujeitos da pesquisa



Fonte: Gráfico organizado pela Pesquisadora Santos Heloisa (2021)

O nível de escolaridade comprovada pelos professores participantes da pesquisa em 10 Escolas Comunitárias está condizente com as determinações da legislação educacional onde o artigo 62 da Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de dezembro de 1996, uma vez que os mesmos cursaram Licenciatura em Pedagogia em instituições de ensino superior públicas Estadual e Federal e privadas e a maioria teve sua formação inicial em cursos na modalidade à distância para conciliarem com suas cargas laborais.

2.5 Categorias de análise

Sem negligenciar o caráter histórico do objeto de estudo que é a formação continuada atentamos para as seguintes categorias: contradição, totalidade e prática pedagógica consideradas fundamentais dentro da perspectiva dialética. E a categoria totalidade foi priorizada por compreender essa unidade e diversidade de forma dialética, pois ao analisar a dimensão de totalidade de um fenômeno, há necessidade de explicitar determinados fatores, uma vez que o homem, na condição de ser social, percebe as relações e os contextos sociais e históricos em que está inserido (CURY, 1985, p. 38).

A realidade das Escolas Comunitárias foi analisada como um todo a fim de percebermos os avanços e recuos na organização da sociedade civil com suas possibilidades e limites, bem como, identificar o processo de cooptação ao longo da história pelas relações sociais de produtividade e as contradições presentes na evolução natural da história. Isso coaduna com a ideia de educação como um fenômeno social.

A categoria contradição é subordinada à categoria de totalidade e, segundo a concepção marxista, instaura-se nos estudos, devido tratar de fenômenos sociais que, por causa de variáveis, não se solucionam, pois só há contradição quando há movimento. Nesse sentido, Cury (1985, p.30) afirma:

A contradição é destruidora, mas também criadora, já que se obriga à superação, pois os contrários em luta e movimento buscam a superação da contradição, superando-se a si próprios. Na superação, a solução da contradição aparece enriquecida e reconquistada em nova unidade de nível superior. Cada coisa é uma totalidade de movimentos e de momentos e elementos provenientes de suas relações, de sua gênese e de sua abertura.

A contradição, portanto, é componente imprescindível para a compreensão da realidade social, devido estar provida da totalidade e da diversidade, por isso é percebida nas expressões do pensamento, nas ideias de liberdade política, nos fatores econômicos, no livre arbítrio, na concepção de propriedade privada, de trabalho remunerado e trabalho voluntário, produtividade e democracia etc.

Nesse sentido, as ideias de Marx e Engels acerca do caráter do ser humano e das implicações decorrentes para a sua formação, são observadas nesta afirmação:

Se o homem é formado pelas circunstâncias, será necessário formar as circunstâncias humanamente. Se o homem é social por natureza, desenvolverá sua verdadeira natureza no seio da sociedade e somente ali, razão pela qual devemos

medir o poder de sua natureza, não por meio do poder do indivíduo concreto, mas, sim, por meio do poder da sociedade (MARX; ENGELS, 2003, p. 163).

Percebemos, assim, que não há linearidade entre as escolas comunitárias uma vez que elas surgiram em épocas e contextos diferentes. No entanto, elas apresentam um ponto em comum – o motivo que moveu as comunidades foi a necessidade de escolas que atendessem as crianças em lugares que o poder público não oferecia atendimento educacional e o universo de pessoas envolvidas situadas num espaço ou território que de antemão demonstra a identidade cultural calcada em raízes históricas.

Assim sendo, concordamos com Cury (1986) ao afirmar que categoria de contradição rebate a concepção de linearidade, uma vez que parte do entendimento de que nada existe em permanência e que toda realidade é passível de superação.

As Escolas Comunitárias foram criadas sob a égide dos princípios democráticos envolvendo assim a participação, cooperação, resistência e luta no enfrentamento das dificuldades e vemos um fazer comunitário partilhado envolvendo vários segmentos da comunidade que se caracterizam como forças vivas ligadas a Igreja, aos Clubes e Associações de Moradores. Os movimentos sociais e organizações da sociedade civil pressionavam a ordem política para que fossem garantidos os direitos conquistados e as garantias de que o Brasil se comprometeria com o desenvolvimento social e não mais repetiria a violência e o horror do Estado nos tempos de ditadura.

Dentre as contradições percebidas no contexto das escolas comunitárias pontuamos as relações entre o público e o privado, expressas em modos de atuação delimitados pelos marcos legais e operacionais, originados e definidos pelas reformas educacionais implementadas a partir da década de 1990. E assim as organizações da sociedade civil foram sendo configuradas como uma nova esfera da sociedade denominada como “pública não-estatal” e tornaram-se progressivamente, as principais parceiras do Estado na promoção de políticas educacionais.

Em relação à categoria prática pedagógica viabilizada por meio da mediação entre a natureza e o homem, visto que este é o sujeito das práxis que modificam e o ser humano para satisfazer suas necessidades básicas enquanto um ser social, em constante desenvolvimento, atua na sociedade e dela recebe influências. Nessa direção, Paulo Neto e Braz (2006, p. 43-44) afirmam que a práxis envolve o trabalho que:

Inclui próprio trabalho, rompendo barreiras em busca da satisfação de suas necessidades. Dessa forma, coloca em evidência a práxis, que permite apreender a riqueza do ser social desenvolvido, para além das suas objetivações primárias,

constituídas pelo trabalho, e, assim, o ser social todas as objetivações humanas, pois o ser humano supera o se projeta e se realiza nas objetivações materiais e ideais da ciência, da filosofia, da arte, construindo um mundo de produtos, obras e valores, enfim, um mundo social e humano na sua amplitude, demonstrando, assim, a sua criatividade, uma vez que o ser da práxis é o homem como produto e criação da sua auto-atividade, ele é o que (se) fez e (se) faz.

A relação teoria-prática na visão de Gramsci (1999 p.89) "é um ato crítico, pelo qual se demonstra que a prática é racional e necessária ou que a teoria é realista e racional", permitindo aos homens "criticarem a própria concepção de mundo", tornando-a "unitária e coerente" e elevando-a "até o ponto atingido pelo pensamento mundial mais evoluído".

[...]. "Quando a concepção do mundo não é crítica e coerente, mas ocasional e desagregada, pertencemos simultaneamente a uma multiplicidade de homens-massa" ou "homens coletivos" (GRAMSCI, 1999, p. 94).

Vemos que há estreita relação entre os objetivos pertinentes à obtenção de informações sobre as situações, representações e capacidades de ação, como os objetivos práticos que visam ao equacionamento possível de um problema, quando considerado central na pesquisa. E a busca pelo desenvolvimento da consciência dos participantes, representa uma possibilidade de intervenção nas escolas pesquisadas, quando podemos envolver os sujeitos da pesquisa que são os professores, capazes de realizarem as mudanças possíveis.

Mesmo não sendo fácil transpor os limites e incorporar práticas que se contraponham ao discurso de cunho neoliberal e poder romper com os princípios excludentes presentes na escola burguesa, onde os menos favorecidos financeiramente são excluídos, por não verem contemplados conteúdos significativos e singulares para atenderem seus questionamentos.

Vemos que ao problematizar o modelo de escola padronizada, que ignora as singularidades e não valoriza os conhecimentos significativos para os alunos da classe trabalhadora, já estamos pondo em prática um primeiro passo, capaz de mobilizar os sujeitos para uma atuação mais autônoma e o professor nesse movimento é peça chave, quando compreende que ao deixar de ser um cumpridor de tarefas elaboradas por terceiros ele pode ressignificar sua ação, atribuindo a devida intencionalidade proposta de modo a contribuir com uma vida melhor e uma sociedade mais justa.

A superação é possível dentro de uma visão crítica da realidade em que se procede à análise e a abstração do pensamento histórico-crítico, em conformidade com Saviani (2012) quando enfatiza a importância da instrumentalização dos professores, incorporada ao uso de ferramentas tecnológicas e culturais básicas necessárias para a leitura, compreensão e

transformação da realidade existente, fazendo assim, avançar a prática social como ponto de partida e de chegada.

3 O PAPEL DO ESTADO NA OFERTA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: o caso das escolas comunitárias

Ao investigarmos sobre a materialização da presença do Estado no processo de formação continuada dos professores de Educação Infantil de Escolas Comunitárias de São Luís-MA, tomamos como base os princípios da filosofia das práxis que é resultante da transformação do senso comum em "bom senso" permitindo assim, a "superação do modo de pensar precedente" e tornando "crítica uma atividade já existente" no seio de "indivíduos singulares". A concepção de mundo, segundo a filosofia da práxis possibilita superar o senso comum e o seu caráter passivo e contribuir para recuperar a capacidade crítica, mediante a qual, as classes subalternas poderão construir com propostas alternativas na contramão do projeto dominante.

Partindo da concepção de Estado como uma estrutura política e organizacional constituída por cidadãos de direitos, divididos em classes sociais, a sociedade civil é vista como integrante da sociedade política o que vem sendo confirmado nos últimos 30 anos no Brasil, desde quando o Estado assumiu um modelo gerencial de repassador de recursos, com a responsabilidade de controlar as ações, tendo assim, um papel regulador por meio dos dispositivos legais em nome da descentralização das ações e assim favorecem a agenda de desenvolvimento centrada na iniciativa privada, quando faz concessões, transferências e parcerias público-privadas.

Em decorrência desse papel do Estado, presenciamos algumas mudanças nas decisões sobre as políticas educacionais e no que concerne às Escolas Comunitárias, as decisões foram sendo impostas pela gestão do Sistema Municipal de Educação de São Luis e foram sendo materializadas por meio de políticas neoliberais em lugar das políticas sociais e assim foram alcançadas pelos princípios demarcados numa visão de mercado, curvando-se às normas estabelecidas, esquecendo assim, das especificidades da classe trabalhadora.

3.1 Embates entre Estado, Ministério Público, poder legislativo e Escolas Comunitárias

Num contexto de proliferação das ideias neoliberais em que as escolas, de modo geral, tendem a reproduzir os modelos pedagógicos caracterizados pelo direcionamento das atividades

em conformidade com os interesses da classe dominante, portanto é preciso criar alternativas de educação para e pelo proletariado organizado como afirma Lombardi (2020 p.12).

Num cenário de embates, conquistas e decisões políticas é possível visualizar a concepção sócio-histórica de educador que se contrapõe ao caráter tecnicista e conteudista que afetam a vida dos filhos da classe trabalhadora, aponta experiências em busca de proporcionar um atendimento de qualidade a essas crianças, das Escolas Comunitárias, que segundo Sirvent (1984, p. 36):

A educação comunitária não é considerada somente como uma estratégia a mais na educação, mas é percebida fundamentalmente como um campo teórico de princípios e hipóteses que pretende enfrentar a realidade de pobreza extrema da América Latina e assim permitir explorar novas estratégias de ação educativa e cultural tendentes à transformação da realidade e não à conservação, ao reforço do *status quo*.

O autor complementa explicitando que a sociedade civil é muito mais requisitada para executar tarefas já estruturadas dentro de uma proposta tecnicista, do que participar nas decisões de contribuindo para assegurar o controle social das diretrizes políticas e da operacionalização das decisões traçadas de modo uniforme para todo o Brasil.

Desta forma o princípio da democratização seria apenas para repassar tarefas que deveriam ser do Estado para a sociedade civil organizada em função das causas que defendem, portanto, o encurtamento da ação do Estado, atrelada à privação de direitos, e ao fomento das parcerias de cunho público-privado na área educacional se efetiva substancialmente, na privatização da educação, tendo a terceirização como estratégia de expansão do atendimento, visando cumprir o estabelecido no artigo 227 da Constituição Federal de 1988, assim estabelece que:

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

Sendo a sociedade brasileira, constituída por cidadãos de direitos, organizados em associações representativas, cuja relação com o Estado, efetivada pelos segmentos da elite, no sentido de avaliar o mérito do Estado em conceder auxílios financeiros e subvenções a organizações da sociedade civil, visando atender as demandas de amparo e de assistência social. Se defronta com questões sociais determinadas pelos traços peculiares da relação capital-trabalho, tendo na exploração, frutos da sociabilidade erguida sob o comando do capital que na visão de Marx e Engels apontam a questão social como um modo de se problematizar alguns dos dilemas enfrentados pelas comunidades no cenário brasileiro em que os movimentos sociais vão sendo fragilizados nas mediações políticas entre o mundo do

trabalho e as esferas públicas, percebendo cada dia mais a estruturação da sociedade sob as leis do mercado e assim a sociedade política diante dos imperativos, assume a administração técnica das políticas públicas. E assim, a atuação do Estado deixa transparecer a extensão do alinhamento aos interesses dos organismos internacionais, seguindo os princípios neoliberais que consolidam a negação dos direitos sociais e favorece a lógica dos interesses mercadológicos. Evidencia-se a subalternidade daqueles que fazem as Escolas Comunitárias funcionar na visão de Marx (1867)¹ reafirmadas por Yazbek (2001) assim:

As seqüelas da “questão social” expressas na pobreza, na exclusão e na subalternidade de grande parte dos brasileiros tornam-se alvo de ações solidárias e de filantropia revisitada, fazendo parte deste quadro à crônica crise das políticas sociais, seu reordenamento e sua subordinação às políticas de estabilização da economia, com suas restrições aos gastos públicos e sua perspectiva privatizadora.

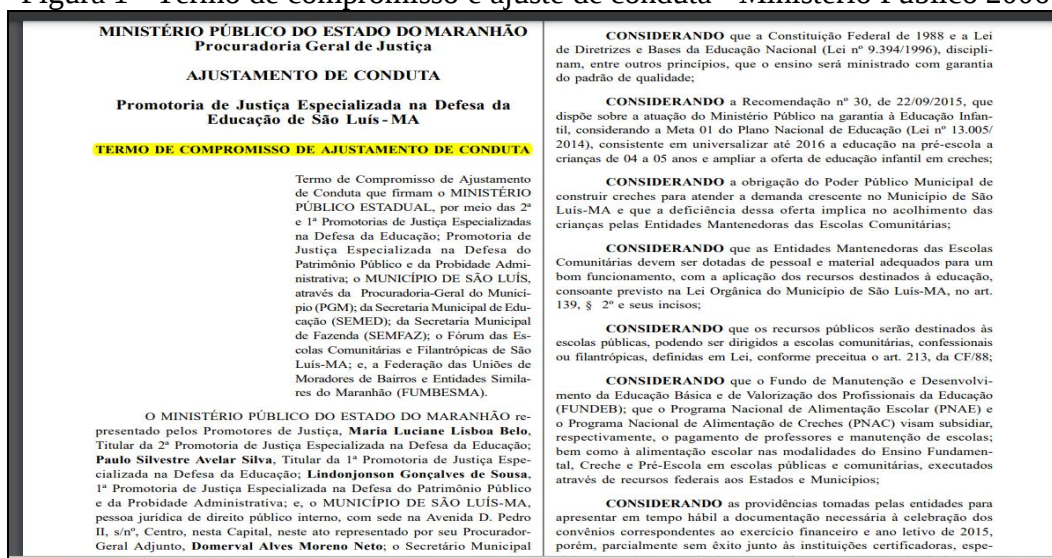
Ao sentirem-se discriminados nos trabalhos pedagógicos desenvolvidos com crianças de 0 a 5 anos chegam a demonstrar um sentimento de inferioridade, como se as atividades pedagógicas ali realizadas fossem de qualidade inferior; acreditamos que o tratamento desigual e a desvalorização por parte do poder público de uma política de valorização desses professores chegando a atrasar os salários e também pela falta de acompanhamento pedagógico e de formação continuada específica para os professores de Educação Infantil como apontam as notícias veiculadas em redes sociais (Fig. 1 a Fig. 15).

Há registros de denúncias dos profissionais e de deliberações do Ministério Público enquanto órgão constitucional autônomo que exerce uma função indispensável à garantia da vitalidade do Estado e de zelar pela aplicação da lei, mantendo assim a ordem jurídica e o estado democrático de direito.

A lei criada pelo Governo do Estado do Maranhão – Lei 8447 de 21 de agosto de 2006 já autorizava o Poder Executivo a estabelecer parcerias com Escolas Comunitárias como se observa na cobrança do Termo de Ajustamento de Conduta (Anexo 1).

¹Karl Marx em 1867 no livro “O capital”, produziu uma compreensão teórica acerca do processo de produção do capital e Netto expõe a questão social e suas manifestações onde os marxistas insistiam em assinalar que as melhorias das condições de vida dos trabalhadores não alteravam a essência exploradora do capitalismo.

Figura 1 - Termo de compromisso e ajuste de conduta - Ministério Público 2006



Fonte: https://www.mppma.mp.br/arquivos/transparencia/TAC/5769_sao_luis_01_de_junho.pdf

Ainda não vemos sendo materializadas essas medidas emergenciais do Termo de Compromisso para sanarem os problemas tão recorrentes desde 2012 até 2023 tornando visível que o fato de ser garantido, em lei, a vinculação de recursos para a educação não significa o cumprimento pelos governantes.

As Escolas Comunitárias mesmo sendo criadas como forma alternativa de educação popular não prescinde por sua vez, a responsabilidade do Estado para com a manutenção das mesmas, pois de uma forma ou de outra, estão voltadas para a escola pública e em convênio com o Estado que é a instância responsável pela sua manutenção (SPOSITO; RIBEIRO, 1989, p.19).

Há registros de mobilização do poder legislativo, haja visto, a participação de vereadores atentos à realidade educacional do município de São Luís, cobrando agilidade no repasse dos recursos financeiros para as entidades convenientes continuarem as atividades em conformidade com o planejado.

Procedemos um recorte de notícias veiculadas em várias redes sociais, em tempo e espaço situado e contextualizado que ajudam a desvelar a realidade das Escolas Comunitárias.

Figura 2 - Notícia que o Ministério Público Federal investiga atraso nas escolas comunitárias



Fonte: blogsestado.com/Daniel matos (2012)

As associações de moradores dos bairros assumiram o papel de entidades mantenedoras das Escolas Comunitárias de modo a atender o que está definido na legislação e assim cumprir as exigências burocráticas estabelecidas pelos órgãos reguladores da educação municipal.

Como só tivemos acesso às notícias veiculadas nos blogs datados de 2012 as notícias de anos anteriores não estarão registradas neste trabalho, portanto, as notícias em evidências carregam um peso de denúncia às condições de funcionamento das escolas comunitárias. Indo desde o atraso no repasse de recursos do FUNDEB em torno de sete a nove meses, ao fechamento de Creches Comunitárias por conta do descaso no repasse dos recursos do Fundeb às 141 creches comunitárias conveniadas na capital maranhense, segundo afirmação do Secretário de Educação.

Ouvimos relatos de entidades que passaram até nove meses sem receber os recursos financeiros da Prefeitura de São Luís, repassados pelo governo federal – convênio com o FNDE /FUNDEB para 141 creches comunitárias conveniadas na capital maranhense.

Segundo informações da SEMED, o atraso na liberação dos recursos ocorreu porque os processos foram refeitos em virtude da publicação de uma nova portaria do governo federal, e a homologação dos processos das entidades depende, da apresentação de 32 documentos, além do atestado de existência e regularidade de funcionamento, a ser testada pela vistoria do Ministério Público Estadual (MPMA).

Vemos que as atribuições conferidas pelo convênio assinado com o FNDE /Prefeitura de São Luís e as Associações mantenedoras das Escolas Comunitárias não estão sendo observadas e executadas em conformidade com o objeto do convênio e de alguma maneira são justificadas as improbidades com a afirmação de alguns servidores de que o atraso é decorrente da morosidade na análise dos processos refeitos por conta de uma nova portaria do governo federal (G1 2013).

Figura 3 – Creches enfrentam dificuldades por falta de pagamento - 16/09/2013



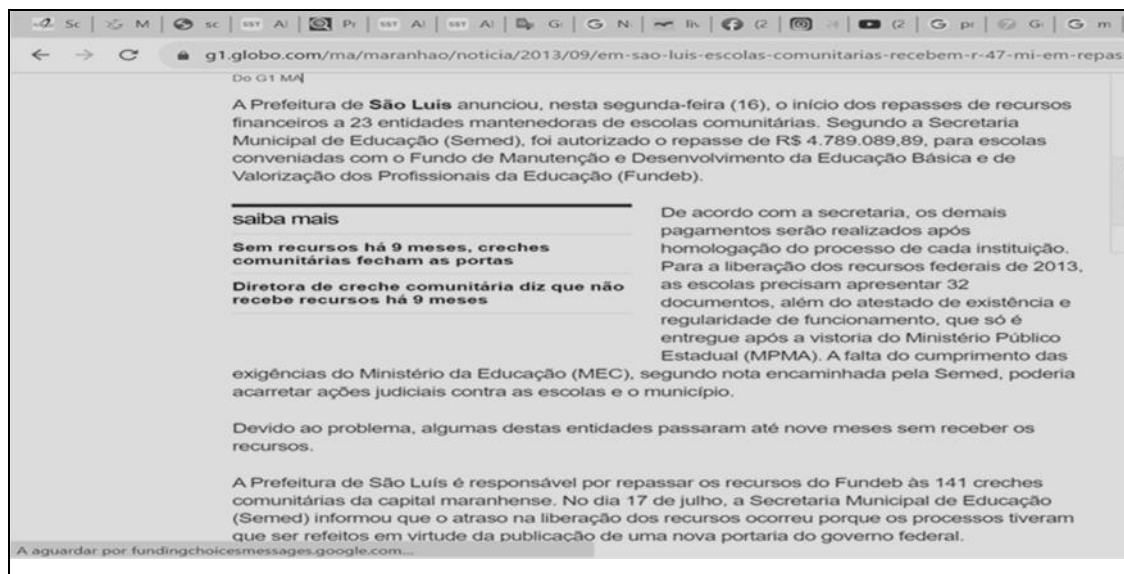
Fonte: Globocom. MA/maranhão G1 (2013)

Percebemos de forma contundente as dificuldades enfrentadas pelas escolas e diante da precarização em decorrência da falta de condições devido ao atraso no repasse do salário dos professores, gerando várias limitações como: a rotatividade de professores, que buscam outro emprego que assegure carteira de trabalho assinada e honre o cronograma de pagamento de salários.

Acompanhando o noticiário local vê-se que o repasse de recursos financeiros pela SEMED foi efetivado como evidenciou o G1 de setembro de 2013:

Figura4-Escolas Comunitárias recebem repasses de 44,7 mil





Fonte : <https://www.domingoscosta.com.br/prefeitura-avanca-na-regularizacao-de-convenios-com-escolas...>

Destacamos alguns avanços da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), nos anos de 2014/2015 em relação ao atendimento às entidades filantrópicas e comunitárias conveniadas, visto a realização de reuniões na sede da SEMED, com o objetivo de esclarecer e orientar sobre o repasse dos recursos do governo federal, em que o contato com o titular da Secretaria Municipal destacando sempre a importância do diálogo e sobre o papel das escolas comunitárias na garantia da Educação Infantil em São Luís do Maranhão, sendo assim confirmado certo respeito pelas escolas que desenvolvem um trabalho sério.

As promessas de uma política transparente e com responsabilidade social no uso do dinheiro público a fim de oferecer todo o suporte possível para a regularização da situação funcional das instituições, tem sido uma condição imprescindível no discurso oficial dos gestores e o repasse dos recursos e a simplificação de documentos exigidos para a regularização das entidades comunitárias, como medidas visando a garantia da agilidade na celebração do convênio sem prejuízo da qualidade dos serviços oferecidos.

Vários encontros foram mediados pelo Ministério Público Estadual, por meio da 1ª e das 2ª promotorias especializadas em Defesa da Educação, e também pela Câmara de Vereadores, por meio de audiências públicas para tratar do tema, resultou em 2014/2015 em algumas medidas voltadas para a formação inicial dos professores por meio do Curso de Pedagogia – Licenciatura para professores em exercício na Educação Infantil em Escolas Comunitárias por meio de Acordo de Cooperação Técnica firmado com a Universidade Estadual do Maranhão intermediado pelo Núcleo de Tecnologias para a Educação - UEMANET e financiado pela CAPES em Polos da UAB.

Figura5-Parceria para ofertar Curso de Licenciaturas aos professores da rede



Fonte: <https://www.uema.br/2014/03/uema-e-semed-dialogam-sobre-a-formao-de-professores-no-municipio>

A Prefeitura de São Luís garantiu 180 vagas para a graduação de professores da Secretaria Municipal de Educação no curso de Licenciatura em Pedagogia, por meio de parceria firmada com a Universidade Estadual do Maranhão (Uema). A expressão do Secretário ao estabelecer o diálogo com a academia visa buscar parcerias para promover atividades que fortaleçam a nossa rede e gerem, como resultado, a entrega de uma educação de alta qualidade à população.

A UEMA traz o apoio acadêmico, essencial para o crescimento das demais áreas da educação da cidade. A parceria favorecerá nossos profissionais, que terão um trabalho ainda mais rico, e beneficiará nossas crianças, com conteúdo e metodologia atualizados e especializados. A qualificação dos professores é essencial para a eficácia do processo de ensino-aprendizagem. É a partir da formação profissional que eles obtêm maior nível de capacitação para o desempenho de suas atividades.

Figura 6 - Secretário de Educação firma parceria com a UEMA para a Formação de professores-2014



Fonte: <https://diegoemir.com/2014/03/geraldo-castro-firma-parceria-com-a-uema-e-garante-formacao-de-professores>

O pensamento recorrente na oferta do Curso de Licenciatura em Pedagogia foi de democratização da formação e de acolhimento aos docentes em exercício e assim, cumprir seu papel social ao proporcionar um curso de muita reflexão, leitura e escrita.

O curso veio ajudar na mudança das práticas pedagógicas, pois a falta de domínio das pedagogias críticas e não críticas permitem assumir metodologias sem compreender as fragilidades recorrentes nos cursos de formação inicial, tais como: o discurso da homogeneidade, da padronização; o fomento à competitividade, a alienação; as disciplinas fundamentadas na racionalidade técnico-formativa; as referências bibliográficas organizadas de cima pra baixo, sem ouvir os professores das escolas que permanecem como executores de tarefas prescritas, envoltos numa rotina formal com atribuições padronizadas e ações isoladas.

Podemos dizer que ainda estamos diante de muitos “escritos” e poucas “ações” faltando assim, combinar o “sonhado e não alcançado” e sonhar de novo e buscar os sintonizados com as lutas em favor dos direitos constitucionalmente estabelecidos, mesmo que negados a essa parcela da população, que muitas vezes se contenta com as migalhas educativas oferecidas, distanciados das singularidades e dos direitos de todas as crianças, sejam pobres ou ricas, do campo ou da cidade.

Figura7- Aula inaugural curso de Pedagogia e Filosofia



Fonte <https://www.uema.br/2014/12/uema-realiza-aula-inaugural-dos-cursos-de-filosofia-e-pedagogia-distncia/>

A descontinuidade das políticas educacionais se faz presente, pois em 2015 identificamos novas provocações ao Ministério Público do Maranhão - MPMA pela Federação das Escolas Comunitárias do Maranhão a fim de discutirem a realidade das Escolas Comunitárias de São Luís com a participação da Promotoria de Justiça e Defesa da Educação de São Luís com a presença da Promotoria que respondia pelas 1ª Promotoria de Justiça de Fundações e Entidades de Interesse Social e pela 30ª Promotoria de Justiça de Defesa do Patrimônio Público e da probidade administrativa e da Procuradoria de Justiça tendo como ponto prioritário na pauta, o atraso dos recursos financeiros oriundos do convênio com o FNDE e Prefeitura e Entidades mantenedoras das Escolas para proceder o repasses do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), as prestações de contas e a simplificação da documentação exigida das escolas, além da exigência de regularização da situação funcional dos profissionais que atuam nesses locais. Também foi objeto de pauta a melhoria da qualidade dos serviços oferecidos por essas instituições de ensino como uma forma de agilizar os trâmites necessários para regularizar a situação documental das escolas comunitárias. Dentre os fragmentos de falas dos representantes da Promotoria constantes das notícias veiculadas pelas redes sociais,

destacamos a fala da titular da 2ª Promotoria de Justiça Especializada em Defesa da Educação. Os representantes do Ministério Público afirmaram com veemência que:

É relevante as diretrizes para a regularização de essas entidades estarem sendo discutidas conjuntamente ajuda a evitar problemas futuros. “As cobranças diminuem quando a construção é coletiva. Os fóruns de discussão que têm acontecido, tanto os mediados pelo Ministério Público quanto os realizados pela Prefeitura de São Luís, são de suma importância para aproximar todas as instituições e diminuir as burocracias” (Titular da 2ª Promotoria de Justiça Especializada em Defesa da Educação).

Mesmo com as ideias visibilizadas ainda faltou decisões de natureza política efetiva visando mudar a realidade vigente, portanto a luta pela regularização de salários e assistência técnica continuou na pauta dos vereadores. E assim, a Câmara Municipal foi mobilizada pelo Fórum de Escolas Comunitárias criado por representantes de 60 Escolas Comunitárias a fim de intervir junto ao executivo no sentido de cumprir as responsabilidades assumidas, especialmente no repasse de recursos financeiros para salários de professores.

Figura 8 - Vereadores reivindicam apoio as creches



Fonte: G1(2018).

As notícias veiculadas a partir de 2019 em jornais impressos como o Imparcial de 28/08/2019 trazendo a manchete reivindicatória em relação à manutenção dessas escolas sendo assim expressas nas mídias:

Figura 9 - Vereadores apoiam as Escolas Comunitárias



Fonte - <https://www.camara.slz.br/tag/osmar-filho/page/29/>
 Blog <https://blogcesardurans.com.br/sample-page/>

Há muitos embates e a mobilização dos poderes legislativo e Judiciário em relação à materialização daquilo que é de direito, pois está acordado no convênio firmado com o Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino - FNDE - MEC, portanto, o empenho dos representantes de escolas comunitárias, presidentes de associações, gestores, professores em fazer denúncias nas mídias a negligenciado a responsabilidade da gestão municipal que insistentemente tem sido convocado para os ajustes de conduta.

Outras iniciativas dos representantes do Fórum das Escolas Comunitárias e Filantrópicas de São Luís e da Rede de Bibliotecas Ilha Literária, a Secretaria de Estado da Educação - SEDUC a fim de dar continuidade às ações pedagógicas, buscam adesão para a concretização de apoio no âmbito do Programa Escola Digna, que chegou a assinar um Termo de Cooperação entre o poder público estadual e 47 Escolas Comunitárias da Grande Ilha e assim assumir o pagamento das contas de água e energia das instituições conveniadas, segundo notícias veiculadas no (Jornal IMPARCIAL, 2019).

Figura10-SEDUC beneficia mais 47 escolas comunitárias na Grande Ilha



Fonte <https://www.blogdojorgearagao.com/2021/09/11/seduc-beneficia-mais-47-escolas-comunitarias-na-grande-ilha/>

Visando o enfrentamento das dificuldades de manutenção das escolas comunitárias no período pós-pandemia Covid 19 e dar continuidade e sustentabilidade dessas escolas, a SEDUC ofereceu a assistência técnica e financeira de modo a arcarem com as contas de água e iluminação das mesmas.

Na direção da garantia da autonomia das Escolas Comunitárias foi aprovado o Projeto de criação do Conselho do Fundo de Manutenção que para além do que já foi criado desde 2015 este é específico das Escolas Comunitárias, mesmo não havendo necessidade, pois o Conselho de fiscalização dos recursos do FUNDEB deve funcionar para todas as escolas conveniadas com o FNDE/Prefeitura.

Figura11-Projeto criação de Conselho do Fundo de Manutenção das Escolas Comunitárias



Fonte : <https://www.camara.slz.br/projeto-cria-conselho-e-fundo-de-manutencao-das-escolas-comunitarias->

O Projeto cria Conselho e Fundo de Manutenção das Escolas Comunitárias de São Luís-2020 que começou a tramitar nas Comissões Temáticas da Câmara Municipal de São Luís projeto de lei, de autoria do vereador Genival Alves, instituindo o Conselho Municipal

das Escolas Comunitárias da capital maranhense, assim como o Fundo Municipal em Defesa e Manutenção destas instituições de ensino. A proposta pioneira visa adequar à legislação da cidade, beneficiando diretamente milhares de crianças e jovens que estudam neste tipo de escola, que presta relevantes serviços à sociedade, principalmente em regiões, cujos moradores, possuem poder aquisitivo baixo. (Assessoria de Imprensa do Vereador Genival Alves 11/02/2020).

O Maranhão tem uma história de luta em que os movimentos sociais se destacam, nas reivindicações de serviços básicos , como vemos a Federação das Uniões de Moradores de Bairros e Entidades similares do Maranhão (FUMBESMA) criada em 1977 para construir uma relação entre o poder público e a população dos bairros de São Luís.

Foram organizadas várias Associações de Bairros e em 1989 por meio do grupo denominado Grupo de Mulheres da Ilha, tido como o pioneiro das lutas feministas no Maranhão para discutir as condições femininas nas organizações de estudantes e professores e também nos partidos de esquerda e sindicatos de trabalhadores da Educação. Tinham uma preocupação com as mães trabalhadoras e a educação de seus filhos, visto não terem um lugar seguro para deixar os filhos enquanto saíam para trabalhar e assim perceberam a viabilidade da instalação de pequenas escolas nas Associações e Uniões de Moradores como alternativas para suprir a necessidade de acolhimento e educação das crianças bem pequenas.

Os trabalhadores das escolas comunitárias, entre eles os gestores e professores, ao longo da história tem criado formas de organização, como vemos os Fóruns e as Federações a fim de quebrar o autoritarismo monolítico da classe dominante que tentam justificar a inoperância do Estado na oferta de Educação Infantil para todas as crianças ludovicenses.

Destacamos aqui , o papel do Fórum das Escolas Comunitárias como um movimento de articulação e debate que vem pontuando ao longo dos anos os problemas identificados no cotidiano de um contingente de mais de 60 escolas comunitárias . Ganhou destaque na pauta de luta a relação estabelecida com a Prefeitura Municipal/Secretaria Municipal de Educação em que os gestores e professores das escolas , envidam esforços que expressam o compromisso dessas entidades mantenedoras das escolas em construir juntos, de maneira produtiva e dialógica avanços nas tratativas e na resolução de demandas antigas, a exemplo vemos atrasos de repasse financeiro no Programas de Alimentação Escolar, Agricultura familiar e Saúde na escola e a viabilização de outros convênios visando a melhoria do atendimento escolar com o suporte dos programas do Ministério da Educação.

No contexto atual, ainda perduram as reivindicações estampadas em manchetes de jornais e blogs desde o ano de 2012 pontuando as carências e negligências em relação aos

serviços públicos oferecidos às classes populares , persistindo, portanto, os embates por direitos assegurados na Constituição Federal e na legislação específica da educação e da Assistência Social também. Os apelos que ainda são feitos pelas redes sociais deixam claro a falta de celeridade na análise de prestação de contas, nas visitas técnicas de monitoramento dentro do prazo de validade dos documentos das entidades, no acompanhamento técnico pedagógico ,gerando assim pouca materialização de propostas de formação continuada dos professores e o atraso nos repasses financeiros do Fundeb.

Figura12 - Fórum das Escolas Comunitárias busca estreitar o diálogo com o novo Prefeito



Fonte-<https://saoluis.ma.gov.br/semad/noticia/37498/prefeitura-mantem-dialogo-com-forum-das-escolas-comunitarias-de-sao-luis-sobre-os-avancos-na-educacao-maranhense>

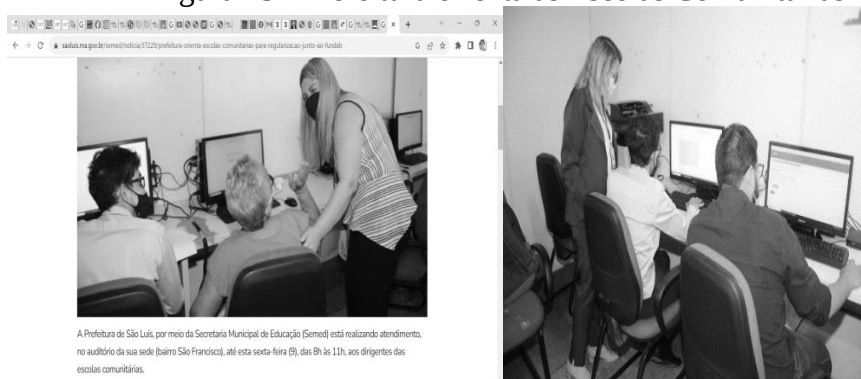
Como exemplo para ilustrar como ainda persiste a luta foi a Petição MPM-2020 em defesa dos direitos das Escolas Comunitárias cobrando maior celeridade no repasse dos recursos do FUNDEB em atraso, alegando que:

“Um percentual de 95% das instituições depende exclusivamente destes recursos para manter seus profissionais com o mínimo de condições de sustento e salubridade. Neste prisma, sabendo que o poder público municipal se mobiliza neste momento para favorecer o isolamento social saudável, formalizamos solicitação para que haja liberação, em caráter emergencial, com base no art. 30, VI da Lei 13.019/2014, de três parcelas do recurso do FUNDEB 2020 em favor das Escolas Comunitárias de São Luís, isto, com vistas a garantir o sustento dos professores e profissionais da Educação durante a paralisação obrigatória”(Petição MPM 2020)

Essa liberação não foi divulgada pelas mídias e mesmo com a intensa mobilização dos representantes de mais de 200 Escolas Comunitárias em São Luís, participando das manifestações em frente a Prefeitura para cobrar mais agilidade dos órgãos responsáveis pela formalização dos convênios com o FNDE /FUNDEB e mesmo com a interveniência do Ministério Público Estadual (MPE) as respostas não ocorreram de forma imediata e nem a SEMED proporcionou a cobertura para todas as escolas, gerando indignação dos dirigentes das escolas comunitárias que estavam computando mais de sete meses de atraso na liberação dos recursos financeiros.

Percebemos avanços em 2022 quando foi criada a Superintendência Municipal de Assuntos Comunitários na estrutura da SEMED para atuar diretamente no desenvolvimento de ações voltadas para as pautas das Escolas Comunitárias, juntamente com as entidades mantenedoras das escolas a fim de agilizar as visitas e procederem a análise de prestação de contas e aprovarem o credenciamento das escolas junto ao Conselho Municipal de Educação. Mesmo assim a preocupação maior ficou restrita ao cadastro dos alunos no Censo Escolar no início do ano visto incidir na geração de recursos financeiros no ano vindouro .

Figura 13 - Prefeitura orienta as Escolas Comunitárias



Fonte: Sãoluis.ma.gov.br/semad/noticia--prefeitura-orienta-escolas-comunitarias-para-regularizacao-junto-ao-FUNDEB.

Ainda é visível o monitoramento da Câmara Municipal por meio da participação dos vereadores que discutem os desafios em relação a valorização do magistério, buscando a garantia das ações no contexto escolar e a permanência de professores nas escolas .

Figura 14 - Vereador Pavão Filho e as Escolas Comunitárias



Fonte: <https://www.camara.slz.br/pavao-filho-anuncia-reuniao-para-discutir-repasse-de-verbas-em-escolas-comunitarias/> 2023 Por Isaías Rocha 30/03/2023

Em relação a formação de professores de Escolas Comunitárias a Prefeitura de São Luís /Secretaria Municipal de Educação promoveram a IV Jornada Pedagógica das Escolas Comunitárias com o apoio do Fórum das Escolas Comunitárias e Filantrópicas de São Luís , tendo como temática : Repensando a prática pedagógica rumo a uma educação de qualidade.

Figura 15 – 1º Encontro de Formação da Rede de Escolas Comunitárias



Fonte SECOM SEMED 2023

Analisando a programação e escutando os professores participantes foi visível o pouco compromisso com as práticas pedagógicas ,uma vez que os representantes da Prefeitura e Secretaria de Educação manifestaram em discursos terem um grande reconhecimento ao trabalho desenvolvido pelas Escolas Comunitárias no sentido de acolher e contribuir com a educação das crianças da cidade .e comprometeram-se em trabalhar para fortalecer ainda mais essa parceria.

E segundo a representante do Fórum de Escolas Comunitárias, a jornada foi idealizada como um momento destinado à professora fim de repensar sua prática pedagógica e discutir temas importantes voltados para o autoconhecimento a fim de buscar novas informações e

tecnologias para ampliar o seu trabalho em sala de aula, com o intuito de promover uma educação de qualidade.

Destacamos a metodologia usada no sentido de mobilizar dois professores de cada escola , portanto, contemplou uma média de 250 profissionais (gestores , coordenadores pedagógicos e professores, secretários de escolas) participaram da reunião.

Na visão do Sindicato de Educadores do Município de São Luís – MA - SINDEDUCAÇÃO a realidade observada se contrapõe ao que foi noticiado pela SEMED.

Figura 16 – Nota do SINDEDUCAÇÃO sobre a Jornada pedagógica da Prefeitura de São Luís



Fonte: SINDEDUCAÇÃO (2023)

A avaliação realizada pelo SINDEDUCAÇÃO (2023) foi uma crítica à natureza e organização de um evento formativo para educadores :

A Jornada Pedagógica deveria contemplar algumas das demandas mais sentidas pela categoria e ser um espaço destinado às discussões sobre as condições reais em que os processos pedagógicos acontecem nas escolas de São Luís ser também, um momento de reflexão coletiva sobre a formação, o planejamento, o currículo e a avaliação na rede; dar destaque para compreensão das consequências socioeconômicas, psicológicas e cognitivas de dois anos de pandemia, com objetivo de colocar em prática um plano de reposição das aprendizagens e, assim, diminuir o enorme abismo social na educação pública. O SINDEDUCAÇÃO questiona a realização do evento em apenas dois dias – para servir como momento de efetivo trabalho pedagógico que ajude a rede a pensar sua realidade e planejar da melhor forma seu ano letivo, a Jornada Pedagógica deveria ocorrer em pelo menos uma semana, com uma programação que não seja descolada das reais necessidades dos (das) profissionais e que contemple a participação de todos (as).

Nos leva a pensar sobre a validade de um evento de 3 dias para um público que exerce funções distintas de gestor, coordenador pedagógico, professor, merendeira e secretária de escolas comunitárias prejudicando a discussão sobre as práticas pedagógicas dado o exíguo, tempo para as palestras .

O que foi questionado em primeiro lugar ,foi a finalidade do evento, para quem foi destinado e quais os critérios observados para seleção dos participantes .

Consideramos que o evento teve um caráter de publicização das ações da Prefeitura e os temas tratados priorizaram a operacionalização dos convênios, a elaboração e o fluxo dos relatórios e prestações de contas ,tendo assim uma natureza administrativa no tocante a priorização das atribuições e dos requisitos de regularização das escolas para o financiamento do FUNDEB. Sendo assim desenvolvida uma programação fragmentada para atender o segmento específico do dia (gestores, auxiliares administrativos e professores)ficando assim restrito a 8 horas de palestras voltadas para a Gestão Escolar , a regularização das escolas junto ao Conselho Municipal de Educação - CME e no dia destinado aos gestores a ênfase dada a boas práticas de produção, distribuição de alimentos para as Creches em tempo integral e parcial , o atendimento às crianças com autismo e a atuação da equipe multidisciplinar para visitar as escolas e não sobrando tempo para discussão de assuntos como metodologias de ensino , planejamento e avaliação O evento formativo noticiado visou propagar a narrativa de que as escolas comunitárias serão assistidas e os repasses ocorrerão em três momentos (maio, agosto e novembro)

Diante das investidas e tensões demarcadoras do espaço das Escolas Comunitárias de São Luís foi apresentado como resultado do Projeto de Lei nº 075/2023 do vereador Pavão Filho, publicado no diário Oficial a Lei 7.473 de 11 de agosto de 2023 obrigando a Prefeitura de São Luís a repassar os recursos financeiros do FUNDEB para as Entidades de interesse social mantenedoras das Escolas Comunitárias conveniadas com a Secretaria Municipal de Educação. Destaca-se o papel dos professores nesses embates em busca da regularização dos direitos trabalhistas e de terem carteiras assinadas dependendo da regularização dos repasses financeiros às entidades mantenedoras e assim poderem participar das atividades concernentes a formação continuada.

Figura 17 - Lei nº 7.473 de /08/2023-Obriga a Prefeitura a repassar recursos financeiros

LEI Nº 7.473 DE 11 DE AGOSTO DE 2023.

Obriga a Prefeitura de São Luís a repassar mensalmente os recursos financeiros do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB para as Entidades de interesse social mantenedoras das Escolas Comunitárias conveniadas com a Secretaria Municipal de Educação – SEMED.

O PREFEITO MUNICIPAL DE SÃO LUÍS, Estado do Maranhão.

Faço saber que a Câmara Municipal decreta e eu promulgo, nos termos do parágrafo 5º do art. 70 da Lei Orgânica do Município de São Luís, a seguinte Lei:

<https://diariooficial.saoluiz.ma.gov.br/dom/dom/publicacoesDetalhes/561017>

1/3

14/08/23, 16:22

Diário Oficial

Art. 1º A Prefeitura de São Luís, por meio do órgão competente, fica obrigada a repassar mensalmente os recursos financeiros do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB, para as Entidades de interesse social mantenedoras das Escolas Comunitárias de São Luís conveniadas com a Prefeitura.

Fonte: Diário Oficial= <https://painel.sigonet.net.br/upload/0000000485/cms/publicacoes/diario/dom-prefeitura-municipal-de-sao-luis-anoXIII-edicao0435-assinado.pdf>

As medidas propostas na Lei reafirmam a inobservância de tantas outras leis federais, estaduais e municipais existentes, e assim comprova que não é o acúmulo de leis que muda a realidade, pois de nada valerá uma legislação morta que não consegue sair do papel, havendo assim a necessidade do fortalecimento da rede de ensino municipal e das escolas comunitárias, sem acirramento da competitividade entre as instituições, para enfrentarem os desafios e os impactos de uma política educacional historicamente excludente.

Paulo Freire define medidas sem dicotomizar o papel do Estado e da Sociedade Civil ao concebê-los como entes que se interpenetram na disputa pela hegemonia por um projeto de sociedade, vendo a necessidade de pensar a transformação do Estado a partir de dentro dele, buscando táticas e estratégias de participação, visando a construção de maior poder popular.

Mas nem sempre se aproveita o espaço das relações estabelecidas tanto em níveis interpessoais no cotidiano da escola como nos institucionais, daí percebermos no conjunto das escolas das classes populares a necessidade de se perceberem como “sujeitos ativos” e não

como “seguidores desvalidos” em um mundo social onde senhores do poder, decidem em nome do Estado, as ações individuais, particulares e conservadoras para serem cumpridas.

Vemos a concretude de modelos de organização curricular padronizado sem preocupação com a relação que deve existir entre as pessoas e a comunidade onde vivem.

Freire contribui com essa reflexão sobre a mudança necessária ao afirmar que o movimento de transformação tem diversas formas de avançar e a luta incessante dos movimentos populares por uma educação de qualidade para todos pode ser um caminho, pois acredita que:

A restauração da humanidade se move através do confronto permanente para reproduzir suas vidas, seus valores, suas memórias, suas culturas e conhecimentos na tentativa de lutar contra a injustiça, a opressão, exploração e violência do opressor. Continuamos a presenciar a morosidade e a negligência quando se trata de educação das classes populares (FREIRE 1997).

Por tudo isso, percebemos que um dos principais desafios presentes no ontem e no hoje é a dimensão de classe e o espírito coletivo, por parte dos que lutam em defesa dos direitos e isso vem sendo confirmado nas relações estabelecidas entre sociedade política e sociedade civil, cuja subdivisão representadas por Gramsci (1992) assim:

sociedade política formada pelo conjunto de mecanismos que servem para que a classe dominante exerça o monopólio legal ou mesmo repressivo e a sociedade civil formada pelo conjunto das organizações responsáveis pela elaboração e difusão das ideologias do outro lado num profundo embate. Essas expressões de cunho Gramsciano designam a submissão de um a outro contexto educacional se explicitam na relação observada no contexto da gestão municipal da educação (GRAMSCI, 1992, p.76).

Olhando sobre um prisma bem específico vemos que o conceito de subalternidade nos ajuda a compreender os meios sociopolíticos e culturais presentes nas condições de vida das camadas sociais que vivem em situação de exploração e de vulnerabilidade por estarem destituídos dos meios suficientes para uma vida digna e Gramsci (2002, p. 139) vem mostrando nos seus escritos, que:

Os grupos subalternos sofrem sempre a iniciativa dos grupos dominantes, mesmo quando se rebelam e insurgem e para superar a subordinação é necessário que seja recuperada esse processo de dominação e seja desvendado as operações político-culturais da hegemonia que esconde, suprime, cancela ou marginaliza a história dos subalternos como explica (BUTTIGIEG, 1999, p. 30).

A subordinação se faz presente na organização pedagógica das escolas no tocante ao currículo, quando percebemos que muitos professores ainda possuem uma concepção de mundo e de escola estranha à sua cultura e distante das suas necessidades ao proporem ações descoladas da realidade e assim tomarem emprestado de um outro grupo social dominante os princípios e formas de atuação, não porque acreditem, mas porque dependem destes para dar visibilidade à escola que estão ofertando nos bairros e assim, vão sempre comparando e equiparando suas ações às escolas privadas elitizadas.

Ao comparar-se com esta ou aquela escola, demonstram de forma clara a subordinação intelectual e política e não percebem que os atos regulatórios estão pautados nos princípios da liberdade e da pluralidade de ideias e permitem avançar nos projetos pedagógicos com autonomia e respeito às peculiaridades locais.

Desse modo fica evidente a influência Gramsciana no sentido de fortalecer e mobilizar os professores para avançar nas lutas profissionais, disputando projetos de culturas políticas e profissionais que respeitam a diversidade e fortaleça práticas democráticas pautadas numa perspectiva política profissional ético-político, universal, baseado na coletividade e nos interesses públicos.

Tudo isso nos leva a acreditar que é preciso que se aguça na classe de professores essa capacidade de lutar e de mostrar como se faz educação com os filhos e filhas da classe trabalhadora, partindo da constatação daquilo que é real, o que é dito e o que é feito concretamente no chão da escola, uma vez que vivemos em uma sociedade onde um Estado de democracia restrita não é o lugar coletivo do poder consensual de criar direitos, e de materializá-los coletivamente.

3.2 Da legalidade à realidade das Escolas Comunitárias de São Luís

Com a Declaração assinada na Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtien, Tailândia no ano de 1990 as Organizações Não Governamentais (ONGS), segundo o UNICEF (1992, p.35) passaram a contar com uma legitimidade, podendo captar recursos nacionais, e internacionais para a promoção de estratégias educativas e práticas de valorização dos conhecimentos para a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem das crianças.

Já se convivia com uma regulação da área da Assistência Social desde 1938 por meio

do Conselho Nacional de Serviço Social – CNSS² – como um dos órgãos de cooperação do Ministério da Educação e Saúde, encarregado de subsidiar os governantes na decisão acerca das organizações a serem credenciadas para poderem receber subvenções por serem de utilidade pública.

É notório o reconhecimento das escolas comunitárias na Constituição Federal de 1988, quando a caracterizam como escolas como “escolas mantidas por entidades da sociedade civil, autorizadas e que trazem nos seus estatutos algumas práticas de gestão administrativa, capazes de ofertar serviços gratuitos à população, proporcionais aos recursos obtidos do poder público, conforme presumidos em instrumento específico. Passam a ser credenciadas atendendo as Normas técnicas do Conselho Municipal e Estadual de Educação a fim de poderem ofertar a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, tendo assim as características de entidade mantenedora instituída por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que a compõem, ou seja, representantes da comunidade. Essas entidades devem ter uma personalidade jurídica de direito privado, inclusive as instituídas pelo poder público a fim de cumprir com o princípio das parcerias com o poder público formando vínculos de cooperação entre as partes, para o fomento e a execução das atividades de interesse público pelo Conselho Nacional de Serviço Social.”²

Em 1994, o Ministério da Educação – MEC coordenou a elaboração da Política Nacional de Educação Infantil, definindo objetivos e estabelecendo metas de expansão da oferta de vagas para a crianças de 0 a 6 anos, evidenciando assim as funções de cuidar e educar e nesse período esboçava preocupação com uma política de formação do profissional de Educação Infantil, devido a importância da qualificação para atuar nessa etapa da educação básica. Na mesma direção regulatória em 1996 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Lei nº 9394/96 vemos uma classificação que torna evidente a esfera do atendimento:

Art. 19. As instituições de ensino dos diferentes níveis classificam-se nas seguintes categorias administrativas:

- I. Públicas, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público;
- II. Privadas, assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado;
- III. Comunitárias, na forma da lei (Incluído pela Lei nº 13.868 de 2019);

²CNSS – Conselho Nacional de Serviço Social criado em 1938 para regulação da assistência social no país. Em nome da solidariedade social da sociedade civil e face à expansão do capital e a pauperização da força de trabalho, “a pobreza não era vista como questão social e sim como uma disfunção pessoal dos indivíduos” (SPOSATI 2014,p.60), vê-se em forma de benemerência e solidariedade do Estado ir direcionando a solidariedade social a sociedade civil.

§ 2º As instituições de ensino a que se referem os incisos II e III do *caput* deste artigo podem ser certificadas como filantrópicas, na forma da lei. (Incluído pela Lei nº 13.868 de 2019).

A Educação Infantil que se apresentava como uma necessidade premente contou com o potencial mobilizador da comunidade na estruturação das ONGs buscando a regularização junto aos Conselhos de Educação e de Assistência Social, para ter autonomia e poder firmar convênios com os órgãos estatais e estabelecer parcerias diversas a fim de oferecer serviços voltados para atenuar as necessidades dos setores marginais envolvendo programas governamentais e também participando de editais e concursos favoráveis aos seus pleitos.

Percebemos a dicotomia entre o dito, o escrito e o feito, uma vez que não vemos resguardado a necessária relação entre os princípios da equidade e da emancipação nas ações da Secretaria Municipal de Educação devido a dualidade histórica na oferta das condições necessárias a garantia da qualidade de uma educação infantil.

É acentuado o grau de negligência no repasse dos recursos financeiros destinados à manutenção das escolas e à continuidade das ações pedagógicas, centrando a atenção no controle burocrático excessivo para a regulação dos termos de documentação e deixando a deriva o processo de acompanhamento pedagógico e de formação de docentes, tão necessários para a efetivação de um trabalho de qualidade.

Com a proliferação das escolas comunitárias, movida pela necessidade de atendimento à primeira infância nas décadas de 80 e 90, vimos surgir nos bairros mais distantes do centro da cidade de São Luis as associações de bairros, movidas pelo incentivo de emendas parlamentares não aplicadas, práticas educativas fragilizadas, com reduzido potencial de prestação de serviços sociais à comunidade.

A Lei 9394/96 estabelece a finalidade da Educação Infantil no artigo 29 :

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem 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.

A aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil em 2009 articulada com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013) foram definidos princípios, fundamentos para orientar as políticas públicas na elaboração, no planejamento, na execução e avaliação de propostas pedagógicas contemplando assim:

Art. 3º. O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoa e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Vemos que os desafios antes pontuais no sentido de viabilização de uma escola popular, em que as lutas estavam voltadas para a identidade das crianças, seus traços culturais e as manifestações culturais dos bairros valorizadas, foram sendo distanciados pelas reformas educacionais de 1990, dando margem a incorporação dos princípios inerentes ao capitalismo e assim foram sendo criados os mecanismos excludentes fazendo com que os filhos da classe trabalhadora desconheçam sua cultura e seus direitos conquistados, já que os conteúdos da escola estão distanciados dos seus interesses.

Brandão (2001) expressava a necessidade da escolarização dos filhos de trabalhadores das classes populares, como alternativa de pressão ao governo de forma direta e organizada pela comunidade, com vistas a materialização do direito a educação de qualidade para todos os povos o que converge com as ideias de Gramsci (1999, p. 118) seguindo a reflexão marxiana sobre a "solidez das crenças populares":

Defende a necessidade de novas crenças, isto é, de "um novo senso comum e, portanto, de uma nova cultura e de uma nova filosofia, que se enraízem na consciência popular com a mesma solidez e imperatividade das crenças tradicionais". Expressas através do senso comum, tais crenças podem ser transformadas em "bom senso", na medida em que as classes subalternas afirmem-se enquanto coletividades e sejam capazes de reelaborar sua visão de mundo a partir de uma cultura forjada na "disciplina interior", e não imposta de forma externa e mecânica

As políticas educacionais a partir de 2014 com a instituição do Plano Municipal de Educação de São Luís 2014-2024 que demonstrou nas páginas 27, 28 e 29 quadros representativos do crescimento da matrícula entre 2004 e 2014 e assertivamente as Escolas Comunitárias foram ampliando o acesso e a permanência de um contingente expressivo de crianças de 0 a 5 anos na área de Educação Infantil.

Os dados do Censo Escolar de 2004 a 2014 (PME p 28) apresentam avanços consideráveis, como vemos :

Quadro 2 - Matrícula da Educação Infantil no período de 2004 - 2014

MATRÍCULAS EM EDUCAÇÃO INFANTIL EM SÃO LUÍS												
DEPENDÊNCIA	TIPO	ANO										
		2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
FEDERAL	Creche											
	Pré-escola											
ESTADUAL	Creche				10	8		14	8	14		
	Pré-escola	3474	431	449	310	179	18	16	15	6		
MUNICIPAL	Creche		920	1484	2284	2872	2897	3089	3455	3554	3438	3528
	Pré-escola	10778	11124	14814	14997	15187	14256	13113	12113	11630	11361	10252
PRIVADA	Creche	8449	11782	10904	8286	7881	7929	8691	9474	12548	14012	14668
	Pré-escola	36486	37614	32834	24242	24480	23513	20780	19837	18828	19220	20000
Total	Creche	8449	12702	12388	10580	10761	10826	11794	12937	16116	17450	18196
	Pré-escola	50738	49169	48097	39549	39846	37787	33909	31965	30464	30581	30252

Fonte: Coordenadoria de Documentação e Estatística da SEMED-INEP/MEC

Quadro 3 - Crescimento da matrícula da Educação Infantil – 2014

NÚMERO DE CRIANÇAS MATRICULADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM SÃO LUÍS - 2014					
MUNICÍPIO	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	EDUCAÇÃO INFANTIL			TOTAL
		CRECHE	PRÉ-ESCOLA	EDUCAÇÃO ESPECIAL	
São Luís	Estadual	-	-	-	
	Federal	-	-	-	
	Municipal	3508	10128	144	13780
	Privada	14650	19930	88	34668
	TOTAL	18158	30058	232	48448

Fonte: Coordenadoria de Documentação e Estatística da Semed -INEP/MEC

Em 2021houve grande avanço na matrícula concretizando o sonho de expansão da oferta, especialmente para crianças de Creches visto a ausência de escolas públicas com capacidade de atender crianças de 0 a 3 anos de idade. Como mostram os registros do quantitativo de crianças matriculadas na Educação Infantil (PME p. 28).

Quadro 4 - Escolas Conveniadas

ENSINO BÁSICO				
MATRÍCULAS				
Ensino infantil		41.597		matrículas
CRECHE		15.138		matrículas
Municipal		3.409		matrículas
Privado		11.729		matrículas
PRÉ-ESCOLAR		26.459		matrículas
Municipal		9.095		matrículas
Privado		17.364		matrículas
Ensino fundamental		135.073		matrículas

Fonte – IBGE - Matrícula – 2021.

Atualmente há a prevalência da educação privada e segundo as informações dos dirigentes do Fórum das Escolas Comunitárias, existe aproximadamente, 302 escolas entre comunitárias, filantrópicas e confessionais em São Luís e de acordo com a SEMED (2023), há em média 157 escolas conveniadas, aptas a receberem recursos financeiros do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica - FUNDEB.

Estes dados censitários revelam o quantitativo de Escolas Comunitárias funcionando de modo integral durante 7 horas e de modo parcial com 4 horas de atividades, em que algumas expressam um caráter elitista, visto terem perdido o vigor do caráter popular e ganhando a performance de escola privada elitista, por meio da estrutura e organização pedagógica e a padronização curricular alinhada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e adoção de programas de avaliação usando as plataformas digitais uniformizadas, distanciando-se da realidade, dos saberes e da cultura local.

Por conta das orientações curriculares constantes na Base Nacional Comum Curricular e no Documento do Território Maranhense, os princípios de igualdade, diversidade e liberdade não têm sido observados concretamente, pois vemos currículos escolares engessados seguindo as orientações dos livros didáticos e adotando planos uniformes disponibilizados na internet por empresas educacionais privadas e organizações não governamentais criadas para tal fim.

Acrescentamos a isso a abertura dada pelo governo federal para expansão do atendimento educacional pela esfera privada com recursos públicos especialmente na Educação Infantil por meio de convênios com o FNDE.

Outro amparo que garante as Escolas Comunitárias atuarem na Educação Infantil está vinculado à Lei 13.257, de 8 de março de 2016, conhecida como o Marco Legal da Primeira Infância³ que visa garantir os direitos da criança de:

- a) participar, por meio de organizações representativas, na formulação das políticas e no controle das ações (de saúde – art. 198, inciso III; de assistência social – art. 204, inciso II; de educação – art. 213; de todos os direitos – art. 227, § 7º, da CF);
- b) participar de conselhos paritários com representantes governamentais, como conselhos de educação, de saúde, de assistência social, de acompanhamento e controle social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), dos conselhos de defesa dos direitos da criança e do adolescente etc., que têm funções de planejamento, acompanhamento, controle social e avaliação);
- c) assumir a execução de ações, na ausência do poder público ou em parceria com ele, podendo, nesse caso, o poder público repassar recursos ou autorizar, mediante lei e, se absolutamente necessário, incentivos fiscais e isenção de impostos, taxas e serviços.

O marco legal orienta também no sentido da criação da Rede Nacional Primeira Infância (RNPI) responsável pela mobilização em torno da elaboração do Plano Nacional para a Primeira Infância entre 2009 e 2010, com vigência estendida até 2022 demonstrando que há uma realidade a ser modificada, diante de tantas dívidas sociais e perdas a serem recuperadas, riscos a serem evitados e exclusões a serem convertidas em inclusão com a participação da sociedade. E já no final de 2023 ainda há municípios maranhenses que não elaboraram seus planos, definindo as estratégias viabilizadoras de políticas públicas de amparo e proteção à primeira infância.

Mesmo com todo aparato legal a Escola Comunitária tem visto sua identidade diluída por conta do tratamento que vem recebendo no âmbito da sua construção histórica, portanto é preciso acordar para a percepção da singularidade da criança real, do currículo das escolas, das metodologias e do processo de avaliação, enfim, tudo que está em consonância com a promoção da socialização e da valorização das experiências das crianças proletárias para que não sejam esquecidas, nem minimizadas ou mesmo desconsideradas pela história oficial.

3.3 Retrospectiva histórica das escolas comunitárias de São Luís-MA

A toda hora rola uma história que é preciso estar atento. A todo instante rola um movimento que muda o rumo dos ventos. Quem sabe remar não estranha, em chegando a luz de um novo dia. O jeito é criar um outro samba sem rasgar a velha fantasia (Paulinho da Viola).

Consideramos a necessidade de perceber “para onde o vento sopra” num período não muito distante requerendo um exercício de reflexão que permita compreendermos as determinações histórico-culturais, sociais, econômicas e políticos que vem sedimentando as propostas educacionais ao longo dos anos e servindo de cenário para a gestão e as construções históricas, envolvendo um grande contingente de pessoas que ao longo da história tem visto negado seus direitos, especialmente, o de frequentarem uma escola.

Faremos uma breve retrospectiva histórica, mapeando conceitos relativos aos movimentos sociais e ao caráter educativo dos mesmos, bem como discutiremos o papel das assessorias técnicas, políticas e religiosas que atuam junto aos grupos populares, e para efetivar a análise buscou-se as fontes disponíveis numa abrangente cobertura da literatura, destacando aqui autores como Gohn (1992), Brandão (1985), Freire (1987) tratando da educação popular e dos movimentos sociais.

Historicamente a relação entre os movimentos sociais e a educação tem como elemento comum o exercício dos direitos sociais, portanto, ao resgatar a história das Escolas Comunitárias no período pós 64 ao ano de 2023 observou-se nos registros orais e escritos sobre a educação maranhense com as marcas patentes dos rastros dos movimentos sociais em efervescência desde as décadas de 60 até 80 onde vários líderes de associações de bairros da capital maranhense se organizaram para reivindicar políticas na área da moradia, saúde, educação, trabalho e lazer.

Nesse resgate vemos a coerência existente com os fundamentos do materialismo histórico-dialético quando orienta no sentido de partirmos de dados empíricos, a observância de situações reais em sua aparência e indiretamente em sua essência, de modo a desvelar os processos e os intervenientes presentes nos fenômenos estudados e quando nos reportamos às Escolas Comunitárias de São Luís, vemos a articulação entre singularidade e complexidade quando fazemos um recorte da realidade buscando pontuar algumas particularidades em relação à universalidade, e precisamos refletir sobre as políticas educacionais, que segundo Cury, permitem perceber o significado do momento histórico em que é concebida e nas determinações universais do capitalismo global (CURY, 1986, p. 34-35).

A trajetória histórica das Escolas Comunitárias de São Luís foi sendo construída por muitas “pequenas pessoas” oriundas do campo (trabalhadores rurais), portanto, a história das Escolas Comunitárias de São Luís – MA reflete na sua base, o êxodo rural como um processo marcado pela saída da população do campo para a cidade, tendo como causas dessa movimentação populacional, a busca de melhores condições de emprego e renda. E tudo isso

foi gerando na capital uma acelerada urbanização, desemprego estrutural e crescimento do mercado informal de serviços e a precarização do trabalho.

Devido ao processo de industrialização na década de 80 quando o Maranhão despontava como um Estado promissor de crescimento industrial por conta do Projeto Grande Carajás, da Alcoa³ e Alumar³, que foram gerando a desapropriação de terras e levando os pequenos agricultores a venderem suas terras por baixos preços, ou receberem indenizações oferecidas pelo Governo Federal e Estadual e assim o crescimento espacial da cidade de São Luís, foi expandindo com um processo de povoamento dos bairros da capital com as ocupações desordenadas e dispersas em invasões e bairros localizados em áreas rurais e urbanas .

Essa distribuição territorial de forma heterogênea e sem planejamento, deu origem a muitos loteamentos, invasões no perímetro da ilha que agrega três municípios maranhenses (Raposa, Paço do Lumiar e São José de Ribamar).

A cidade de São Luís, de acordo com os dados do Estado (MACROPLAN,2013) apresenta o segundo maior percentual de moradias inadequadas das capitais do Nordeste, na medida em que mais de 1/5 da população passou a viver em aglomerados subnormais com índices de saneamento precários em relação a habitação e ao saneamento (MACROPLAN,2013).

Na visão de Burnett (2008), há uma síntese dos tipos de urbanização existente em São Luís gerados pela explosão populacional, chegando assim, a gerar uma “crise urbana” em que há oferta de áreas para loteamentos populares ou ocupação espontânea de vazios urbanos de modo desordenado, chegando a apresentação de problemas de ordem socioeconômicas bastante visíveis, como os direcionados a habitação, saúde, segurança nessas ocupações irregulares, palafitas e favelas, e continuam crescendo à medida que a urbanização cresce deixando delimitado os grupos dominantes e os dominados.

Nessa direção Ferreira (2014) esclarece que a produção do espaço urbano decorre do conceito de espaço como um produto social e a cidade capitalista é produto social, portanto, o principal agente da produção do espaço urbano é o Estado com aqueles detentores do capital e os moradores de áreas de ocupação.

³Alcoa Alumínio instalada no Brasil desde 1965, trabalhando em diversos elos da cadeia produtiva de alumínio desde a mineração da bauxita, ao refino da alumina e produção de lingotes e pó de alumínio – produzidos em Poços de Caldas (MG), São Luís (MA) e Juruti (PA), contando com a participação acionária de quatro usinas hidrelétricas: Machadinho, Barra Grande, Serra do Facão e Estreito. Isso veio funcionar como um motor para a urbanização da cidade de São Luís e ampliar as divisões econômicas e produtivas e também dos serviços públicos a serem oferecidos às comunidades dos bairros periféricos.

O município de São Luís se configura como a 5ª capital brasileira com maior percentual de habitação em aglomerados subnormais, como as invasões, palafitas, loteamentos, casa que são caracterizados como ocupações irregulares de terrenos públicos ou privados em áreas urbanas, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) 2020.

Como exemplo, temos a Cidade Olímpica, um bairro que tem 90 mil habitantes, onde as políticas públicas e os serviços essenciais não conseguem chegar, portanto a mobilização para criação de Comitês locais, como por exemplos o Comitê de Defesa da Ilha, o Movimento pela Anistia e as atividades provenientes das organizações católicas como a Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional - FASE.

Tomando como referência os estudos de Gonh (2007, p. 43) vemos o destaque dado à presença das mulheres à frente de luta pela Creche e por tantos outros serviços e sobre temáticas diversas e necessidades emergenciais.

Ao procedermos uma busca em fontes secundárias visando conhecer a história das Escolas Comunitárias de São Luís em livros, artigos publicados em revistas e periódicos acadêmicos, dissertações e teses relacionadas ao tema, possibilitando a sistematização de dados importantes e destaca-se o levantamento bibliográfico no acervo do Scientific Electronic Library Online (SciELO), no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), tendo como principal achado sobre as escolas comunitárias de São Luís-MA a tese de doutorado de Melo, 1989, da USP, em que analisou o papel das escolas comunitárias e destacou que:

A maioria das escolas comunitárias de São Luís não surgiu de um projeto político articulado e sim da iniciativa dos segmentos populares movidos pela necessidade de solucionar problemas relativos a falta de escola nos bairros e assim reunidos buscaram contribuições das comunidades e de órgãos do governo, fazendo as adaptações gradativamente (MELO 1989).

Assim também foi a referência feita por Canavieira (2011) na sua dissertação de Mestrado em Educação -UNICAMP ao ampliar a operacionalização da organização das escolas comunitárias de São Luís, analisando a política de conveniamento com o FNDE para oferecer o atendimento em Educação Infantil, portanto identificou alguns impasses em relação à origem das Escolas Comunitárias assim:

A origem de muitas escolas comunitárias reside nas escolinhas de reforço, particulares que cobram preços módicos para atenuar a carência de atendimento escolar para os filhos dos trabalhadores e assim analisa as formas de transferência

dos recursos financeiros decorrentes do Fundo Nacional de Educação Básica - FUNDEB (CANAVIEIRA, 2011, p.65).

Nos estudos de Melo e Canavieira vemos a convergência de conceitos relativos à atuação do Estado e da sociedade civil, bem como a correlação de forças de classes sociais e projetos societários distintos. Tratam, portanto, a sociedade civil e o sistema educacional privado vinculado ao mercado, deixando claro que um foco de privatização do público traz implicações para a democratização da educação, portanto, não evidenciam a contraposição existente entre o Estado e a sociedade civil.

Na visão de Silva (2001, p. 176) “as escolas comunitárias estão constituídas a partir de experiências práticas de pequenas escolas de reforço escolar, que auxiliavam no processo de uma escola pública popular e de qualidade”.

Estudos realizados por Sirvent (1984) sobre as experiências das Escolas Comunitárias em várias cidades: São Luís, Pernambuco, Bahia, Belém, Rio de Janeiro, contemplam situações antagônicas, devido ao estilo das escolas particulares seguindo um modelo empresarial e assim as escolas comunitárias efetivamente populares, tendo como ponto de partida o conceito amplo da educação comunitária, como uma estratégia a mais na educação, que pretende enfrentar a realidade de pobreza e de exclusão (SIRVENT, 1984, p. 36).

Em São Luís do MA presenciou-se nas décadas de 70 e 80 a efervescência dos movimentos sociais no desenvolvimento de projetos de educação popular, buscando acompanhar o movimento sócio-histórico da sociedade protagonizado pelas forças contra hegemônicas “em direção a um horizonte que apenas deixa entrever sinais do que Paulo Freire chamou de inéditos viáveis” (STRECK, 2010, p. 300).

No final da década de 80 surgiram organizações não governamentais representadas pelos moradores dos bairros, a exemplo da Federação das Escolas Comunitárias do Maranhão - FEDECMA criada em 25/09/1987 por um grupo de associações lideradas por José do Carmo (Ferreirão) que veio a óbito em 1990 e passou a ser dirigida pela professora Marileide Rocha até os anos de 2015 que assim se manifestou em relação às ações realizadas:

Muitas foram as conquistas, visto as escolas comunitárias serem marginalizadas perante o poder público e a sociedade. Os profissionais das escolas em 90% eram leigos, na maioria não tinham nem o magistério. As escolas funcionavam em prédios precários e sem autorização de funcionamento do conselho estadual ou municipal de educação, trazendo com isto sérios prejuízos aos educandos; as escolas ficavam à margem de qualquer recurso financeiro do poder público, onde os profissionais prestavam serviços por longos anos de forma gratuita, na esperança de uma contratação posterior (ROCHA, 2022, p. 35).

A Federação das Comunidades do Maranhão – FECOMA; e a Federação da União de Moradores e Bem-Estar Social do Maranhão - FUMBESMA, foram instituições voltadas para a diminuição da exclusão social e observância ao dever constitucional de assegurar o direito das crianças de 0 a 5 anos de idade freqüentarem Creche e Pré-Escola.

Visando conhecer as interfaces dessas instituições criadas pelos movimentos sociais ouviu-se na entrevista com a atual vice-presidente da FUMBESMA - Federação das Uniões de Moradores Bairros e Similares do Estado do Maranhão:

A sua missão tem sido manter em conformidade com o que determina a Lei nº 13.019/2014 e suas posteriores alterações as entidades mantenedoras das Creches e Escolas Comunitárias de São Luís do MA. No ano de 2022 dados da Secretaria Municipal de Educação SEMED / SLZ-MA por meio da Superintendência de Assuntos Comunitários - SACOM. Em 2023 159 instituições foram credenciadas para formalizar os termos de colaboração do FUNDEB 2023, a merenda escolar (PNAE e PNAC) até a presente data não foi formalizada com nenhuma organização. Essas crianças só têm garantia de acesso e permanência na educação infantil ensejada pelas lutas dos movimentos sociais e comunitários que nas comunidades organizam-se e legalmente buscam a garantia e acesso aos serviços por meio dos direitos violados onde inexistia a figura do poder público municipal ou estadual por meio da presença de aparelhos sociais coletivos a exemplo de creches, postos de saúde, praças, bibliotecas, CRAS, CREAS para atendimento daqueles que mais precisam. Há, portanto, um total de crianças da Educação Infantil (Creche e Pré-Escola) matriculadas em escolas comunitárias: 30.734 sendo 18.465 conveniadas e 12.269 não conveniadas (Vice Presidente da FUMBESMA, 2014).

Presenciamos nas décadas de 1990 a 2000 a expansão de Creches e Pré-Escolas, como prioridades das Associações de Moradores dos bairros de São Luís, contando muitas vezes com a presença de políticos partidários com interesses eleitoreiros, mas com um papel definido no sentido de viabilizar a entrada destas instituições para negociar com os órgãos de Assistência Social e Educação. Na atualidade, os principais movimentos sociais atuam por meio de redes sociais, locais, regionais, nacionais e internacionais ou transnacionais, e utiliza-se muito dos novos meios de comunicação e informação, como a internet. Por isso, exercitam o que Habermas denominou de ‘o agir’ comunicativo. A criação e o desenvolvimento de novos saberes, na atualidade, são também produtos dessa comunicabilidade.

Numa retrospectiva histórica vimos a participação do Ministério da Educação no governo Sarney, em 1986, financiando projetos de alfabetização de adultos por meio da Fundação Educar (antigo MOBREAL) houve um fomento à criação de Associações de Moradores dos Bairros capitaneadas por vereadores no desejo de demarcar seus territórios políticos e assim lograrem o direito de firmar convênios com a Fundação Educar/ MEC nos espaços das Associações de Bairros. Na década de 90 vários convênios foram firmados com a Visão Mundial que desenvolveu projetos no Brasil desde 1975 tendo como foco a proteção de

crianças, adolescentes e idosos. A Associação de Saúde da Periferia -ASP e outras entidades também atuaram na EJA e os espaços eram usados para aulas de reforço para crianças .

A fim de atender a Educação Infantil as associações eram ocupadas durante o dia como escolinha de reforço e de atendimento às crianças pequenas, contando com a “ajuda” dos pais para manutenção das mesmas. Essas escolas aos poucos foram assumindo a responsabilidade de promover a expansão de matrícula de crianças pequenas de dois a cinco anos preferencialmente, dado as condições de ambientação não serem adequadas para abrigar os bebês e mesmo não atendendo às especificações técnicas de funcionamento, foram sendo adaptadas seguindo os Padrões de Qualidade e Infraestrutura estabelecidos pelo MEC.

Na década de 90 as organizações da sociedade civil foram incorporando a dinâmica do Estado neoliberal, legitimando as transformações que se verificam na atualidade, que explicam o caráter classista das escolas que se afastaram do caráter popular e foi nessa década que surgiram novas configurações e propósitos das políticas públicas. Os clubes de mães, as associações de bairros e as instituições filantrópicas e confessionais atuam em favor do acesso à educação infantil, portanto, são protagonistas da oferta da educação na periferia do município, fortalecendo assim o desenvolvimento do conceito de descentralização das responsabilidades, alinhadas aos princípios da reforma administrativa de 1990 e assim observamos o crescente esvaziamento das lutas sociais populares como estratégia de resistência ao projeto hegemônico.

Sendo assim, a visibilidade das reformas educacionais de 1990 em relação às escolas comunitárias que eram de responsabilidade da iniciativa popular, com as dificuldades concretas em termos de espaços físicos inadequados, falta de profissionais habilitados e preparados, cobrança de taxas para auxílio na manutenção e crescente demanda por vagas e por muito tempo recebiam um repasse de recursos por meio da Fundação Municipal da Criança e Assistência Social – FUMCAS, órgão coordenador e executor da política municipal de Assistência Social e em 1996 com a Lei nº 9394/96-LDB que tem contemplado no art. 89º. Da LDB que: As creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão, no prazo de três anos, a contar da publicação desta Lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino.

Ainda assim foi um processo moroso o repasse das responsabilidades com a educação de crianças de 0 a 6 anos para a Secretaria Municipal de Educação, pois as instituições continuaram vinculadas ao Programa de Creche e o Programa de Apoio e Orientação Social às famílias com crianças de 0 a 6 anos, recebendo recursos com destinação específica para despesas com alimentação e materiais pedagógicos, até a SEMED assumir a responsabilidade

definida em lei. E assim, foram se organizando junto aos Conselhos de Educação e Assistência visando ampliar a matrícula e expandir os espaços de atendimento às crianças pequenas, visto o amparo legal da própria Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e em 1995 foram cadastradas no Censo Escolar como escolas da rede privada.

Cumprir registrar que o esforço do coletivo de associados foi se perdendo após essas reformas de ensino redirecionando a natureza das escolas conforme está escrito no artigo 19 da LDB, ao atribuir como competência de criar ou incorporar instituições de ensino para atender as demandas sociais por um ensino público, obrigatório e gratuito, portanto trata-se de autorização de pessoas físicas ou jurídicas de direito privado a abrirem escolas em qualquer Estado ou Município da Federação, ou em um distrito, localidade ou rua de qualquer cidade.

Com isso, podemos inferir que a Creche e Pré-Escola foram sendo criadas e organizadas para atender a objetivos e camadas sociais diferenciadas, uma vez que as creches concentravam-se predominantemente na conquista dos direitos das crianças de zero a seis anos voltada para a educação da população de baixo poder econômico, enquanto as pré-escolas eram organizadas, principalmente, para os filhos das classes média e alta. Embora as creches não atendessem exclusivamente a crianças de 0 a 3 anos e as pré-escolas não fossem apenas para as crianças de 4 a 6 anos, é importante ressaltar que, historicamente, essas duas faixas etárias foram também tratadas de distintas formas.

Foi visitando as escolas e revendo a história das Associações de Bairros, mantenedoras das Escolas Comunitárias que percebemos a estruturação e adequação dos espaços ocorrendo de forma progressiva, pois contam com doações de parceiros locais e nacionais para atender as dimensões de espaço e ambiente presentes nos Indicadores de Qualidade do Ministério de Educação (2006) nas dimensões: funcional, relacional, espacial indicadas nos estudos realizados por Zabalza (1998) e Forneiro (1998):

[...] que conceituam ambiente e espaço vinculados aos aspectos, pois contam éticas, de acolhimento, e funcionalidade e relações interpessoais tendo assim a adequação dos recursos disponíveis para exercer sua finalidade educativa e atender as peculiaridades da Educação Infantil.

Mesmo com a preocupação existente no sentido de adequar os espaços de funcionamento das creches, atendendo aos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil, (2006) nos quesitos: área livre coberta, lactário, solário, sala de repouso, berços etc., ainda buscam alternativas de melhorias com o apoio dos associados que destinam uma taxa

financeira para fazer cobertura às despesas básicas de alimentação e materiais que assegurem a manutenção das atividades cotidianas. A estrutura física das escolas é diferenciada em relação as dependências e espaços cobertos e externos em razão das condições financeiras, pois mesmo aquelas escolas conveniadas com o FNDE dependem do repasse feito pela Prefeitura Municipal.

Consideramos assim que elas guardam pontos comuns em relação a dinâmica de organização, e ao controle da SEMED pois passam por fiscalização da Inspeção Escolar, do Serviço de Vigilância Sanitária, do Ministério Público e do Conselho Municipal e se empenham em atender as exigências, atualizando o credenciamento ou autorização de funcionamento segundo as orientações dos Conselhos de Educação Estadual ou Municipal de Educação.

Vemos com destaque o grande interesse dos gestores em atenderem às exigências expressas na legislação visando estar de acordo com as regras estabelecidas pelos órgãos de controle, pois os gestores e os professores, pais e alunos participam do processo escolar apoiando nas decisões de ordem técnica e pedagógica. E lutam juntos para assegurar o funcionamento em tempo integral com alimentação e a segurança necessária aos pais trabalhadores que ali deixam seus filhos.

Diante da carência de escolas para atender crianças de 0 a 5 anos foram sendo criadas as escolas comunitárias com o objetivo de atender ao forte apelo de escolarização, cuidado e proteção de crianças pequenas, por isso há um grande contingente de escolas comunitárias criadas em decorrência da falta de escolas públicas para atender essa faixa etária.

Segundo os Indicadores de Qualidade na Educação infantil (BRASIL, 2009, p. 14):

[...] a qualidade pode ser concebida de forma diversa, conforme o momento histórico, o contexto cultural e as condições objetivas locais. Por esse motivo, o processo de definir e avaliar a qualidade de uma instituição educativa deve ser participativo e aberto, sendo importante por si mesmo, pois possibilita a reflexão e a definição de um caminho próprio para aperfeiçoar o trabalho pedagógico e social das instituições.

Há notável credibilidade das Escolas Comunitárias junto aos moradores dos bairros, visto suprirem a ausência de escolas públicas da rede municipal para atender a população aglomerada em bairros populosos e citada por Gadotti (2012, p.14) assim:

As escolas comunitárias são instituições escolares organizadas muitas vezes em localidades com menor acesso aos serviços públicos, a partir do esforço das comunidades, com forte discurso anti escolar, sob a influência de certo tipo de

cooperativismo ou de comunitarismo (gestão local, participação comunitária, controle dos usuários).

Uma das características apontadas por Gadotti (2012 p.14) em relação ao discurso anti escolar já não é a realidade das Escolas Comunitárias de São Luís, pois buscam atender os Parâmetros de qualidade definidos pelo MEC (2006) e qualificar as ações pedagógicas a fim de cumprirem a finalidade da Educação Infantil definida na LDB e se ressentem de oportunidades de formação continuada de forma constante.

O Relatório de Monitoramento das Metas do Plano Estadual de Educação (PEE/MA), disponível na internet com o objetivo é identificar e monitorar o desempenho dos principais indicadores durante a vigência dos respectivos planos, não mostrou avanços significativos em relação aos indicadores de qualidade e aqueles com menor alcance identificados dizem respeito a pouca dinamização das estratégias voltadas para a expansão da rede física e da formação de profissionais de Educação Infantil.

Diante de tantos embates, as Escolas Comunitárias de São Luís, para garantirem o atendimento às crianças da Educação Infantil, buscam ampliar as relações firmando parcerias no sentido de operacionalizar o direito à educação das crianças da classe trabalhadora pois muitas ações planejadas esbarram na burocracia municipal e na lentidão dos processos de análise de prestação de contas e de aprovação pelo Conselho Municipal de Educação, segundo relatos ouvidos nas escolas.

Os depoimentos de professores participantes do fórum online de discussão realizada no Curso de Extensão EAD no Módulo 2 sobre Movimentos sociais e a Educação Infantil os professores se manifestaram assim no ambiente virtual de aprendizagem:

Ao atuar como professora na Educação Infantil em 2016 o que mais me incomodava era a ausência de um planejamento coletivo, orientador da instituição para recepção das crianças e suas famílias, o qual acarretava angústia nas crianças, que se viam de uma hora para outra sem seus membros familiares, num ambiente estranho, por todo dia. No contexto temos creches e pré-escolas comunitárias, que operam em condições precárias com falta de recurso para manutenção (MARY ALLEN, 2021).

Não existe muito investimento em recursos didáticos, então são necessários os gestores buscarem parcerias e/ou nós professores confeccionarmos recursos para estimular a aprendizagem de forma significativa. Confeccionamos jogos, brinquedos, contamos histórias e fazemos que as crianças contem histórias, participando ativamente das aulas (SIRLANDIA, 2022).

Sem a união da comunidade nós não teríamos hoje essa conquista. Eram convocados pais, empreendedores locais, políticos e agentes públicos. Se não houvesse a união da comunidade teríamos hoje pessoas sem oportunidade de conhecimento através de uma escola regular, um papel que é obrigação dos órgãos públicos (SOLANGE CRISTINA, 2021).

A comunidade em que vivo sempre foi visível falta de participação e união popular em busca dos direitos básicos a vida como exemplo asfalto, tratamento de esgoto e água potável, durante anos vivemos sem abastecimento, o que resultou em grandes números de perfurações de poços artesianos particulares. Desse modo posso afirmar que um movimento popular consistente poderia ter mudado a realidade da comunidade (FRANCINEIDE ARAÚJO DA SILVA, 2021).

As crianças matriculadas em creches muitas delas vivem em situação de vulnerabilidade social, moram em casas sem condições de saneamento, quando contam com água encanada e luz elétrica, nem todos os domicílios possuem rede coletora de esgoto. Geralmente moram junto com 3 ou até 8 pessoas, sem condições de serem bem assistidas. Crianças que não são estimuladas adequadamente sob o aspecto físico, mental, cognitivo e social-emocional estão propensas a consequências negativas na sua saúde, falhas na escola e comportamentos delinquentes. (CACIA COSTA, 2022)

Notamos aspectos recorrentes sobre a visão de mundo e de educação quando afirmavam que:

Ao longo da minha vida profissional sempre estive muito envolvida com movimentos sociais, acreditando que juntos somos capazes de muito mais realizações do que sós. Sabemos que não é tão simples trabalhar com coletivos, tendo em vista que, estamos com uma diversidade de pensamentos e interesses que muitas vezes são apenas interesses individuais. São muitos os desafios, mas o importante é acreditar nas possibilidades e fazer o que for possível para que as pessoas se sintam e se façam protagonistas das suas histórias. Como educadora, tenho levado essa mensagem por todos os espaços que frequento, sei que a semente é plantada e os frutos virão com o tempo. No meu bairro, sempre teve muitas ações coletivas, algumas com um grande público e outras nem tanto, mas seguimos buscando o melhor (NEUZA RIBEIRO, 2022).

Concordamos com Sposito (1989) ao afirmar que as Escolas Comunitárias de modo geral são criadas nos bairros mais carentes da cidade por um grupo de moradores que têm histórias de vida semelhantes, uma vez que são organizadas para melhorar as condições de vida das crianças nos bairros, muitas vezes em confronto com o poder público, seja pela legalização da ocupação de terrenos, seja pela conquista do acesso a serviços urbanos como pavimentação, educação, luz, esgoto, transporte, atendimento à saúde etc. (SPOSITO; RIBEIRO, 1989, p. 14)

Fica patente a necessidade da reestruturação profissional dos organismos de credenciamento, avaliação e autorização de escolas e de acompanhamento pedagógico efetivo ao trabalho desenvolvido pelos profissionais de modo a poderem vivenciar um processo formativo capaz de romper com as manifestações que explicitam a racionalidade técnica, expressa em procedimentos que recuam como um retrocesso ao trabalhar as competências, para chegar aos parâmetros de qualidade definidos pelo Ministério da Educação.

4 A FORMAÇÃO CONTINUADA NAS ESCOLAS COMUNITÁRIAS DO MUNICÍPIO DE SÃO LUÍS

Face os avanços consideráveis nas pesquisas sobre o desenvolvimento da criança, a finalidade da Educação Infantil e o papel das escolas que atendem a Primeira Infância, a formação continuada de professores de Educação Infantil ainda é vista como um momento pontual desligado da prática docente e realizada de forma fragmentada, levando em conta os princípios da racionalidade técnica que ainda impera no contexto da educação brasileira, consoante pontua Duarte (2003, p.11) ao criticar as chamadas “pedagogias do aprender a aprender” e “das competências”:

São tributárias das ideias tecnicistas, à medida que apresentam como características convergentes uma visão biologistas dos processos educativos e desconsidera a historicidade e concreticidade da educação enquanto prática social no seio da sociedade capitalista, e concorrem, desse modo, para levar a cabo a “formação, nos indivíduos, da disposição para uma constante e infatigável adaptação à sociedade regida pelo capital”. (DUARTE, 2003, p.11).

Diante dos aspectos apontados por Duarte e face às pedagogias não críticas presentes nas práticas pedagógicas de ensino e de formação docente uniformizadas com ações mecânicas sem conexão com a realidade, inviabilizando um olhar reflexivo sobre o fazer pedagógico.

A formação continuada é vista por Alarcão (1998, p. 106) como processo permanente que precisa ser dinâmica por meio da qual, ao longo do tempo, um profissional vai adequando sua formação às exigências de sua atividade profissional”e assim: a formação continuada é vista nesse estudo como um processo reflexivo que parte de situações reais, de experiências e de valorização dos saberes construídos no chão da escola, tendo como desafio o ponto de partida a ser considerado que é a prática docente de modo dialético permite a reflexão na ação.

[...] a formação continuada visa ao desenvolvimento das potencialidades profissionais de cada um, a que não é alheio o desenvolvimento de si próprio como pessoa. Ocorrendo na continuidade da formação inicial, deve desenrolar-se em estreita ligação com o desempenho da prática educativa (ALARCÃO, 1998, p. 106)

Nesse aspecto Candau (1996) reforça a ideia de participação e reflexão ao sustentar que a escola é local de formação, portanto defende um modelo de formação de professores em oposição ao modelo clássico, baseado na racionalidade técnica, sendo oportuno então:

Repensar a formação continuada de professores e adequá-la aos desafios de nosso momento, como mecanismo de valorização do saber docente e a consideração das necessidades específicas de cada etapa do desenvolvimento profissional. (CANDAU, 1996, p.143).

Na mesma direção de pensamento Imbernon (2001) destaca o processo de formação fundamentado na: reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, o que potencialmente permitirá que estes examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, realizando um processo constante de autoavaliação que, por sua vez, passará a orientar sua ação (IMBERNÓN, 2001, p. 48-49).

O autor Imbernon (2009 p. 54) apresenta ainda as vantagens de uma formação centrada naquelas situações problemas vividas na instituição educativa, uma vez que ele considera que todo e qualquer mudança deve partir de dentro (da pessoa e da escola) pois essa interiorização do processo implica na descentralização do controle das condições adequadas para que atuação seja de forma colaborativa visando obter um consenso voltado para o desenvolvimento profissional dos docentes e melhoria da escola, esse espaço educativo envolve um conjunto de elementos que interferem com a prática educativa contextualizada fomentando a transformação que parte da revisão de prática e de melhoria coletiva.

Daí se depreende que os eixos definidos por Imbernon (2009) dialogam com as etapas da Pedagogia Histórico-Crítica e com a Pedagogia da Libertação quando ambos priorizam a reflexão sobre a prática que toma como ponto de partida a prática e a ela voltar para transformá-la. E para tanto é preciso gerar conhecimentos pedagógicos, buscar novas alternativas e estabelecer novos modelos relacionais movidos pela participação, dando importância à formação emocional dos professores e à criação de redes de apoio e intercambio de práticas educativas, por meio de um trabalho prático nas escolas a fim de dotar esses professores de maior dignidade e autonomia profissional, considerando-se a diversidade e a contextualização como elementos imprescindíveis nesse processo de formação.

De igual forma, Tardif (2010) se posiciona, acrescentando que os saberes docentes interligados às questões de ordem pessoal com abrangência social, se apresentam de maneira situada num espaço e tempo que demonstram as características culturais diferentes, buscando valorizar as necessidades de integrar as dimensões do ensino, do estudo e de trabalho realizado diariamente pelos professores, como condicionantes.

Assim percebemos que o contexto do trabalho é visibilizado na formação quando respeita os saberes dos professores e suas experiências pessoais e profissionais, demarcando

identidades, histórias e, sobretudo a extensão da relação com os alunos e demais sujeitos do processo escolar, portanto, tudo isso envolve o saber articulado entre o social e o individual.

E assim Nóvoa (2019) destaca a figura dos professores e da sua formação num tempo de metamorfose da escola que parece inadaptada às circunstâncias do tempo presente, com certos recuos em relação aos avanços contemporâneos que se revelam no momento incapacitado para pensar o futuro das nossas crianças, ele defende uma formação docente que ofereça espaços e tempos para um trabalho de autorreflexão, partindo das histórias de vida dos professores, para formatar a sua identidade e sistematizar o conhecimento construído dentro da profissão, a partir de seus problemas reais, enfatizando assim, a ligação com o exterior, propondo diálogo permanente com a comunidade. O desafio da formação de professores é o embate político e profissional de construir uma posição como profissional docente (NÓVOA, 2019).

Na mesma direção, vimos no discurso de Formosinho (2009) a recomendação de uma formação continuada, voltada para o desenvolvimento profissional, cujo objetivo esteja vinculado não apenas ao desenvolvimento dos professores, mas também, ao aprendizado dos alunos. E quando analisamos as ideias postas aqui pelos autores citados, vemos a convergência em relação à necessidade de considerar o cotidiano da escola e do professor para o exercício do ato de aprender, e de reestruturar o aprendido, buscando assim, o aperfeiçoamento a partir da reflexão coletiva, capaz de favorecer as intervenções na prática pedagógica compartilhando experiências e saberes (CANDAUI, 1996, p.144).

Há, portanto, clareza sobre a importância da formação como um elemento indispensável e inseparável em políticas que envolvem os docentes, portanto, somos favoráveis a uma formação com base nos princípios da Pedagogia Histórico Crítica - PHC que concorre para que os professores compreendam a identidade dos sujeitos das classes menos favorecidas com os direitos garantidos em relação à cidadania e tendo a escola como um “lócus” de formação da pessoa. Bem sabemos que a formação por si só não consegue mudar a cultura escolar, nem tão pouco romper de vez com a ideologia elitista impregnada nos recursos didáticos que circulam pela escola.

Representa, portanto, o começo de uma etapa de desconstrução de ideias padronizadas implícitas no imaginário dos professores e nas ações que desvalorizam o contexto das Escolas Comunitárias, chegando a inibir o professor que demonstra um sentimento de inferioridade expressando até “vergonha de ser pedagogo e atuar numa escolinha da periferia” sem registro em carteira/ sem os direitos trabalhistas garantidos, sendo urgente a delimitação da área de

atuação do professor, focando a formação em diferentes frentes de atuação visando combater as pedagogias alinhadas aos interesses do capital e da classe dominante .

Percebemos que na atualidade, há um fomento à padronização curricular, segundo aquilo que propõe a Base Nacional Comum Curricular - BNCC que deixa num segundo plano a atenção à diversidade cultural, social e econômica.

O reflexo se opera no interior da escola ao buscarem o alinhamento às habilidades elencadas na BNCC e mesmo às Escolas Comunitárias que têm sua origem nas lutas coordenadas por movimentos da sociedade civil tende a adequar-se ao modelo em vigor a fim de atenderem às definições do Conselho Municipal de Educação.

Assim sendo, consideramos importante a visão da formação continuada como um processo fundamentado na reflexão sobre a prática docente, em que potencialmente examinará as teorias implícitas, ou seja, a ideologia subjacente, as metodologias e estratégias de ensino, bem como as atitudes dos professores, a fim de vivenciar um processo constante de autoavaliação orientadora da ação, um desafio que exige determinação, foco, humildade para que na prática docente seja possível refletir sobre a ação.

Tudo isso concorre para se pensar uma formação continuada dos professores de modo a atender as demandas da comunidade com os grupos populares presentes nas escolas, buscando fazer a articulação do conhecimento teórico e experiências já construídas, trazendo à tona as ações integradas de ensino, de reflexão sobre as práticas pedagógicas em vigor nas escolas e planejamento de atividades de intervenção capazes de estabelecer o equilíbrio entre teoria e prática e assim poder favorecer o desvelamento da realidade, ato possível, a partir do domínio de conhecimentos e fundamentos filosóficos, políticos permitem alargar os horizontes para entender o quanto a educação é usada como mecanismo repressor, dominador, discriminador em nome da participação, da igualdade, da responsabilidade social.

Com este anseio de encontrar alternativas de trabalho contextualizado revisitamos os estudos de autores que discutem a concepção de infância proletária visando extrapolar os estudos de Phillipe Áries que discorre sobre a infância nos séculos XII e XVII, usando os diários e retratos de família em que constatou que a arte medieval não conhecia a infância ou não considerava importante representá-la e perceber que a infância não encontrava lugar na sociedade medieval (ARIÉS, 2006, p. 17).

Portanto, pontuamos as ideias de HERMIDA (2020, p. 24) quando procede uma análise marxiana acerca do conceito de infância como uma construção social, em tempos, contextos e representações diversas, trazendo assim, para discussão o resgate do lugar da

criança proletária e das instituições educativas por meio da Pedagogia Histórico-Crítica, podendo ampliar os conhecimentos fundamentais para a compreensão da infância.

4.1 Contribuições da pedagogia histórico-crítica

Nos estudos sobre as teorias sociais e as pedagogias críticas percebemos que elas estão voltadas para as práticas pedagógicas e defendem o desenvolvimento de um “processo de conscientização sociocultural” quando discutem as problemáticas concretas existentes no contexto histórico social-cultural com o objetivo de libertar o homem da dominação.

Segundo Bertrand (2001) dentre as teorias contemporâneas da educação as pedagogias críticas advogam uma visão de educação como um processo de compreensão dos conflitos culturais e dos problemas sociais com a finalidade de anunciar, debater, buscar conhecimentos favoráveis ao entendimento dos problemas e a busca de alternativas de superação, cujas ações são viabilizadas pela formação de pessoas críticas e atuantes para lutarem por melhores condições de vida no planeta.

Dentre as características apontadas por Bertrand vemos as faces de um paradigma educacional baseado na revolução cultural, por ser crítica, participativa e capaz de mobilizar e envolver os sujeitos nas atividades internas e externas da escola, por meio do ensino e aprendizagem cognitiva e afetiva com o reflexo das condições culturais e sociais e das diferenças raciais que caracteriza em ensino multicultural interdisciplinar. Bertrand (2001, p. 149-154), portanto a mediação pedagógica é centrada na análise das condições de vida, dos interesses, das necessidades e contradições concretas dos homens, para inserção no projeto histórico e social de transformação da sociedade e de si mesmo.

A educação deve estar ligada a transformação das reais condições de vida que constitui o fundamento primeiro da formação da consciência, por isso Paulo Freire teórico da Pedagogia da Conscientização reforça justamente que ela se dá no processo coletivo. E a PHC vê o ser humano como sujeito histórico que se constitui pelas relações sociais travadas na produção da sua existência, e isso implica a garantia da sua subsistência material como afirma Saviani (2011; 2019) que a produção de bens materiais só foi possível na história por meio da apreensão do conhecimento impulsionado pela necessidade humana de produzir a sua própria existência por meio do trabalho.

Percebemos as possibilidades de proporcionar as condições favoráveis à reflexão sobre a dependência sociocultural dos indivíduos, a autorreflexão sobre as contradições presentes na ação educativa dos professores, nos conteúdos, na forma de ensinar partindo da realidade

social, e o discurso crítico de Saviani (2011; 2019) considera as relações entre educação e condicionamentos sociais, de modo à dissociar a prática social da prática educativa.

As pedagogias críticas visam à formação de um espírito crítico resultante da conscientização sociocultural, problematização da realidade e intervenção social, característica fundamental o diálogo como um dos vetores da prática democrática da liberdade que orienta e dá direção a comunicação vencendo o anti diálogo que é privado de amor e de julgamento crítico, portanto, os conhecimentos advindos das pedagogias críticas poderão desmistificar a ideologia dominante impregnada de valores mercantilistas que ganham relevância num contexto marcado pelo pensamento neoliberal em que a educação oferecida não vê o saber articulado com a prática política dos movimentos sociais e nem tem uma visão valorativa do seu saber e admirativa da sua cultura.

Sabemos que a formação do espírito crítico por meio da intervenção social se efetiva por uma educação direcionada às pessoas como agentes e sujeitos sociais, por isso tem a função de libertar dessa dominação tão evidente da classe dominante nas políticas educacionais.

A Pedagogia Histórico-Crítica enquanto movimento pedagógico veio responder a necessidade de encontrar alternativa à pedagogia dominante e sua formação ocorreu no final da década de 1970 quando foi feita a crítica à pedagogia oficial destacando o seu caráter reprodutivista e o contexto requeria a busca de alternativa educacional que ganhou força com criação da Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Educação - ANPED em 1977 e do Centro de Estudos de Educação Sociedade - CEDES em 1978 e ainda a Associação Nacional de Educação - ANDE em 1979 que ganharam força na década de 1980 com a realização de várias conferências brasileiras de educação (CBE) e tantos seminários em diversas universidades brasileiras e um artigo publicado em 1982 na revista nº 3 da ANDE “Escola e democracia II - para além da curvatura da vara” que veio a constituir-se o capítulo III do livro Escola e Democracia cuja 1ª edição é de 1983 tendo ali todo o esboço da pedagogia histórico-crítica atenta aos determinantes sociais da educação voltada para a articulação do trabalho pedagógico com as relações sociais (SAVIANI, 2013, p. 117).

Em relação às bases teóricas da PHC temos a contribuição de Marx com a questão dialética quando trata do movimento real e histórico expressa no materialismo histórico que explica a forma como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência à inserção da educação nesse processo de transformação. Rompe, portanto, com o pressuposto da neutralidade científica que inspira os princípios de racionalidade, eficiência e

produtividade, ou a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional como faz o tecnicismo (SAVIANI, 2007, p. 379).

Vemos, portanto, que a Pedagogia Histórico-Crítica traz contribuições no sentido de valorizar o papel do sujeito ativo em todo seu processo de aprendizagem, uma vez que as formas de aprender em diferentes tempos e espaços consideram o sujeito como singular em seu próprio processo de aprender, sem compará-lo aos demais e sem forçar o encaixe aos formatos tradicionais de ensino. Serve de base no processo de formação continuada a fim de garantir os conteúdos básicos que permitam aos professores compreenderem suas práticas e participarem das decisões na escola de forma crítica.

A partir daí podem buscar a superação de uma visão de senso comum, dando ênfase à socialização de saber sistematizado historicamente e construído pelo homem ao propiciar a reflexão-ação-reflexão, visando à construção coletiva de caminhos para a transformação da realidade, ao mesmo tempo em que resgata-se os princípios da educação popular, que caracterizam a participação da sociedade civil nos movimentos sociais e na execução das políticas educacionais voltadas para a primeira infância.

A Pedagogia Histórico-Crítica percebe o conhecimento como algo que se dá de forma conjunta e histórica, portanto urge que haja a interação, socialização dos indivíduos e a Educação Infantil tem a função de cuidar e educar e cabe a escola promover a mediação dos conhecimentos, para que as crianças possam se relacionar e adquirir novos conhecimentos. Logo, cabe ao docente relacionar os conteúdos trabalhados e utilizar de metodologias, de acordo com a realidade dos alunos, para que estes possam ter uma visão crítica acerca do que lhes é apresentado.

Essa relação de reciprocidade dialética entre educação e sociedade faz com que a escola seja, em última instância, determinada pela sociedade, mas em certa medida também a determina, interfere, no sentido de evitar a reprodução e o mecanicismo na relação entre ambas, daí a educação tida como uma mediação no seio da prática social global que possibilita às novas gerações incorporarem os elementos herdados e se tornarem sujeitos ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais (SAVIANI, 2013, p. 121).

Tudo isso se concretiza ao evidenciar o aluno concreto como a síntese de múltiplas determinações e assim as ações pedagógicas visam a transformação social a partir da análise das contradições da realidade e da sinalização de espaços nos quais as ações de resistência podem se efetivar na sociedade, tendo assim a escola como um espaço de transmissão dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade.

Ao destacar o papel da educação, a pedagogia histórico-crítica possibilita a compreensão dos conflitos culturais e dos problemas sociais por meio do processo de “conscientização sociocultural” discutindo assim, as problemáticas concretas existentes no contexto histórico-sociocultural, com a finalidade de anunciar, debater, buscar conhecimentos favoráveis ao entendimento dos problemas e definir alternativas de superação e, com isso, promove a libertação do homem (SAVIANI, 2018, p. 25-26).

A Pedagogia Histórico-Crítica é assim caracterizada pela problematização crítica da realidade e criação de sua própria cultura, da sua na visão das pessoas a fim de conscientizarem-se dos valores que estão interiorizando no dia-a-dia e que os minimiza e os vitimiza também além de partir do diálogo e do enraizamento com a realidade; situa-se no concreto, na vida cotidiana e nas experiências de vida a fim de estabelecer laços entre o conhecimento científico e o senso comum e visar a promoção da alfabetização social que tem como base a participação, a construção coletiva e democrática da cultura e da história.

Daí que uma participação nas práticas educativas requer que os estudantes interajam e se envolvam nas situações e nas atividades curriculares ou extracurriculares com estratégias de inserção compromissadas com as causas sociais que destacam a aprendizagem como um processo que vai além do cognitivo, envolvendo a afetividade como desencadeadora de sentimentos positivos e altruístas que constroem novas formas de lidar com os outros e se organizar em grupos.

Pensar a possibilidade de formação de professores de Educação Infantil de Escolas Comunitárias de São Luís na perspectiva da pedagogia histórico-crítica é romper com um processo de formação inicial caracterizado pela alienação e desvinculação dos sujeitos da realidade e assim persistir [...] a necessidade de compreender o professor como pessoa, ou seja, reconhecer que aquilo que ele diz e faz é mediado por aquilo que ele é por sua personalidade (MARTINS, 2001, p. 29).

Por tudo isso a PHC como uma teoria pedagógica centrada no cotidiano imediato e na ampliação do universo cultural dos sujeitos, busca conhecer e atender as necessidades impostas pela alienação, o que pressupõe se contrapor às pedagogias não críticas que tem princípios individualizantes e retira da escola a função maior de transmitir conhecimentos objetivos produzidos por seres humanos concretos, situados e validados universalmente como afirma Marsiglia (2011, p. 31).

Ao partir da prática social e do conhecimento do perfil dos professores em relação à escolaridade, a experiência em educação Infantil, a concepção de infância e de educação, bem como, identificar as dificuldades presentes nas práticas educativas, requer o domínio das

bases epistemológicas das teorias baseadas em pedagogias críticas como a da libertação defendida por Freire (2011) e na Pedagogia histórico-crítica de Saviani (2013).

Por entendermos que a PHC pode caminhar de forma integrada com a visão dialética de formação crítico reflexiva de Ibernorn (2011), a visão de criança proletária discutida por Hermida (2021) com uma forma de olhar dando visibilidade às crianças da classe trabalhadora, ao perceber a infância com um olhar de respeito a sua identidade, sua cultura e seus interesses o que traz um forte apelo ao compromisso de redimensionar currículos, mudar posturas e atitudes no sentido de aprofundar estudos sobre a periodização do desenvolvimento infantil e as pedagogias críticas, com vistas a interferir nas práticas educativas no contexto das classes populares, com sua diversidade, onde nem todos são livres e conseguem o acesso e permanência numa escola de qualidade.

Com este anseio de encontrar alternativas de trabalho contextualizado pude revisitar os estudos de autores que discutem a concepção de infância proletária extrapolando os estudos de Phillipe Áries que discorre sobre a infância nos séculos XII e XVII, usando os diários e retratos de família em que constatou que a arte medieval não conhecia a infância ou não considerava importante representá-la e perceber que a infância não encontrava lugar na sociedade medieval (ARIÉS, 2006, p. 17) e a tese de Hermida (2020, p. 24) procede uma análise marxiana acerca do conceito de infância como uma construção social, em tempos, contextos e representações diversas, trazendo assim, para discussão, o resgate do lugar da criança proletária e das instituições educativas por meio da Pedagogia Histórico-Crítica, podendo ampliar os conhecimentos fundamentais para a compreensão da infância. Ao defenderem uma formação continuada que possibilite a reflexão sobre a atuação do docente a partir da análise das condições concretas de seu trabalho, partindo-se daquilo que ele vive no seu labor diário, para que possamos definir que espaço escolar e qual a função da escola enquanto espaço de contribuição na transformação da sociedade.

Todo processo formativo tem no nível de participação dos envolvidos nas decisões, desde a seleção dos conteúdos levando em conta a relevância científica e o caráter humanizador, para definir as formas e os meios como são planejados, discutidos e desenvolvidos.

Ressaltamos que para fazer a crítica à “pedagogia das competências”, toma-se como aporte a pedagogia histórico-crítica em que se busca a compreensão da educação, da sociedade, do protagonismo do professor e da própria função humanizadora, emancipadora e formadora de pessoas para serem felizes, que se indignem com as injustiças sociais.

4.2 Pesquisa Participante

A pesquisa-participante é considerada pelos pesquisadores como um dispositivo de transformação vinculado tanto à formação acadêmica dos psicólogos, pedagogos, quanto às práticas nas instituições, possibilitando novas análises construídas entre a macro e a micropolítica. E Brandão (1984) cita como um dos pressupostos principais da pesquisa participante a ideia de que as mudanças na realidade se constroem por meio do saber da ciência em interação com outras esferas de conhecimento, ocorrendo à aprendizagem por meio da experiência e da convivência com o outro, a fim de gerar saberes diversos capazes de comportar as várias demandas de indivíduos e grupos.

Essa visão de Brandão (1981) guarda conexão entre a educação como uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, daí a importância da troca de saberes que atravessam os códigos, as leituras de mundo dos grupos sociais que vão reinventando coletivamente novas formas de fazer. Encontramos ainda nessa direção, as ideias de Brandão (1984) confluindo com a visão de Freire (2001), ao considerar a prática educativa como uma prática social necessária por ser geradora de diversas possibilidades de aprendizagens tendo na pedagogia crítica a sustentação de que o ponto de origem da prática pedagógica situa-se na própria realidade social que é a realidade concreta da vida cotidiana das pessoas, por isso respeita suas diferenças e valores.

A prática da pesquisa participante nesta investigação permitiu a escuta atenta daquilo que o outro pensa ou mesmo silencia e fazer inferências para compreender as entrelinhas, desvendar mistérios e compartilhar vidas.

E foi nesse movimento que pude adentrar as Escolas Comunitárias e assim reconhecer a potência e as fragilidades, assim comungando com Brandão (1987), quando afirma que a realidade do 'outro' é o que há de mais importante num processo de conhecimento e pesquisa.

Para Brandão e Streck (2006), a pesquisa participante consiste num repertório múltiplo e diferenciado de experiências de criação coletiva de conhecimentos destinados a superar a oposição sujeito/objeto no interior de processos que geram saberes e na seqüência das ações que aspiram a gerar transformações a partir também desses conhecimentos.

E assim fomos diversificando as técnicas de observação, rodas de conversas e oficinas priorizando verdadeiras demandas dos sujeitos envolvidos, definindo-se, além disso, em colaboração – com eles – as ações formativas, estendendo a teia de e entre pessoas que, ao invés de estabelecer hierarquias de acordo com padrões consagrados de ideias preconcebidas sobre o conhecimento e seu valor, as envolva em um mesmo amplo exercício de construir

saberes a partir da ideia tão simples e tão esquecida de que qualquer ser humano é, em si mesmo e por si mesmo, uma fonte original e insubstituível de saber (BRANDÃO e STRECK, 2006, p. 12-13).

Foi tecendo essa teia de conhecimentos que pude estreitar os laços e adquirir a confiança do grupo de professores e contribuir com a partilha de conhecimentos pedagógicos e experiências entre pesquisador /pesquisado, conhecedor/conhecido, criando assim redes, teias e tramas formadas por diferentes categorias entre iguais/diferentes sabedores solidários do que de fato importa saber.

4.3 Achados da pesquisa

Em 2021 teve início a mobilização dos professores de escolas comunitárias no modo on-line, engajando-os num grupo de WhatsApp e paralelo apresentamos à Pro Reitoria de Extensão e Assuntos Estudantis - PROEXAE a segunda edição do Projeto “Com licença eu sou criança: formando para cuidar e educar” sob a coordenação da diretora do Curso de Pedagogia EaD, envolvendo 4 bolsistas alunas dos Cursos de Pedagogia a distância para atuarem como tutoras acompanhando as atividades on-line. Essa edição oferecida por meio da ferramenta Avamoodle na plataforma da UEMANET numa sala virtual organizada atendendo as orientações da Coordenação Pedagógica, devido a pandemia de COVID 19 e depois de 2021 de forma híbrida.

Foram inscritos mais de 100 professores, mas a frequência e participação no ambiente virtual chegou a 50% visto as dificuldades de manusear as tecnologias, carência de internet nos lares, pouca potência nos celulares. E obteve maior participação de professores residentes nos bairros: Cidade Operária, Cidade Olímpica, João de Deus, Vila Operária, Vila Flamengo, Turu, Quebra Pote, Jardim Tropical etc.

A programação desenvolvida constou de webinar, postagem de livros e textos para leitura, fórum e atividades avaliativas. A organização em 4 módulos contemplando os conteúdos básicos.

Contou também com a participação de parceiros internos da Organização Mundial de Pré Escolar - OMEP e da Pós Graduação da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, participando de webinários envolvendo professores de outras instituições de ensino superior. Desenvolvemos palestras on-line (webnário) usando o googlemeet com a participação de professores da UEMA, UFPB, UFS Sergipe e UFMA e representantes do Conselho Estadual de

Educação, do Fórum das Escolas Comunitárias, Doutorandos de Educação da UFPB e presidentes de Associações e gestores de Escolas Comunitárias.

Figura 18 - Programação do Curso online

Os conteúdos dos Módulos são:

MÓDULOS	CONTEÚDOS
Módulo 1	Movimentos sociais e as Escolas comunitárias: história dos movimentos sociais Educação popular e Escolas Comunitárias
Módulo 2	Infâncias e as crianças da classe trabalhadora: história social da criança proletária e as infâncias na sociedade brasileira; concepção de infância e a Creche como suporte social e proteção às crianças proletárias; fatores de proteção e desenvolvimento em creches e a finalidade da Educação Infantil
Módulo 3	Pedagogias críticas e organização do trabalho pedagógico: pressupostos metodológicos da PHC e da Pedagogia da Conscientização.
Módulo 4	-Creches públicas como suporte social e proteção às crianças proletárias - Estrutura e Organização das Creches.

O projeto contribuiu também, para desvelar aspectos da realidade dos movimentos sociais e buscar alternativas de superação das limitações e condicionamentos apresentados, daí estar ancorado nos princípios da Pedagogia Histórico-Crítica e da Pedagogia da Libertação, tendo como referencial teórico os estudos sobre a infância, as teorias pedagógicas críticas, a legislação que regulamenta a Educação Infantil.

O projeto de extensão voltado para a compreensão da realidade parte do conhecimento das políticas educacionais que interferem na organização do trabalho pedagógico, formas de interações com as crianças. O processo de reflexão-ação e a troca de experiências serão efetivados na formação científica, nos produtos do pensamento, na cultura, na arte, nas tecnologias da comunicação e informação.

Figura 19 - Print do Ambiente virtual de Aprendizagem - UEMANET



Fonte: AVA (2021)

Figura 20 - Card do Lançamento do Projeto de Extensão

PROJETO “COM LICENÇA EU SOU CRIANÇA : FORMANDO PARA CUIDAR E EDUCAR “

Projeto de Extensão - Curso de Pedagogia EaD



Dia 23/07/21

youtube.uemanetoficial



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO
MARANHÃO



NÚCLEO DE TECNOLOGIAS
PARA EDUCAÇÃO



PROEXAE
Pró-Reitoria

Apresentado por:

MEDIADORA: Profa. Ma. Lourdes Maria De OliveiraPaulaMota(UEMA).

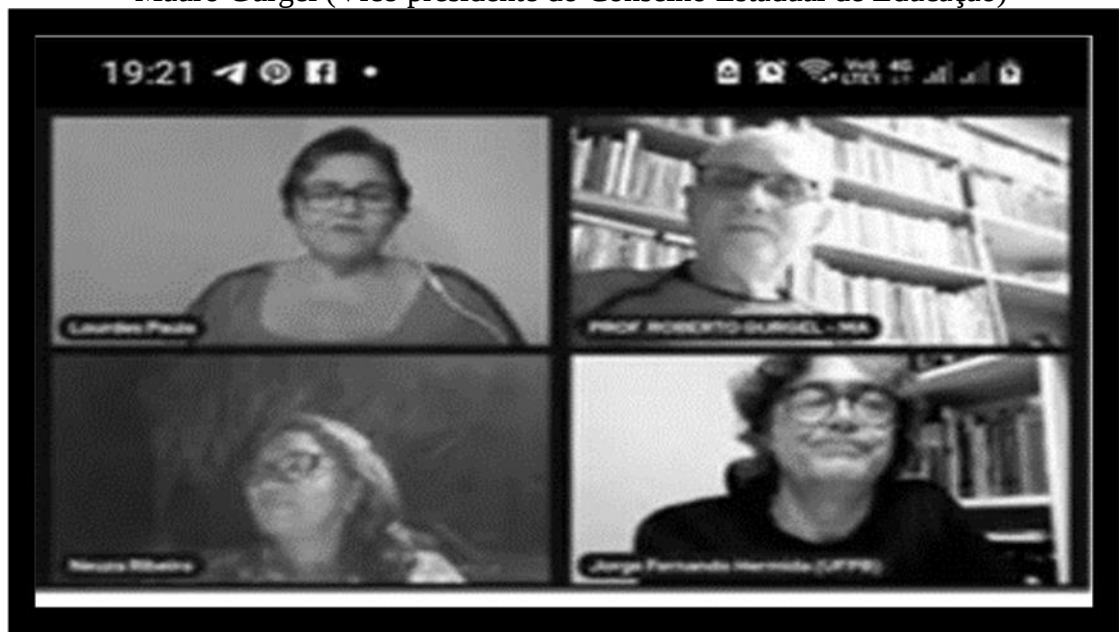
CONVIDADA: Profa. Ma. Heloísa Cardoso Varão Santos (UEMA).

CONVIDADO: Prof. Me. Roberto Mauro Gurgel (OMEP).

CONVIDADO: Prof. Dr. Jorge Fernando Hermida Aveiro (UFPB).

CONVIDADA: Profa. Esp. Maria Neuza Da Silva Ribeiro (FECSL).

Figura 21 - Lançamento do Projeto com os convidados Prof. Jorge Hermida (UFPB), Prof^a. Lourdes Paula (UEMA), Prof^a. Neuza Ribeiro (Fórum Escolas Comunitárias) Prof. Roberto Mauro Gurgel (Vice-presidente do Conselho Estadual de Educação)



O tema da 2ª palestra: O papel dos movimentos sociais e a educação a fim de refletir sobre as lutas empreendidas pelos movimentos populares compreendendo os cenários e as manifestações dos movimentos sociais no Brasil, para estabelecer relações com os avanços nas políticas educacionais. As atividades síncronas foram efetivadas a partir da palestra on-line (Webinar- Movimentos sociais).

Figura 22 - Divulgação do webinar - Movimentos Sociais e Escolas Comunitárias

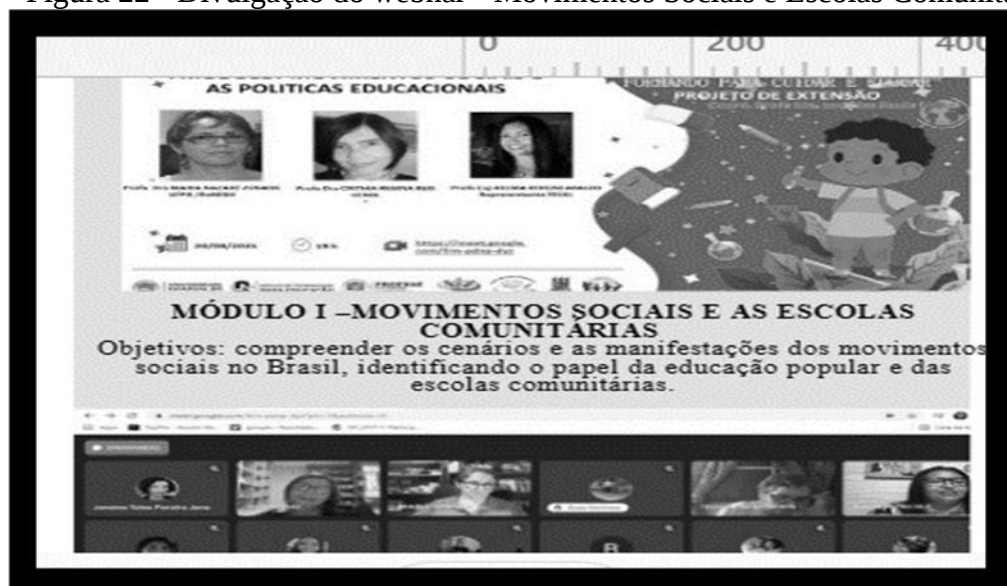
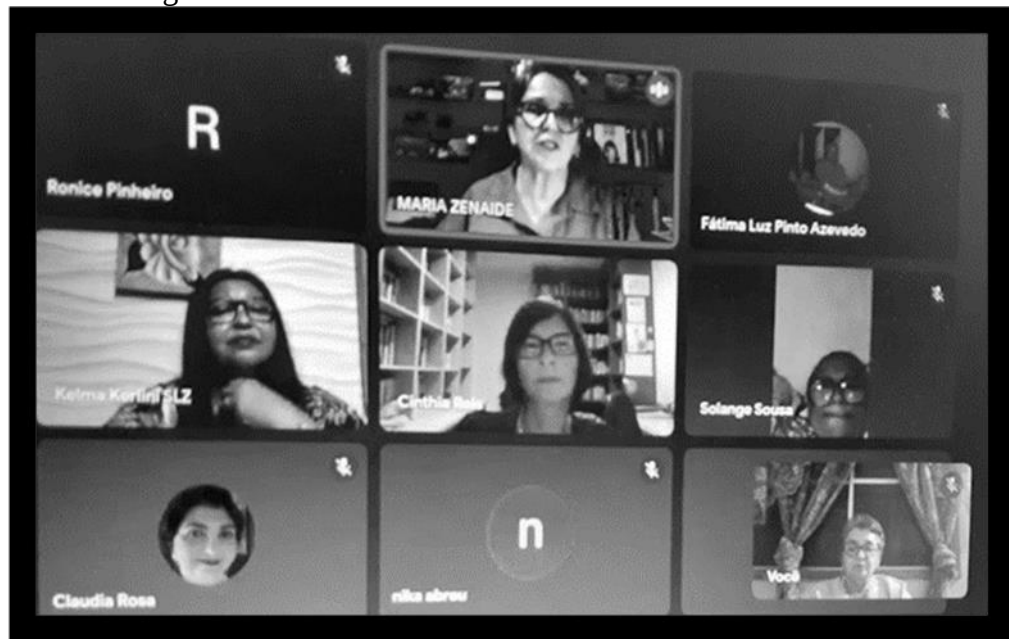


Figura 23 - Palestrantes no webinar - Movimentos Sociais



Nas palestras, foi possível observar a fundamentação sobre a retrospectiva histórica dos movimentos sociais trazendo uma fundamentação teórica básica para a compreensão dos conceitos e das teorias dos movimentos sociais e as lutas pelo acesso à creche e as discussões e propostas que a partir dela foram sendo construídas são aqui entendidas como contribuições importantes para que a Educação Infantil continuasse a ser pensada e concretizada como espaço que reconhece na criança a sua dimensão de sujeito do direito, do desejo e do conhecimento.

Figura 24 - Página da sala on-line no avamoodle



Fonte: AVA (2021)

A complementação dos estudos se deu com a leitura dos textos indicados e o relato das histórias dos bairros de São Luís no fórum de discussão e pudemos perceber a fragmentação

dos movimentos sociais integradas pelas Associações de Moradores dos bairros e lutam pelas Creches oferecidas pelas Escolas Comunitárias o que pode trazer conseqüências ao atendimento de suas reivindicações. O que assistimos na atual conjuntura, em especial nas discussões do novo Plano Municipal de Educação com vigência de 2015 a 2024.

Em outras frentes de institucionalização presenciamos a divisão das Escolas Comunitárias em grupos de atuação divergentes que, mesmo apresentando algumas convergências nas reivindicações, ainda não conseguem estabelecer pautas de lutas comuns, o que pode concorrer para fragilizá-los, amortecendo o seu poder de pressão junto aos poderes públicos em São Luís. O terceiro Módulo iniciou com a palestra sobre Infâncias e a sociedade.

Figura 25 - Card do webinar sobre Infâncias envolvendo professores da UFPB- Dr Jorge Hermida e da UFES-DraKalinkaKafuri e da UFMA – Dra Maria da Penha Teófilo

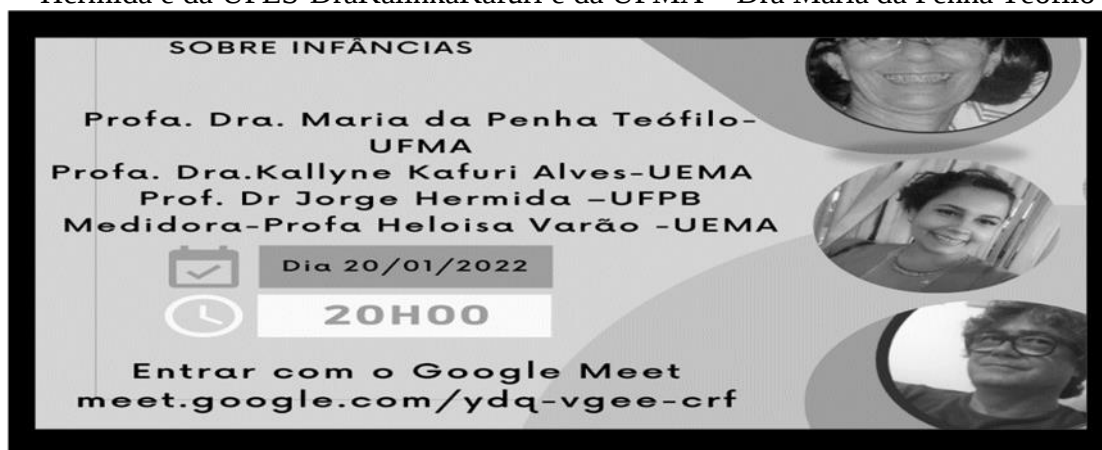


Figura 26 - Participantes do webinar



Os temas discutidos neste módulo foram: Concepções de Infâncias na sociedade brasileira tendo destaque a palestra do Dra. Hermida caracterizando a criança proletária e destacando as contribuições da obra de Friedrich Engels, seguido da leitura do artigo -

Concepções de infância e a educação das crianças da classe trabalhadora: uma críticabenjaminiana ao projeto escola sem partido: Luciana Helena Monsores-UERJ e a Profa. Maria da Penha da UFMA e Profa. Kalyne da UFES para Identificar a concepção de infância presente nos estudos, documentos oficiais, bem como nas práticas docentes.

Figura 27 - Card divulgando o Módulo sobre a Pedagogia Histórico-Crítica e a Educação Infantil.



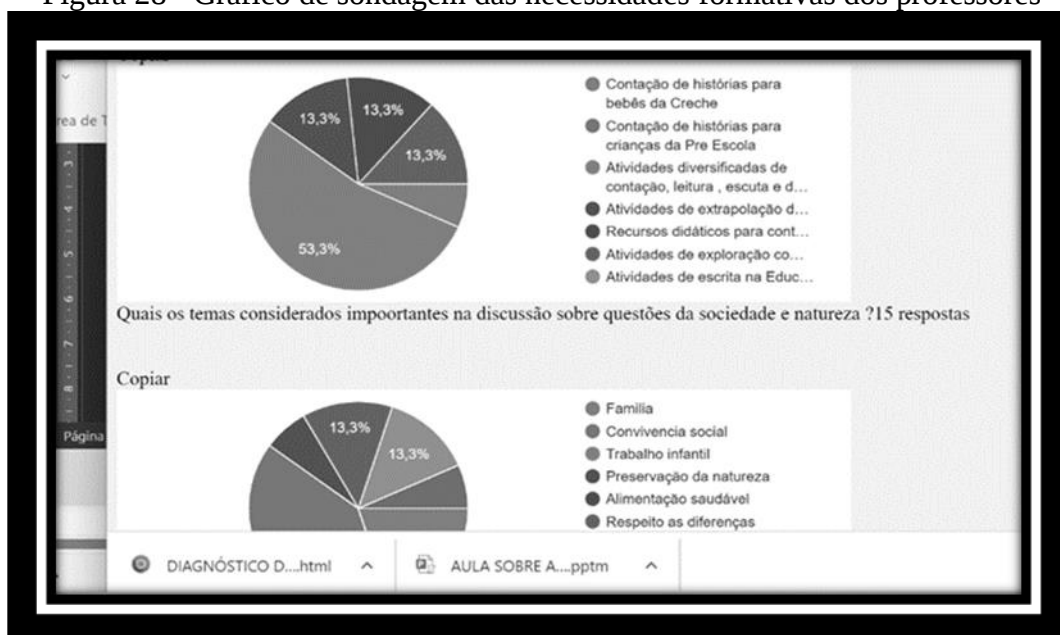
O acompanhamento realizado no ambiente virtual permitiu compreender aspectos básicos sobre a história das Escolas Comunitárias e também perceber as lacunas existentes no processo de formação inicial, tanto em relação aos fundamentos teóricos, filosóficos, psicológicos e metodológicos e promovemos alguns questionamentos sobre as práticas uniformizadas geradoras de ações mecânicas sem conexão com o sentir a partir de um olhar reflexivo sobre o seu fazer pedagógico na sala, tornando necessário à reestruturação profissional do professorado.

Vivenciando um processo formativo que possa romper com as manifestações que explicitam a racionalidade técnica com os procedimentos que denotam um retrocesso ao trabalhar as competências, para chegar aos parâmetros de qualidade demarcados pela eficiência e eficácia, precisamos investir em mudança de paradigmas e aqui presumimos assumir a perspectiva crítica presente no processo formativo no sentido de desenvolver nova cultura profissional do professorado com novas práticas educativas numa perspectiva libertadora, sendo uma formação colaborativa e dialógica.

Para podermos instaurar a troca de experiências no sentido de desenvolver a pedagogia da resistência e da esperança com as possibilidades de uma anunciar processos comprometidos com um compromisso de mudança, procuramos atuar no campo após a aprovação do Projeto pelo Comitê de Ética, iniciando as intervenções usando as estratégias e instrumentos próprios da pesquisa participante, onde se destacaram as rodas de conversa, os minicursos, a observação participante, aplicação de questionários e a realização de entrevistas. Conforme já mencionado, fizeram parte da pesquisa trinta professores de Educação Infantil que trabalham em quinze escolas da periferia da cidade.

Diante das diversas formas de registros e observações procedemos a um levantamento das dificuldades docentes no cotidiano das Creches utilizando um formulário Google Forms, que é um aplicativo de gerenciamento de pesquisas lançado pelo Google.

Figura 28 - Gráfico de sondagem das necessidades formativas dos professores



Fonte: Formulário Googleforms elaborado pela pesquisadora Heloisa Santos Varão (2021)

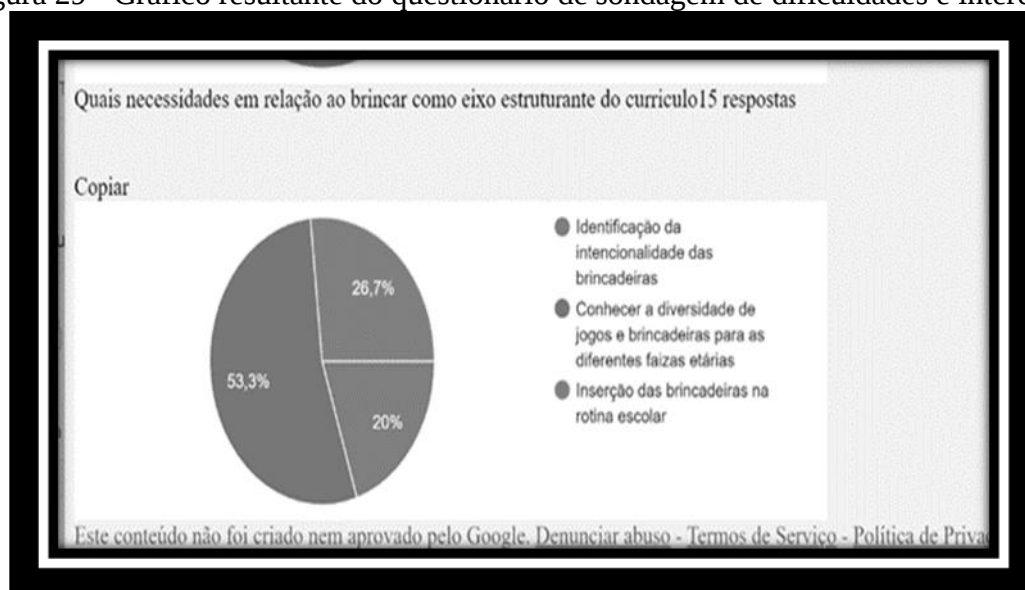
Em relação a literatura infantil foi evidente o interesse pelas formas de contação de histórias para as crianças de modo a despertarem emoções, interesses e expectativas; ouvir e contar histórias representa cultura, valores e conhecimentos que muitas vezes são passados de geração para geração e brincadeiras propícios às diferentes faixas etárias em ambientes diversos e pensado e planejado para o uso pedagógico do professor que busca informações básicas para as ações de intervenções durante a efetivação da pesquisa participante.

Diante da necessidade de ampliação dos conhecimentos pertinentes às brincadeiras, dada a sua importância para o desenvolvimento de habilidades motoras, cognitivas, sociais e

emocionais, além da imaginação, a memória, a linguagem simbólica, a interação social das crianças, dentre outras.

Além de serem consideradas um dos eixos estruturantes do currículo de Educação Infantil, as brincadeiras desenvolvem na criança sua autoestima e formula realidades diversas durante seu contato com o brinquedo. Logo, ao decidir sobre os jogos, desenvolve nas crianças sua autoestima e formula realidades diversas durante seu contato com o brinquedo.

Figura 29 - Gráfico resultante do questionário de sondagem de dificuldades e interesses



Fonte: Formulário Googleforms elaborado pela pesquisadora Heloisa Santos Varão (2021)

A brincadeira valorizada como uma das principais atividades da creche e da pré-escola com a finalidade de promover o desenvolvimento de forma interativa e assim, enriquecer o universo cultural da criança, como ensinava Vygotsky (1984) em relação aos elementos presentes nas brincadeiras infantis que passam pela situação imaginária e pelas regras.

O ato de brincar possibilita a atividade interna das crianças, baseado no desenvolvimento da imaginação e na interpretação da realidade, portanto, requer tempo e espaços próprios que facilita o crescimento e conduz aos relacionamentos grupais, podendo ser uma forma de comunicação consigo mesma e com outras crianças.

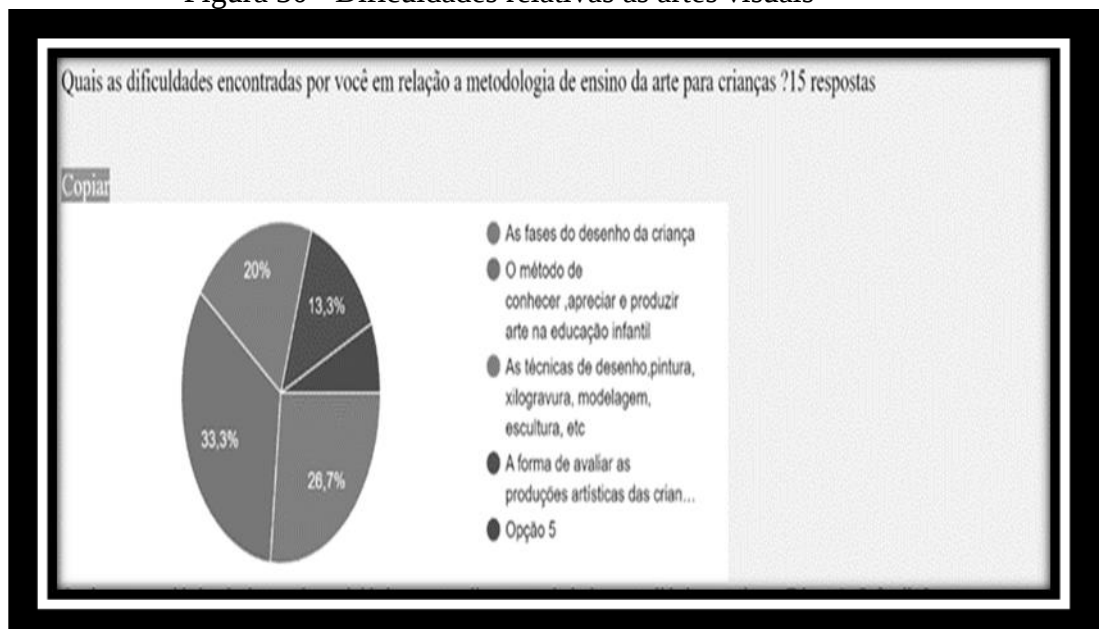
Segundo Kishimoto (1998, p.57) o ato de brincar é:

Um fazer que requer tempo e espaços próprios, um fazer que se constitui de experiências culturais, que é universal e próprio da saúde, porque facilita o crescimento, conduz aos relacionamentos grupais, podendo ser uma forma de comunicação consigo mesma e com outras crianças.

Toda a literatura consultada mostra que a criança constrói a base dos seus conhecimentos matemáticos, e o desenvolvimento do raciocínio lógico, da criatividade e habilidades cognitivas, daí reconhecermos a importância de considerarmos as questões lógico-matemáticas e também observar as crianças e o lugar que ocupam nas relações humanas para definir os conteúdos matemáticos necessários e a forma como tratá-los de modo integrado com as outras áreas de conhecimento, como a literatura e as brincadeiras abordando conteúdos adequados à faixa etária e assim explorara as experiências que se adquire dentro e fora da escola. E isso se dá de forma planejada e não algo que acontece de qualquer jeito (SALLES; FARIA, 2012).

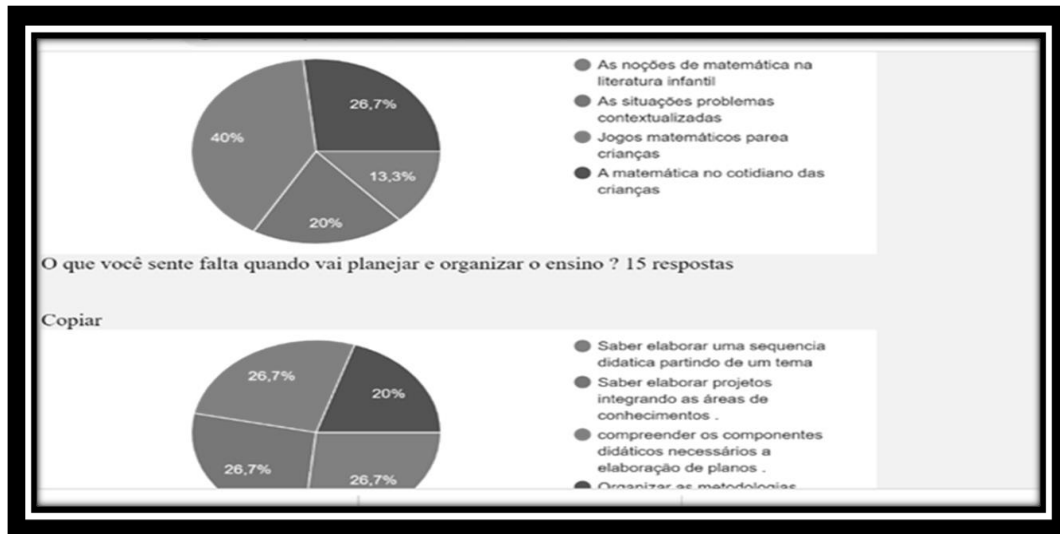
Outros temas apontados como dificuldades inerentes às artes visuais em termos de metodologia de abordagem triangular e avaliação das produções artísticas das crianças e as dificuldades pontuadas em relação à elaboração de projetos didáticos, ao trabalho sobre natureza e sociedade e a parceria família e escola pontuando a convivência, o respeito em um mundo sempre em mudança, sendo necessário, fortalecer as competências socioemocionais das crianças, pois vivemos em um mundo cada vez mais incerto, ambíguo e dinâmico.

Figura 30 - Dificuldades relativas às artes visuais



Fonte: Formulário Googleforms elaborado pela pesquisadora Heloisa Santos Varão (2021)

Figura 31 - Outras dificuldades identificadas pelos professores



Fonte: Formulário Googleforms elaborado pela pesquisadora Heloisa Santos Varão (2021)

4.3.1 Resultados das entrevistas

A entrevista como técnica básica para a produção dos dados, imprime um caráter de interação pesquisador-pesquisado, especialmente quando não direciona uma ordem rígida de questões a serem seguidas, portanto, possibilita esclarecimento de questões observadas no ambiente pesquisado, ao tempo que proporciona uma percepção nítida acerca das crenças e valores da colaboradora da pesquisa.

Quando interrogados sobre as condições concretas de natureza político-metodológica denotaram dificuldades advindas do nível de compreensão acerca dos fundamentos políticos e filosóficos da educação brasileira e a forma como o currículo é entendido, à luz de pressupostos que alijam a classe trabalhadora do texto da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, articuladas com as avaliações de larga escala e como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), Prova Brasil, que concorrem para a padronização e massificação do trabalho docente na corrida pelo aumento dos índices educacionais, além da consciência ingênua do professor sobre o seu papel social, especialmente os que atuam na Educação Infantil que vivem deslocados das oportunidades de formação continuada e de reflexão sobre as práticas desenvolvidas nas Escolas Comunitárias a medida que o conhecimento fica expressamente fragilizado, e ganha corpo as habilidades e competências, sem que haja reflexão sobre a intencionalidade presente em cada linha traçada.

4.3.2 Rodas de Conversa

Na experiência das rodas de conversa como um dos procedimentos favoráveis a descoberta na pesquisa participante contando com a participação coletiva e o debate acerca de determinada temática em que é possível dialogar com os sujeitos, que se expressam e escutam seus pares e a si mesmos por meio do exercício reflexivo.

A conversa iniciou com a pergunta: O que vocês lembram da infância? Todos vocês brincaram na infância? De que mais gostavam na infância?

Os resultados apresentados foram recheados de memórias de brincadeiras como o “cancão” “pega-pega”, “pular corda”, “chicote queimado”, “pião”, “pé de lata” etc. e lembravam-se de pessoas que participaram das brincadeiras e dos locais onde aconteciam.

Dentre as respostas sobre as habilidades que essas brincadeiras desenvolvem, percebemos frágeis justificativas sem fundamentação teórica promissoras da identificação dos aspectos físicos, cognitivos e sociais que tais brincadeiras favorecem.

Outros temas abordados nas rodas de conversa variaram em função dos interesses das escolas, por exemplo, se o propósito era estreitar os laços com a família pudemos conversar sobre o cenário em que a escola via a ausência do acompanhamento aos filhos, especialmente nas atividades ditas “para casa” e ao perceberem que ainda havia necessidade de conhecer o perfil das crianças daquelas escolas traçaram estratégias que geraram um projeto voltado para estimular a parceria família-escola com objetivos claramente definidos.

Foram encontros favoráveis a escuta, onde foi possível ouvir diferentes perspectivas sobre as infâncias de São Luís, pelos professores engajados nas Escolas Comunitárias e as necessidades voltadas para o enfrentamento da realidade tendo a escola como espaço de formação da pessoa periféricas. Em rodas de conversas, e nas visitas às Escolas Comunitárias de São Luís percebeu-se a preocupação em planejar as aulas alinhadas à Base Nacional Comum Curricular BNCC, em conformidade com as Orientações Curriculares do Documento do Território Maranhense e dos livros didáticos apresentados pelas Editoras, de forma padronizada, as habilidades definidas com os códigos alfanuméricos são transpostas, os campos de experiências elencados.

Dentre as expressões corriqueiras dos professores ouvimos as afirmações assim:

“já temos organizado por campo as habilidades, faltando apenas definir os objetos do conhecimento e as metodologias, mas temos muitas sugestões de planos de aula disponibilizados na internet” (Professora A).

“sentimos muita dificuldade em encontrar na BNCC os conteúdos básicos e temos que defini-los e relacioná-los com as datas comemorativas e a programação da escola, tendo o suporte do livro didático adotado pela escola” (Professora B)

“precisamos de formação continuada para alinharmos nosso trabalho a BNCC uma vez que as escolas privadas e a rede municipal acompanham o que está definido” (Professora C)

“ainda não temos proposta curricular da escola, mas seguimos a BNCC e buscamos nas orientações da Revista Nova Escola e nos blogs de professores sugestões de atividades (Professora D)

Essas falas denotam breve conhecimento sobre currículo e os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil de 1998 MEC/COEDI, a concepção de criança de desenvolvimento infantil, as teorias da educação e as pedagogias críticas para a definição de uma proposta curricular para além da BNCC a fim de sair de visão ingênua de educação enquanto ato político e processo de formação e transformação.

Foi explicitado nas Rodas de Conversa a necessidade de atualização pedagógica, dado o sentimento de possuírem diminutos saberes em relação aos professores da rede municipal integradas ao Sistema de Educação do Município de São Luís e mesmo reconhecendo o esforço do Fórum de Escolas Comunitárias por meio de ações coletivas integrando professores de um conjunto de bairros, a organização e adoção de medidas efetivas voltadas para a inserção das Escolas Comunitárias no âmbito das políticas educacionais gestadas pelos órgãos públicos sem a efetiva participação dos movimentos sociais e daqueles que fazem a Educação Infantil ganhar expressividade no Censo Educacional fazendo de São Luís um município que oferece maior cobertura na pré escola e creches em tempo integral.

4.3.3 Oficinas

As oficinas organizadas para atender as necessidades mapeadas mesmo sendo direcionadas aos aspectos didáticos das atividades curriculares vinculadas aos diversos eixos temáticos como a linguagem oral e escrita, artes visuais, natureza e sociedade, corpo, gestos e movimentos e a organização do trabalho pedagógico permitiram vivenciar as etapas da Pedagogia histórico-crítica, exemplificando como operacionalizar as etapas da didática da PHC no processo de formação de docentes no ensino das artes visuais.

A Oficina relacionada ao tema Organização do trabalho pedagógico e as pedagogias críticas teve como objetivos: Evidenciar as fases da Pedagogia Histórico-Crítica na Educação Infantil, demonstrando por meio de um plano de sequência didática sobre um tema adequado às crianças de Educação Infantil.

A fundamentação teórica está elaborada também com base na leitura das obras de Pasqualini-Objetivos do ensino na educação infantil à luz da perspectiva histórico-crítica e histórico-cultural. 2015)e com essa argamassa teórica elaborada por vários pesquisadores a partir de estudos dará sustentação às intervenções e mudanças decorrentes do aprofundamento teórico ,permitindo libertar-se das amarras da alienação, da baixa autoestima, uma vez que os conceitos são modificados e a forma de percebê-los e analisa-los não é fruto da consciência ingênua e sim de uma consciência crítica que permite perceber o “verso e o reverso”, ou seja, o que está subjacente à realidade visível e assim é possível dar uma consistência estrutural capaz de levar a novas posturas mentais e efetivamente adquirir a visão de totalidade concreta.

A fim de dar consistência e estruturar novas posturas mentais volta-se para a visão da totalidade concreta e leva em conta a prática consistente às várias dimensões disciplinares de modo a olhar a realidade como a visão crítica que demonstra uma postura nova, nesse movimento novas atitudes são recheadas de conteúdo científicos.

A oficina de Artes Visuais teve como procedimentos favoráveis a participação coletiva e o debate acerca de uma determinada temática em que foi possível dialogar com os sujeitos, que se expressavam e escutavam seus pares e a si mesmos por meio do exercício reflexivo.

Ao partir da realidade dos professores em relação ao trabalho com o desenho e a pintura em Creches e Pré-Escolas foi importante discutir as características das diferentes fases do desenho e apresentar as possibilidades de leitura de imagens, apreciação e análise das produções. Ao trabalhar as artes visuais procedemos inicialmente um diálogo com os professores sobre a forma como desenvolvem as atividades de artes com as crianças e ouvimos que “usavam atividades xerocopiadas, exercícios de repetição ou a imitação mecânica de modelos prontos, desenhos impressos da internet. Neste diálogo problematizamos a realidade da metodologia usada para que percebessem que o desenho não deve ser visto como passatempo nem de forma descontextualizada e buscando instrumentalizá-los para conhecerem a metodologia de ensino da arte com base no referencial teórico de Anne Mae Barbosa sobre a Metodologia Triangular que se sustenta em três pilares ou eixos: a apreciação de obras de arte, a contextualização e o fazer artístico. E tudo implica em conhecer a história da arte .

O momento de fundamentação teórica sobre a respectiva metodologia de ensino da arte e as aproximações com os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica - PHC e a definição de conteúdo, conceitos, técnicas artísticas como o desenho, a pintura, a xilogravura

e o recorte e colagem a fim de qualificar o ensino da arte com seus conteúdos básicos para as crianças de Educação Infantil: linhas, pontos, cores, formas, etc.

O fazer artístico centrado na exploração, expressão e comunicação sobre as produções de trabalhos de arte por meio de práticas artísticas, propiciando o desenvolvimento de um percurso de criação pessoal.

Partimos então para a seleção de conteúdos a serem explorados de acordo com a faixa etária e as fases do desenho visando ampliar o conhecimento e manipular diferentes materiais, a fim de explorar características por meio do manuseio, entrando em contato com várias expressões artísticas e não utilizar materiais gráficos e plásticos com muitas possibilidades de expressão e comunicação .

A proposta de leitura de imagem levou o grupo a estudar a Metodologia triangular de Anne Mai Barbosa que consiste em conhecer a história, fazer arte, saber apreciar uma obra e produzir arte. Esses são elementos da teoria freiriana para pensar o ensino de arte.

Apresentamos uma base teórica da metodologia e as fases do desenho para em seguida proceder a leitura de imagem com o coletivo e a releitura a ser feita individualmente explorando as técnicas utilizadas como a xilogravura , o desenho ,o recorte ,a escultura ,a fotografia e o aprofundamento histórico sobre os autores das obras.

Sentimos necessidade de esclarecer as fases do desenho a assim facilitar a avaliação das produções artísticas das crianças e a operacionalizar a leitura de imagem, destacando as questões voltadas para a apreciação e em seguida explicitar o como fazer arte, permitindo assim observar as orientações didáticas para a criação de desenhos, pinturas, colagens, modelagens a partir de seu próprio repertório e da utilização dos elementos da linguagem das Artes Visuais: ponto, linha, forma, cor, volume, espaço, textura e explorar e utilizar os procedimentos necessários para desenhar, pintar, modelar, criar linhas e formas explorando as possibilidades oferecidas pelos diversos materiais, instrumentos e suportes necessários para o fazer artístico.

A apreciação como a percepção do sentido que o objeto propõe, articulando-o tanto aos elementos de linguagem visual quanto aos materiais e suportes utilizados, visando desenvolver, por meio da observação e da fruição a capacidade de construção de sentido, reconhecimento, análise e identificação de obras de arte e de seus produtores.

A reflexão segundo o RECNEI é considerada tanto no fazer artístico como na apreciação, visto ser considerada um pensar sobre todos os conteúdos do objeto artístico que se manifesta em sala, compartilhando perguntas e afirmações que a criança realiza instigada

pelo professor e no contato com suas próprias produções e as dos artistas. (BRASIL, 1998, p. 89).

Ao escolher um tema FOGUEDOS POPULARES fomos explorar a técnica da xilogravura e o artista maranhense Airton Marinho ,iniciando a apresentação do autor da obra sobre a vida e as obras que versam sobre a cultura maranhense e suas manifestações culturais como: Bumba-meu-Boi, Festa do Divino Espírito Santo, Ceia Nordestina etc.

Figuras 32, 33 e 34 - As obras de artes-Xilogravura de Airton Marinho



A leitura da imagem com perguntas sobre “o que veem?” orientando a interpretação das imagens implícitas e explícitas nas obras de Airton Marinho. Os professores destacaram os folguedos populares com suas características peculiares, contextualizando as obras a fim de entenderem a realidade representada nas obras de artes, bem como as relações de poder implícitas nas produções. Ao apreciarem as obras, por meio do diálogo destacaram aspectos da realidade sociocultural , seguida da explicação sobre as diferentes técnicas artísticas como desenho, pintura, recorte, colagem, escultura, xilogravura e fotografia, para que pudessem fazer a releitura das imagens que é uma etapa importante no desenvolvimento da criticidade das crianças.

A fundamentação teórica sobre a arte e os momentos da apreciação e explicação procedida de forma sintonizada com as necessidades, para desvelar o que está implícito nas entrelinhas ,deixa claro os conceitos a serem aprofundados, os questionamentos a serem feitos e ressignificados com a mediação do professor fazendo uso dos recursos tecnológicos imediatos para enfim chegar a Catarse segundo Demerval Saviani.

O momento catártico da pedagogia histórico-crítica é o momento culminante e nos estudos de Antônio Gramsci (1891-1937) sobre o processo catártico, ele defende a catarse como um salto qualitativo no processo de ampliação e enriquecimento das relações entre a subjetividade individual e a objetividade sociocultural e isso gera uma transformação,

intelectual, emocional, educacional, política e ética, que modifica a visão de mundo do indivíduo e suas relações com sua própria vida, com a sociedade e com o gênero humano.

O fazer artístico ou a produção artística demonstram aspectos vividos em folguedos populares no campo e na cidade de forma autônoma expressando sentimentos vividos em lugares e tempos diferentes.

Figuras 35 e 36 - Fazendo arte - Releitura das obras na Oficina de Artes Visuais



Na fase de produção ou fazer arte consideramos importante a contextualização como um movimento de volta à realidade e demonstrar a visão de mundo e a volta à prática com a elaboração de desenhos, recorte e colagem e pintura de folguedos juninos nos bairros de São Luís e assim integrar outras linguagens como a música, a dramatização e a literatura explorando a lenda do Bumba meu Boi e Pai Francisco.

As técnicas artísticas ou gêneros artísticos da escola de arte foi observada de forma lúdica no momento de releitura, visto trazerem os diversos olhares com base na realidade uma vez que a releitura das obras de forma contextualizada permite a vivência da produção da arte e não da técnica ao explorar os temas que as obras abordam numa dimensão de totalidade, por exemplo na exploração das xilogravuras populares a releitura foi feita mostrando as festas junina do Maranhão.

Figura 37 – Releitura das Festas Juninas



Fonte: Arquivo pesquisadora Heloisa Santos (2023)

Uma área de conhecimento, eixo temático - Linguagem oral e escrita ou como define a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017) elegeu como Campo de Experiência intitulado de escuta, fala, pensamento e imaginação, tem como linha de ação, orientação didática a fim de promover situações de fala e escuta como a contação de histórias, descrições e conversas, partindo daquilo que as crianças conhecem e propiciando o contato com diversos gêneros textuais literários, para intencionalmente desenvolver o gosto pela leitura.

O objetivo da oficina foi demonstrar a integração das múltiplas linguagens, a partir de fábulas e poemas, balizados nos pressupostos da Pedagogia Histórica-Crítica, a fim de compreender o papel da literatura na formação crítica e cidadã das crianças.

Figura 38 - Oficina de Literatura Infantil



Fonte: Arquivo da Pesquisadora Heloísa Santos (2021)

Vale ressaltar que o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil-RECNEI (1998, p142) destaca o eixo Natureza e Sociedade como fundamental para a compreensão do mundo social e natural como um conjunto indissociável a ser trabalhado de forma integrada, respeitando as especialidades das fontes, abordagens e enfoques advindos dos diferentes campos das Ciências Humanas e Naturais.

A Base Nacional Comum Curricular-BNCC (2017.) mesmo reforçando a perspectiva do “aprender a aprender “ atribuiu um espaço restrito para essa área de conhecimento ao criar o campo de experiências, “espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, definindo as seguintes habilidades:

[...] possibilitar uma aproximação ao conhecimento das diversas formas de representação e explicação do mundo social e natural, a fim de estabelecer progressivamente a diferenciação que existe entre ambas. Ao compreender o mundo natural e social, vimos que a prática de leitura literária na Educação Infantil, segundo RODRIGUES (2015 p.243)

Uma das formas usadas para a criança compreender e interpretar o mundo, trazendo enriquecimento cultural e social, contribuindo de certa forma para o desenvolvimento cognitivo social e cultural, emocional, além da apropriação da linguagem e formação de pessoas críticas, conscientes e com os conhecimentos transmitidos para as gerações futuras, portanto, a leitura de fábulas, contos, poemas estimulam a imaginação e a curiosidade.

Figura 39 -



Fonte: Arquivo da Pesquisadora (2021)

Figura 40 -



Fonte: Arquivo da Pesquisadora (2022)

Vendo a centralidade do texto como unidade de trabalho sendo evidenciada com um lugar de destaque, especialmente na perspectiva de linguagem enunciativo-discursiva e, na Educação Infantil, a narratividade cria uma conexão entre fatos de modo contínuo, um encadeamento de acontecimentos sucessivos, figurando uma temporalidade histórica de acordo com as interações adulto-criança que realiza uma comunicação com a criança, não só por meio da fala, mas também da linguagem do corpo e do prazer compartilhado.

As contações de histórias respeitam os princípios da ludicidade, sensibilidade e os direitos de aprendizagem: brincar, expressar, participar, conhecer, contribuindo para fazer a

leitura de mundo anteceder a leitura da palavra, como afirma Freire (1989, p. 13) e a qualidade da intervenção em função dos objetivos traçados concorrerem para alcançar os objetivos da linguagem oral, contemplados no RECNEI (1998, p. 142), ao afirmar que:

Nas inúmeras interações com a linguagem oral, as crianças vão tentando descobrir as regularidades que a constitui, usando todos os recursos de que dispõem: histórias que conhecem, vocabulário familiar etc. Assim, acabam criando formas verbais, expressões e palavras, na tentativa de apropriar-se das convenções da linguagem.

Buscamos obras literárias de escritores maranhenses, com temáticas significativas envolvendo o cotidiano dos professores e dos alunos, a exemplo de “o campo e a cidade”, destacando conteúdos pertinentes ao êxodo rural, vantagens e desvantagens da vida no campo e na cidade; violência urbana, organização e formas de superação do trabalho desenvolvido pelos trabalhadores rurais na cidade.

Selecionamos um tema gerador – Campo e Cidade envolvendo campos de experiências escuta, fala e linguagem e espaços, tempos, relações e transformações ou Natureza e Sociedade denominada pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RECNEI 1998.

Desenvolvemos atividades com os professores integrando múltiplas linguagens ao apresentar obras literárias de autores maranhenses destacando temáticas sintonizadas com a realidade, tendo como referência os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani.

Apresentamos os resultados das estratégias descrevendo cada atividade a fim de contribuir com a compreensão de que os sujeitos históricos envolvidos. Para desenvolver a estratégia de antecipação, apresentamos fotografias e obras de arte, retratando cenas do campo e da cidade para se questionar sobre as vantagens e desvantagens de morar na zona rural e na cidade; sobre a importância do campo para a cidade e vice-versa e, também, o que deveria melhorar no campo e na cidade, para as pessoas viverem felizes?

Figura 41 -



Fonte Brasil de fato/Instituto Socioambiental/Obra de Candido Portinari - O lavrador de café/Fonte - Maranhão Hoje: <https://www.progresso.com.br>

Dentre as questões levantadas sobre a vida cotidiana das pessoas do campo foram destacados: o conflito de terras em decorrência da grilagem presente no Maranhão, o papel dos posseiros, o usucapião como direito do trabalhador rural, as condições de subsistência, e o processo migratório.

As perguntas elaboradas para problematização da realidade foram: Quantos de vocês migraram do campo pra cidade? Em quais condições? Quais os motivos? Que sonhos os nutriam em relação à cidade? O que achavam mais importante na cidade em relação à vida no campo?

Os conceitos extraídos da conversa e aprofundados foram: relação campo-cidade; êxodo rural; industrialização da pele de jacaré e do casco da tartaruga; trabalho na roça e na cidade, plantação no ambiente rural; lutas e conflitos no campo etc.

O tema *vida no campo e na cidade* estimulou a descoberta da vida cotidiana dos sujeitos e a identificação das múltiplas experiências vividas

A problematização sobre o êxodo rural e os sonhos dos agricultores na visão dos professores:

“Muitos sonhos de “melhorar de vida”, “continuar os estudos”, “buscar emprego” foram sendo evidenciadas, além da visão de que no campo é atrasado e não existe os serviços públicos básicos, pois dependem sempre da cidade e que a escola não é desenvolvida “no sentido de ter um professor qualificado e residente no local para estar mais presente na vida dos alunos e da comunidade e ainda o período de férias escolares não coincidir com o período da colheita, que é um tempo de pouca frequência dos filhos de lavradores que acompanham os pais no plantio e na colheita”.

Exploramos o poema *A tartaruga e o Jacaré* da obra *D.r. Urubu e outras fábulas* de Ferreira Gullar, iniciando com informações sobre a vida do poeta e usando ilustrações e fantoches, gravuras de animais conhecidos presentes no poema.

A tartaruga e o Jacaré:

Enjoados da floresta, decidiram ir pra cidade. - A vida lá é uma festa!

Lá tem muita diversão tem cinema, discoteca, tem passeios de montão!

Ouvindo isto a Preguiça, que nada faz sem pensar, chamou os dois à razão: - Vocês não sabem da missa nem a primeira oração!

Cidade não é lugar para animais como nós. É outra civilização!

- Por isso quero ir pra lá. Vou ser uma sensação - disse o Jacaré, Jaca,

Astro de televisão!

- *É puro engano e vaidade. Não passa de uma ilusão. Sabiam que na cidade o jacaré vira bolsa e a tartaruga, botão?*

Não me diga! Isso é verdade? espantou-se o jacaré. Virar bolsa não dá pé! - Pior é virar botão! - Lastimou-se a Tartaruga!

- *Deus me livre de ir para lá!/E o Jacaré concluiu: - Dona Preguiça é sensata. Bom mesmo é viver na mata, onde canta o sabiá.*

Após a leitura do texto usando técnicas de recorte e colagem, ampliaram as ideias do texto. Recontaram a trama destacando os personagens da fábula e fazendo conexão com a vida na cidade e no campo.

Para aprofundamento das situações vividas no campo recomendamos aos professores assistirem o documentário *Minha perna minha classe* sobre a vida do ativista Manoel da Conceição, camponês de Pindaré - Mirim MA que liderou o movimento dos agricultores contra a grilagem, fundando as Ligas Camponesas. Após a fundamentação teórica os professores elaboraram situações didáticas favoráveis à formação cidadã, aprofundando os conceitos de campo e cidade, questões agrárias e os direitos dos trabalhadores rurais.

Em relação à abordagem subsidiada pela Pedagogia Histórico Crítica - PHC, Galvão (2011 p. 77) destaca que:

O momento da problematização e instrumentalização integrado são vistos como forças libertadoras do ser humano, pois na abordagem crítica a apropriação de conhecimentos vem contribuir para o desenvolvimento da postura cidadã, e da formação de valores para que se integrem ao conjunto de seres humanos de forma consciente e ativa.

O patrimônio histórico do Maranhão explorado a partir das obras de artes plásticas, pinturas, esculturas, artesanato, fotografias, literaturas pondo em relevo as influências na natureza e a cultura imaterial que faz parte da sociedade, como o idioma, as festas populares, músicas, lendas, culinária e festas religiosas que devem ser preservadas.

O tema deu origem aos objetivos de: conhecer a história de São Luís, suas lendas e a cultura descritas pelos escritores e poetas maranhenses em suas obras literárias e artísticas contribuindo para a valorização do patrimônio artístico, cultural, natural e ecológico.

Este objetivo foi desmembrado em objetivos específicos voltados para compreender as ideias do autor implícitas nos poemas, bem como, os conceitos apresentados; observar, relatar e descrever aspectos da cidade de São Luís, lugares que demonstram o cotidiano da vida na cidade, os contrastes de cores, materiais a fim de explorar um campo plástico utilizando pontos, linhas, formas, simetria; descrever aspectos da realidade da cidade encontrados na

periferia de São Luís; refletir sobre os problemas enfrentados pela família no bairro onde mora; ilustrar os pontos onde é bom passear.

Os conteúdos selecionados a priori foram: aspectos históricos de São Luís; Vida na cidade; profissões, patrimônio histórico de São Luís espaços e territórios; comércios e feiras, cultura e manifestações; lendas e contos e encantos.

A metodologia de abordagem do tema partiu da conversa sobre as imagens (cartões postais de São Luís) e as imagens apresentadas para descreverem aquilo que seus olhos veem seguido de comentários sobre as percepções diferentes. Os questionamentos seguiram assim: Quem nasceu em São Luís? Quem conhece a cidade de São Luís? Quem veio de outro lugar morar em São Luís? Por que vocês não conhecem o centro de São Luís? Como era São Luís antigamente? E hoje? O que mudou para melhor? O que precisa melhorar?

O tema Minha Cidade com seus encantos e sua gente possibilitou ampliar a discussão sobre o patrimônio histórico, artístico e cultural de São Luís e refletir sobre as questões sociais implícitas.

Figura 42, 43, 44, 45 -



Fonte: Arquivo da Pesquisadora (2022)

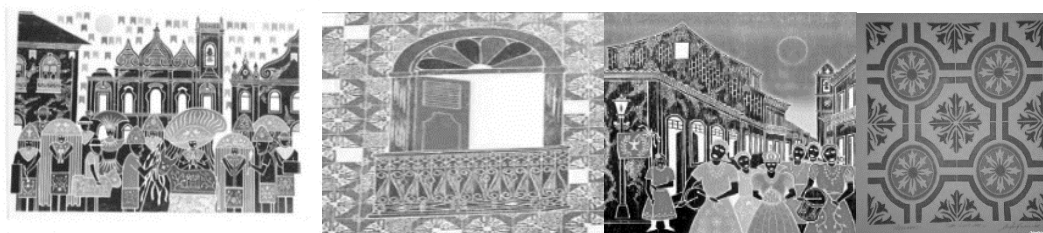
A reflexão sobre a vida na cidade partiu da exploração do poema - canção de Bandeira Tribuzi *Louvação a São Luís*, que após a escuta, lançamos questões para problematizar a realidade da cidade, quais sejam: Quais vantagens e desvantagens de morar na cidade? Quais serviços públicos são necessários para os moradores da periferia da cidade? Falta de moradia nas invasões?

Letra e melodia: Bandeira Tribuzi

*Ó minha cidade deixa-me viver/que eu quero aprender tua poesia
sol e maresia, lendas e mistérios, luar das serestas, e o azul de teus dias
Quero ouvir à noite tambores do Congo gemendo e cantando dores e saudades/
A evocar martírios lágrimas, açoites que floriram claros sóis da liberdade
Quero ler nas ruas fontes, cantarias torres e mirantes igrejas, sobrados/Nas lentas ladeiras
que sobem angústias sonhos do futuro glórias do passado*

Foi possível a discussão sobre os aspectos patrimoniais históricos, ecológicos e a escravidão e os efeitos estruturais do progresso. Para ilustrar inserimos as obras de arte do xilógrafo Airton Marinho e fizeram a leitura de imagem e assim permitiu refletir sobre a preservação do patrimônio histórico e cultural da cidade de São Luís.

Figura 46, 47, 48, 49 -



Fonte: Xilogravuras <https://airtonmarinhoxilogravura.blogspot.com/>

A discussão pode se efetivar por meio de uma pergunta instigadora: Qual a nossa responsabilidade pela preservação do ambiente? Seguido da apresentação da música e informações biográficas sobre Bandeira Tribuzi.

A problematização da realidade veio com as perguntas e a fundamentação teórica sobre o que nos impede de viver bem na cidade de São Luís?

Diante das respostas fui apresentando fotos de São Luís. A partir das respostas apresentei fotos de São Luís (antigo e hoje) para identificação de mudanças e reflexão sobre a ação do homem na transformação da natureza.

Figuras 50, 51 e 52 - Cartões Postais - internet - Pontos turísticos de São Luís



A releitura feita como atividade avaliativa, permitiu discutir formas de transformação da realidade, criando medidas de preservação do meio ambiente e pesquisa sobre a história de São Luís e a questão central desafiadora: O que podemos fazer para nossa cidade continuar bonita?

Para ampliação dos conhecimentos indicamos obras literárias de Wilson Marques *Menina levada e a serpente Encantada*.

Figura 53 - Capa do livro de Wilson Marques/ Bumba nosso boi de Diego Freire



Outra obra a ser lida *Quem tem medo de Ana Jensen*, que aborda as relações de poder dos colonizadores, as políticas de turismo e a preservação do patrimônio. Nesse sentido Saviani (2008) chama a atenção, ao afirmar que:

A aquisição dos conhecimentos científicos acerca da história, os bens imateriais produzidos pela humanidade, os bens culturais e o respeito às práticas e domínios da vida social que se manifestam em saberes, ofícios e modos de viver e fazer e auxiliar na captação do real, permitindo-nos pensar a nossa realidade. Se quisermos, de alguma forma, alterar a realidade em que vivemos, devemos primeiro conhecer essa realidade.

Dentre as atividades voltadas para a preservação do ambiente, mereceu destaque os jogos de quartetos desafiando conhecimentos sobre as praias de São Luís (localização, belezas cuidados e perigos) visando a ampliação do universo discursivo provocado pela leitura

literária que favorece a compreensão das manifestações culturais, expressando assim, outras formas de ver o mundo, de viver e pensar um mundo novo.

Figura 54 - Oficina de Leitura Literária



Este momento considerado por Saviani (2014) como o ponto de partida, ou seja, a realidade observada sob diferentes ângulos e nessa conversa as trocas de opiniões vão surgindo, as contestações também, para que o processo de ensino-aprendizagem tenha resultados satisfatórios.

Para ampliar os conhecimentos buscamos apresentar O BRASÃO a partir do poema de Luis Augusto Cassas - com as perguntas: Quais as tradições de nossa cidade? Você conhece algum poeta, escritor, artistas em geral?

Como os moradores dos bairros de São Luís trabalham? Como sustentam a família? Na sua casa como é os trabalhos de seus pais? Quando o poeta diz que SOMOS A CIDADE como você se vê na cidade?

O Brasão

*A cidade somos nós. Nós somos a cidade
Somos a luz e a sombra, o caminho e a verdade
Somos o bem de que nos falam e a saudade que maltrata
Mas somos também o mar que se agiganta nas sacadas
De distância azul e alfa
A cidade somos nós. Nós somos a cidade
Tradições dependuradas na memória
Sabiás cantando, amores na fornalha*

*Peregrina a luz do equador.
 A cidade somos nós. Nós somos a cidade
 Cada pedra lançada contra nós e por nós arremessada
 Cada ruína que brota da morada são mágoas por nós entrincheiradas
 Cada história vivida em nosso peito é a verdadeira história revelada
 Deus deixou inconclusa a criação pra que os criativos, os poetas & sonhadores
 Pudessem concluí-la, ofertá-la à humanidade
 Artistas são trabalhadores da luz original
 Sopram nas narinas do barro tropical
 Defendem-na com o aço das palavras*

Após ouvirem a leitura e interpretarem o poema foram relacionar com o brasão de São Luís com seus significados representados.

Figura 55 - Brasão



Na disposição das estrelas inscritas em campo azul representando as mais brilhantes da constelação das Plêiades, vistas a olho nu no céu. Elas indicam São Luís como a "Atenas Brasileira" e fazem referência à Gonçalves Dias, João Lisboa, Odorico Mendes, Gomes de Sousa, Sotero Reis, Henriques Leal e Belarmino de Matos. A coroa mural apresenta oito torres ameadas e de ouro por se tratar de cidade capital de estado. Ramos de louro sugerem a intrepidez e virtude do povo ludovicense. O ano 1685 evoca a chamada Revolta de Bequimão (anos de 1684 a 1685) contra o monopólio do Estanco, explorado pela Companhia de Comércio do Maranhão e que terminou com o sacrifício do lisboeta Manuel Beckman em 2 de novembro de 1685, que morreu enforcado.

A exploração do significado do brasão, após a releitura, seguido da fundamentação teórica sobre as representações de cada cor e imagem e sendo discutida aspectos da vida contemporânea nesta cidade.

Para culminar sistematizando os temas discutidos, sugerimos a promoção de passeio pelo centro da cidade (Projeto Reviver, praças e visitas orientadas aos Museus a fim de estabelecer relação entre a letra dos poemas, os poetas e escritores e a preservação do patrimônio sócio-cultural e assim na avaliação com os professores seria transformar os poemas de Bandeira Tribuzi e de Luis Augusto Cassas numa crônica e trazendo para a sala da Pré-Escola poderia ser um concurso de ilustrações, desenhos, xilogravuras, recortes e pinturas sobre a cidade de São Luis Patrimônio Histórico da Humanidade e a elaboração de frases divulgando os espaços da cidade com seus monumentos.

Ainda ampliamos ao desafiá-los a pesquisar junto à família e as pessoas da comunidade ludovicense sobre personagens que povoam suas memórias, oferecendo possibilidades de trabalho com a linguagem oral, a linguagem corporal e a linguagem escrita e artística. E assim, as atividades integradoras viabilizam o envolvimento de vários campos de experiências, eixos temáticos de modo a serem dinamizadas num ambiente funcional e relacional para que as crianças possam brincar de faz-de-conta e explorar as representações acerca dos temas tratados, podendo ampliar o universo discursivo, trazendo para o cotidiano da instituição novas formas de interação com as várias linguagens.

As orientações didáticas extraídas do RECNEI (1998) evidenciam a necessidade da participação em atividades que envolvam processos de confecção de objetos; reconhecimento de algumas características de objetos produzidos em diferentes épocas e por diferentes grupos sociais; conhecimento de algumas propriedades dos objetos: refletir, ampliar ou inverter as imagens, produzir, transmitir ou ampliar sons, propriedades ferromagnéticas etc.; cuidados no uso dos objetos do cotidiano.

A criança ao se apropriar da natureza e transformá-la, deve refletir sobre os seres humanos que criam ou produzem o espaço geográfico, utilizando as técnicas de que dispõem, segundo o momento histórico e de acordo com suas representações, ou seja, crenças, valores, normas (direito) e interesses políticos e econômicos. Sem esquecer-se de verificar os principais impactos ambientais causados pela atividade humana, principalmente pelas empresas, podemos citar a diminuição dos mananciais, extinção de espécies, inundações, erosões, poluição, mudanças climáticas, destruição da camada de ozônio, chuva ácida, agravamento do efeito estufa e destruição de habitats.

A organização do planejamento por meio de uma seqüência didática envolve um conjunto de atividades articuladas e planejadas com a intenção de atingir determinado objetivo didático, portanto parte da realidade concreta é organizada em torno de um gênero textual (oral ou escrito) abordando um conteúdo específico envolvendo diferentes linguagens e componentes curriculares. Concebendo o ato de planejar como um ato de decidir sobre o que ensinar e como ensinar, cabe ao professor identificar como a criança percebe a sua realidade e as formas de se relacionar como se relaciona com ela. A mediação do professor é essencial no desenvolvimento das crianças com suas singularidades a fim de que sejam capazes de pensar como criança, raciocinar, perceber, refletir e observar como criança, explorando o mundo e experimentando sensações que lhes permitem desenvolver-se com autonomia.

Os projetos didáticos numa perspectiva de trabalho pedagógico organizado por temática oriunda de um problema ou de uma curiosidade das crianças e de modo interdisciplinar vai organizando os conhecimentos e os recursos de forma diversificada, bem como as atividades avaliativas emancipatórias que denotem comportamentos relacionados às mudanças ou soluções de problemas.

Figura 56 -



Fonte Arquivo pesquisadora (2023)

5 PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA NAS ESCOLAS COMUNITÁRIAS DO MUNICÍPIO DE SÃO LUÍS: uma perspectiva histórico-crítica

Nesta seção apresentamos a proposta de formação continuada fundamentada na perspectiva histórico-crítica, contemplando as necessidades dos profissionais partindo do conhecimento da realidade das escolas comunitárias, a fim de que estas passem a se apropriar de vasto conhecimento, historicamente construído pela humanidade a ser colocado em favor das classes marginalizadas e assim contribuir para a superação das desigualdades que caracterizam a sociedade capitalista como um todo, a fim de permitir compreender a realidade e a extensão das interações com as crianças proletárias enquanto sujeitos sócio-históricos que têm possibilidades de desenvolver-se em meio aos condicionamentos externos e às imposições advindas do capital.

5.1 Resultados da pesquisa de campo que justificam uma proposta de formação com base nos pressupostos da PHC

5.1.1 Diagnóstico

Face as inquietações acumuladas ao longo de minha trajetória profissional, como professora do Curso de Pedagogia e atuando na Coordenação de Estágio pude observar e acompanhar a atuação de professores de Escolas Comunitárias em São Luís e na pesquisa participante em 10 Escolas Comunitárias com a participação de 3 professores de Educação Infantil, o que me possibilitou identificar as dificuldades e necessidades de campo por meio de um questionário feito a partir da ferramenta on-line google forms, cujos resultados expressam as lacunas deixadas pela formação inicial sobretudo no que concerne às teorias do desenvolvimento da criança.

Aliado ao descompasso e a lentidão, encontramos nas Escolas, profissionais com baixa autoestima e sentindo-se discriminados pela falta de atenção dada aos repasses financeiros que os mesmos têm direitos, além de desacreditarem do trabalho dos colegas e de minimizarem sua própria atuação, quando se referem à escola comunitária como uma escolinha da periferia da dona X ou Y revelando os nomes das diretoras e presidentes das Associações de Moradores as quais muitas são vinculadas.

Presenciamos ainda ,algumas fragilidades em relação aos vínculos trabalhistas, pois alguns colaboradores são familiares e atuam com as atividades socioeducativas voltadas para a assistência social e o lazer de crianças, jovens e adultos na comunidade.

Percebemos também dificuldades de algumas escolas conveniadas em fazerem a manutenção das escolas em termos de instalações físicas; rotatividade de profissionais; gestão pedagógica autoritária; concepção de criança como ser incompleto e que nada sabe, uso político-eleitoral das instituições; baixa qualificação profissional; ausência de projetos político-pedagógico; requerendo ajustes para atender aos Padrões de Qualidade para o credenciamento das instituições de educação infantil de 0 a 5 anos e a garantia da inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais, sendo necessário as medidas de harmonização do espaço físico o estímulo e desenvolvimento da criança em sua integralidade.

Diante das necessidades didático-pedagógicas identificadas ,destacamos estas : o planejamento de sequencias e projetos didáticos contextualizados e sintonizados com os problemas reais ,envolvendo conceitos matemáticos; o trabalho com a literatura infantil como ponto de partida para exploração de conteúdos pertinentes às diversas áreas de conhecimentos; intencionalidade e diversidade de jogos e brincadeiras; a organização da rotina,etc.

Isso posto, vem demonstrar que os professores não conseguem enxergar as especificidades que caracterizam as distintas infâncias existentes na cidade de São Luís e as crianças, pertencentes a classes menos abastadas da sociedade, não são enxergadas a partir de suas especificidades. Este tipo de criança é, justamente, a que frequenta os tempos e espaços das escolas comunitárias de Educação Infantil.

A essa visão de criança como sujeito social e histórico demanda nova maneira de valorizar a prática docente e se pensar em práticas diferenciadas que contribuam para o desenvolvimento da criança e as reflexões surgidas nos estudos e relatos de experiências produzidos neste período, apontam para a necessidade de se instrumentalizar o professor para decidir como agir com esses sujeitos de direito a uma educação de qualidade nos primeiros anos de vida valorizando os conhecimentos construídos pela humanidade.

Gramsci (1999, p. 93-94,) afirma que:

Pensar sem ter consciência crítica, de uma maneira desagregada e ocasional é mesmo que 'participar' de uma concepção do mundo 'imposta' mecanicamente pelo ambiente exterior, ou seja, por um dos muitos grupos sociais envolvidos desde sua entrada no mundo consciente -, ou é preferível elaborar a própria concepção de mundo de uma maneira consciente e crítica, ser o guia de si mesmo e não aceitar do exterior, passiva e servilmente, a marca da própria personalidade?

O senso comum vincula-se ao conceito de conformismo, representando a recepção passiva das ideias e modos de pensar do grupo dominante e as escolas comunitárias não podem ter suas práticas negadas, mesmo quando se percebe um certo descompasso entre o pensar e o agir, devido as diferentes concepções de mundo, de sociedade e de educação que na verdade expressam as contradições histórico-sociais mais profundas, provenientes das mais variadas heranças do passado.

A consciência crítica é caracterizada pelo anseio de análise de problemas, pelo reconhecimento de que a realidade é mutável aberta a revisões e busca de análise dos fatos sem preconceitos, de modo indagador e investigativo e objetividade na percepção do real (FREIRE, 2010, p. 62)

Gramsci (1995, p. 12), destaca a importância de educação numa visão crítica ao afirmar que “Quando o homem inteira-se criticamente do mundo ao qual faz parte, certamente desenvolve atitudes coerentes em sua vida de luta contra o despotismo da burguesia”

Importa aqui ressaltar .como o processo de formação inicial dos educadores tem sido marcado por práticas fragmentadas e geralmente voltadas para o ensino fundamental, deixando lacunas referentes aos conhecimentos sobre o desenvolvimento da criança e as formas de interação que viabilizem a sua formação integral.

Percebemos o quanto é preciso investir na formação continuada dos profissionais a fim de tornar reais os princípios legais, definidos para a primeira etapa da educação básica, visto que os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação (1998) a BNCC (2017) e as Diretrizes Curriculares Nacionais/2009 Infantil deixam claro o compromisso com o cuidado e a educação de crianças, portanto, se faz necessário investir na formação dos profissionais para atuarem de forma competente junto às crianças pequenas e fomentar nas instâncias do poder público a valorização dos educadores infantis.

O Curso de especialização tem a finalidade de buscar formas de superação e atualização pedagógica para atuação em instituições de educação infantil.

Possibilita assim, a reflexão sobre as funções, interações e formas de convivência num cenário de mudanças e incertezas, trazendo a percepção das contradições da profissão, como também a alienação, a submissão dos sujeitos, as limitações das condições de trabalho e as ideologias impostas, para poder permitir a abertura de caminhos para a autonomia profissional compartilhada.

O inédito viável como fala Paulo Freire, representa nesta proposta um campo de possibilidades, visto ser construída coletivamente, com base na vivência de situações problemáticas pelos professores e assumindo esse espaço de formação continuada dos

professor vemos as possibilidades de consolidação de uma proposta transformadora e ineditamente viável.

Coerente com os princípios da teoria histórico-cultural que vê o ser humano como produto do momento histórico, social e cultural em que está inserido e considera o desenvolvimento da criança como resultado do processo de aprendizagem, tendo em vista que as experiências vividas por ela como impulsionadoras do seu desenvolvimento, destacamos a e asseguramos a diversidade nas atividades propostas, bem como estimulação do mediador da aprendizagem e, portanto, do desenvolvimento infantil.

A formação visa atender aqueles professores que descuidam da sua formação integral por acreditarem que esse trabalho com crianças pequenas é, simples e não requer aprofundamento teórico específico para dar relevância às atividades, percebendo a intencionalidade das interações com a criança para a definição de objetivos claros a serem alcançados.

Devido à falta de clareza sobre a responsabilidade e sua forte influência na formação da personalidade e na autoestima das crianças, por desconhecerem as orientações didáticas constantes do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil que define como objetivo: desenvolver a identidade e a autonomia da criança e ampliar o seu conhecimento de mundo, por meio das diferentes linguagens pelas crianças e as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática" (BRASIL, 2002, p. 7).

Outro aspecto percebido em conversas com professores é a falta de registro reflexivo sobre o desenvolvimento da criança. Desse modo vemos a necessidade do diálogo e a valorização da reflexão a partir da formação docente, a saber, de forma crítica, questionadora e transformadora da sua própria realidade, o que justifica trabalhar com a possibilidade de participação na ação, levando-os a compreenderem a educação como uma ferramenta metodológica que traça a luta política ao demonstrar o compromisso com a transformação, portanto, os profissionais precisam trazer consigo uma nova forma de ver e pensar o mundo, a partir de suas experiências na comunidade e poder perceber as ideias ou teorias subjacentes às práticas que mostram a sua presença no mundo. E urge pensar a relação oprimido e opressor, tendo em vista a afirmação de Freire: “eu não sou se você não é, não sou, sobretudo, se proíbo você de ser”.

Ficou patente nas conversas com professores o nível de ingenuidade e cumprimento cego daquilo que está posto nas orientações praticadas pelas instituições privadas tidas como “boa escola” apresentada nos outdoors aos alunos aprovados, confirmando a cegueira

político-pedagógica de muitos professores cuja maior preocupação do momento é garantirem o “alinhamento” à Base Nacional Comum Curricular, e aos conteúdos contidos nos livros didáticos, esquecendo de priorizar no planejamento as identidades singulares dos estudantes da comunidade, da região e da localidade em que residem, com suas experiências, saberes e necessidades.

Em verdade falta reconhecer a dimensão política de cada ato pedagógico realizado no contexto escolar, mesmo em condições sociais e pessoais, envolvendo as questões de espaços físicos, relações de trabalho, materiais didáticos; proposta curricular e as interações estabelecidas com as crianças.

Percebemos que as práticas exigem competência científica, técnica e política juntas como afirma Freire (2014, p. 160):

As barreiras existem, mas elas não são apenas pedagógicas e sim ideológicas pois expressam a ideologia dominante, na qual as classes populares são inferiores incompetentes de nascença e isso não tem comprovação científica e é preciso ajudar a romper com essa força inibidora da ideologia e convencê-los de que, cientificamente, não há diferenças.

Para assim agir, numa sociedade competitiva e cheia de contradições, urge uma leitura crítica da realidade pelos profissionais envolvidos nas escolas, a fim de que comunguem dessa travessia saindo da consciência ingênua para a consciência crítica caracterizada por Freire (2010, p. 58), pois a consciência ingênua é marcada pela simplicidade da interpretação dos problemas, julgando como melhor tempo o passado, explicando a realidade com base no senso comum, em mitos, tendo assim pouca argumentação devido o envolvimento emocional e a ausência da prática de diálogo. Esse tipo de consciência é denominada por Pinto (1989) como um conceito basilar para a compreensão da educação, pois o processo de formação inicial tem valorizado mais o conteúdo fragmentado de cada disciplina sem uma abordagem dialética que possibilita a dimensão crítica ao perceber a totalidade do processo educativo.

Os princípios basilares das pedagogias não críticas reforçam a necessidade da manutenção dessa consciência ingênua, pois o pensamento neoliberal perpassa épocas, gerações de professores impregnado sempre no ideário os pressupostos pedagógicos balizados na padronização de conteúdos e formas de agir que nas entrelinhas fomentam a competitividade e a flexibilidade e, sobretudo a aceitação de todo modelo pedagógico imposto pelo mercado orquestrador das políticas educacionais nos últimos anos.

Encontramos, portanto, na Pedagogia Histórico-Crítica formas relevantes de ação ao considerar o homem inserido na cultura por ele constituída, percebendo sua presença nas

relações que estabelece na escola, portanto, o processo de formação continuada proposto leva em conta a percepção de cada docente com seus saberes construídos ao longo da vida tendo em si despertado para a consciência do sentido de sua existência no mundo em que o respeito se faz presente a fim de perceber a necessária competência e compromisso pedagógico como uma referência na organização e valoração da ação educativa no contexto escolar.

Vemos Saviani (2018) indicar a pedagogia histórico-crítica para atuar na contramão das pedagogias não críticas, devido à clareza de que o ato pedagógico exige um compromisso político e o saber fazer pedagógico está diretamente relacionado à competência técnica com o foco na transformação social. Para fazer a crítica à “pedagogia das competências”, toma-se como aporte a pedagogia histórico-crítica por tratar-se de uma produção teórica e política, uma ferramenta que proporciona condições para a compreensão da educação e da sociedade brasileira. Nesse sentido, não basta “gostar de crianças” ou mesmo ter paixão pela profissão, é preciso estar comprometido politicamente com uma educação de qualidade a fim de cumprir o seu papel na sociedade.

É imprescindível e urgente promover um movimento dialético que possibilite a problematização da realidade a partir da visão das pessoas levando-as a conscientizarem-se dos valores que estão interiorizando no dia a dia e que os minimizam e os vitimizam para buscarem os conhecimentos que poderão desmistificar a ideologia dominante e poder construir uma visão valorativa do seu saber e admirativa da sua cultura, chegando à formação do espírito crítico capaz de promover a intervenção social por meio da educação que direcionará as pessoas a serem agentes sociais exercitando a função de libertarem-se para libertar os outros da dominação tão evidente.

Defendemos a tese da formação continuada de professores na perspectiva histórico-crítica a fim de trazer “o aqui e o agora” que condiciona e refletir sobre aquilo que impede de ampliar a visão dos alunos para lerem o mundo, percebendo o “verso e o reverso” das situações. Para concretização dessa pedagogia crítica, precisamos priorizar a reflexão sobre a práxis de cada professor no espaço territorial onde atua.

Expressamos assim, a firme convicção de que “a formação de professores é uma oportunidade de refletir sobre o agir e decidir sobre o que fazer para contribuir com a formação de pessoas mais humanas, criativas e felizes e assim tornar a sociedade “menos feia” com uma geração pensante e atuante, apto para exercer funções especializadas, com capacidade de mudanças.

E temos a possibilidade de implementar uma proposta de formação continuada subsidiada pelos pressupostos da PHC, envolvendo professores de Escolas Comunitárias de São Luís, a partir da escuta e da necessidade de se olhar e escutar a voz das crianças proletárias, para a definição dos conceitos e princípios pedagógicos a serem aprofundados no processo de formação do professor, partindo da realidade social, respeitando a identidade dessa criança com suas formas de brincar, de se relacionar com a vizinhança, de interagir com os idosos, de envolver-se nos mutirões de conservação do patrimônio ecológico, favorecendo assim, trocas de saberes que contemplem aspectos da realidade dos bairros, das famílias, do trabalho dos pais, enfim, tudo que germina na comunidade para que possam compreender as relações existentes entre o seu entorno e o mundo em que vive.

5.2 Justificativa

Os resultados da pesquisa de doutorado ao investigar como se materializa a formação continuada dos professores de Educação Infantil de Escolas Comunitárias de São Luís - MA permitiram traçar um diagnóstico de uma realidade que merece atenção e busca de superação, pois os dados colhidos durante os anos de 2021 a 2022 permitiram enxergar múltiplas determinações no cotidiano das Creches e Pré-Escolas ofertadas em Escolas Comunitárias de São Luís, principalmente, em relação às ações pedagógicas dos professores que requerem um enfrentamento das dificuldades conceituais e procedimentais necessárias às interações com bebês e crianças pequenas até 3 anos de idade e os de 4 e 5 anos também.

O processo de admissão dos professores ocorre por meio de indicação, análise de currículo e carta de referência seguido de entrevista com a equipe gestora da escola. Nas 10 escolas observou-se que a maioria dos profissionais tem o curso superior - Licenciatura em Pedagogia e apenas alguns cuidadores ou auxiliares não possuem formação em nível superior.

O quadro de docentes, segundo o IBGE 2021 apresenta uma grande maioria de professores de educação infantil atuando em escolas privadas.

Quadro 5 - Docentes segundo o censo de

DOCENTES				
Ensino infantil		2.749		docentes
CRECHE		1.258		docentes
Municipal		375		docentes
Privado		886		docentes
PRÉ-ESCOLAR		1.794		docentes
Municipal		619		docentes
Privado		1.183		docentes
Ensino fundamental		6.960		docentes
Ensino médio		3.251		docentes

Fonte: IBGE (2021)

Esse contingente de docentes das escolas privadas concentra mais de 60% de professores de escolas comunitárias que estão assumindo as lacunas deixadas pelo Estado em relação a oferta de Creches e Pré-Escolas para filhos e filhas da classe trabalhadora.

Os relatos sobre as dificuldades encontradas na sala são comuns escutar demonstrando que alguns professores veem a Educação Infantil como preparação para o Ensino Fundamental o que tem sido reforçado pelas orientações do Plano Nacional de Alfabetização aprovado no período de 2020/2021 que atribuiu à Educação Infantil a função de "preparar" a criança para ingressar no ensino fundamental. Vemos que muitas escolas sobrecarregam as crianças com atividades de cópia, repetição e memorização, cumprindo assim a vontade dos pais que reforçam as comparações feitas com escolas particulares que investem nas atividades ditas “pedagógicas” esquecendo que os eixos estruturantes do currículo de Educação Infantil, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) são as brincadeiras e as interações.

Mesmo detendo a formação mínima exigida na lei (art. 62 da LDB de 1996) as práticas educativas desenvolvidas em Creches e Pré-Escolas dão pouca visibilidade à identidade das crianças das classes populares, uma vez que a proposta curricular não contempla conteúdos básicos e fundamentais para o conhecimento da realidade social,

econômica e política, renegando assim os saberes e os interesses significativos da infância proletária.

Convém destacar que as escolas criadas pelas Associações de Bairros atendem os filhos e filhas de trabalhadores (empregadas domésticas, cuidadoras, faxineiras e trabalhadores na construção civil) que não dispunham de Creches e nem Pré-Escolas da rede municipal de educação.

Mas é nitidamente percebida a falta de consciência de classe, que segundo Marx e Engels “é a percepção do próprio papel no sistema produtivo, seja como produtor de riqueza, seja como proprietário dos meios de gerar riqueza” e falta aos professores a percepção do seu próprio papel no sistema produtivo, seja como produtor de riqueza, seja como proprietário dos meios de gerar riqueza e nesse processo de reconhecimento da própria condição econômica, podem identificar os outros professores na mesma situação e os interesses em comum, que existe a fim de poder ajudar a organizar-se politicamente para viabilizar as demandas da sociedade.

Em São Luís, no processo de formação continuada falta a implementação de uma política de inserção dos professores das escolas comunitárias e filantrópicas nos programas de formação oferecidos pela SEMED observando a regularização dos repasses de recursos do FUNDEB correspondente aos 40% relativos à manutenção do ensino e destinados à valorização do magistério.

O Plano Municipal de Educação- 2014 a 2024, contem um discurso progressista balizado nas pedagogias críticas mas contempla metas e estratégias frutificadas nas políticas educacionais privatistas com expressões acentuadas da pedagogia das competências nas Propostas Curriculares e concretamente ampliam as práticas terceirizadas integrando a lei mercadológica e privatista nos eventos de formação, aquisição do livro didático ,avaliação etc. mantendo assim uma certa distância dos princípios fundamentais dos movimentos sociais e de educação popular.

Vemos de modo explícito manifestações vinculadas aos padrões do mercado educacional, observância “cega” às normas definidas para as escolas particulares que notadamente tem um padrão reconhecido no mercado educacional e trazem abordagens e experiências bem distintas, com situações antagônicas, pois de um lado as empresas-escolas-voltadas para as elites e do outro um contingente maior de escolas comunitárias populares, e escolas filantrópicas que tem como ponto de partida, o conceito amplo da chamada educação comunitária

As práticas pedagógicas de muitas escolas são alienantes, devido a aceitação de modelos e de referências curriculares sem um posicionamento crítico sobre a pedagogia do aprender a aprender, a pedagogia das competências e assim asseguram a padronização dos conteúdos e das atividades apresentadas nos livros didáticos sem considerar os conteúdos necessários aos filhos e filhas de trabalhadores dos bairros periféricos e procedem o alinhamento à Base Nacional Comum Curricular - BNCC sem a compreensão do processo de padronização e do tecnicismo inscrito nas pedagogias não críticas.

Sabemos que essa situação ainda é bem presente devido a visão ingênua que ainda nutrem e a pouca compreensão crítica das tendências pedagógicas presentes no modelo apresentado nos currículos escolares e nos livros didáticos que veem a criança de forma homogênea .

Os professores se manifestaram em relação à qualidade do curso de formação inicial oferecido pelas instituições de ensino superior com posicionamentos assim recorrentes:

“O curso não ofereceu os conteúdos específicos para o atendimento às crianças de Creche, uma vez que a maioria das disciplinas específicas estava voltada para o Ensino Fundamental (Professor A).

“Os conteúdos das metodologias de ensino deram pouco aprofundamento em relação à rotina e as estimulações necessárias aos bebês” (Professor B).

“Não vinculavam fundamentos teóricos da didática de ensino com as práticas, sendo trabalhados de forma distanciada das reais condições das crianças da classe operária” (Professor C).

Percebemos que desenvolvem práticas baseadas em prescrições pedagógicas que viraram senso comum, incorporadas quando de sua passagem pela escola, entretanto, essa prática contém pressupostos teóricos de pedagogias não críticas e mesmo que os professores estejam interessados num trabalho docente crítico e transformador , de modo a perceberem o sentido mais amplo de sua prática e de explicitar suas convicções, esbarram nas fragilidades de natureza didático-metodológica e numa visão ingênua da função social da escola e da natureza política das suas decisões pedagógicas e vai naturalizando essa falta de criticidade desde o processo de formação inicial .E assim ,alguns professores veem a escola como um espaço único e uniforme e limitam-se à preparação da criança para ingressar no Ensino Fundamental, justificando a preocupação excessiva com o domínio da leitura e escrita e até os cinco anos de idade estará alfabetizada .

Percebemos que ao desempenharem a função docente de forma comprometida com as demandas exigidas pela sociedade como um todo vão desvelando o sentido desse espaço de

construção de conhecimento tão necessário para o desenvolvimento e a transformação da realidade social. E assim constata-se que a dimensão de totalidade está presente no conteúdo de ensino e na forma de ensinar, assegurando a natureza social e histórica de conteúdo que é reforçada por Freire (2014, p. 159) assim:

É a partir de uma visão crítica da realidade e do comprometimento com o paradigma da educação emancipatória em movimento que podemos dialogar com diferentes questões contemporâneas, que ajudam a definir os elementos norteadores de uma construção baseada nas teorias críticas que são eticamente empenhadas na humanização dos sujeitos.

Destacamos a necessidade de assegurar o diálogo com as questões contemporâneas presentes na formação diária das crianças e buscar possibilidades de demonstrar domínio de instrumentos teóricos e práticos imprescindíveis às funções docentes voltadas para a promoção do desenvolvimento infantil das crianças de classes populares, pois percebemos algumas fragilidades em relação aos conceitos de criança, função da creche como espaços lúdicos, metodologias e ideias implícitas nas políticas governamentais compensatórias gestadas por um projeto de sociedade capitalista.

Mesmo em um universo de diferentes configurações de espaços de guarda, seguro e suficiente para liberação das mães para o trabalho, e de propostas pedagógicas voltadas para a criança pobres, muitas vezes consideradas incapazes, como se percebe no discurso de professores em que a concepção de infância das classes sociais economicamente desfavorecidas, de baixa renda, denominadas “crianças carentes”, ‘inferiores’ na medida em que não correspondem ao padrão estabelecido pela elite.

A formação continuada oferecida aos profissionais das Escolas Comunitárias ainda se restringem às parcerias feitas com Editoras que atuam na venda de livros didáticos no Estado do Maranhão e às formações organizadas pela própria escola contando com parcerias das Universidades no desenvolvimento de formações pontuais que não trazem à tona as percepções das necessidades decorrentes de um processo de acompanhamento sistemático.

Há também, pouca clareza sobre a dimensão política da ação docente em torno de um sonho que é político, como afirma Freire (1979) sobre a necessidade de saber identificar criticamente a favor de quem e de que, contra que é contra quem está exercendo sua tarefa de ensinar na escola atendendo as especificidades das crianças que ali estão em processo de formação, há que perceber a essência e a importância de sua prática.

É preciso compreender que o cenário de negacionismo e invisibilidade das ações desenvolvidas junto às crianças filhos e filhas de operários deve ser superado por um

currículo escolar participativo, vivo e dinâmico, voltado para a identidade e necessidades das crianças desses bairros. Essa dimensão da realidade como expressão complexa da vida material intelectual espiritual dos homens construído no tempo histórico real e com suas determinações e contradições se expressa no planejamento do ensino como decisão sobre como agir no processo de ensinar e assim exige o conhecimento da realidade dos alunos e das divergências sobre as certezas e as incertezas para que se possa definir conteúdos com maior abrangência a fim de proceder a compreensão da realidade numa visão de totalidade dinâmica no percurso pedagógico.

Cabe ao professor agir na dúvida e na incerteza percebendo as contradições sem naturalizar os fatos geradores de desigualdades sociais e por isso deve ser capaz de fazer uma leitura crítica da realidade social mais ampla e partir para estudar e explorar as especificidades teóricas da sala de aula num processo dialético de retornar essa realidade. À medida que busca conhecer este mundo, o homem vê a necessidade de continuar coexistindo o viver a realidade com o distanciar-se dela para que possa realmente questioná-la e procurar desvelá-la, e esse afastamento só tem sentido se for compromissado com a sua inserção na realidade visando à transformação da mesma

Essa argamassa teórica elaborada por vários pesquisadores a partir de estudos dará sustentação às intervenções e mudanças decorrentes do aprofundamento teórico que permite libertar-se das amarras da alienação, da baixa autoestima, uma vez que os conceitos são modificados e a forma de perceber e analisar a realidade já não é fruto da consciência ingênua e sim já é possível perceber o “verso e o reverso”, ou seja, o que está subjacente à realidade visível e assim com uma consciência crítica é possível dar uma consistência estrutural capaz de levar a novas posturas mentais e efetivamente adquirir a visão de totalidade concreta e nesse movimento novas atitudes são recheadas de conteúdo científicos.

A Pedagogia Histórico-Crítica nesse processo de formação continuada tem um papel de garantia dos conteúdos básicos que permitam aos professores compreenderem suas práticas e participarem das decisões na escola de forma crítica, superando a visão de senso comum, dando ênfase à socialização de saber sistematizado historicamente e construído pelo homem ao propiciar a reflexão-ação-reflexão, visando à construção coletiva de caminhos para a transformação da realidade, ao mesmo tempo em que se resgata os princípios da educação popular, que caracterizam a participação da sociedade civil nos movimentos sociais e na execução das políticas educacionais voltadas para a primeira infância.

Urge a implementação de ações que demonstrem mudanças de paradigma formativos o que presume assumir a perspectiva crítica visando desenvolver nova cultura profissional do

professorado com o desenvolvimento de novas práticas educativas numa perspectiva libertadora. E referenciamos Paulo Freire com a intenção de analisar a falácia da neutralidade escolar presente na formação técnica do professorado e na perspectiva de avançar nesse processo de construção da noção da educação politizada com o compromisso baseado na liberdade das pessoas na formação colaborativa e dialógica a fim de instaurar um processo de troca de experiências no sentido de desenvolver a pedagogia da resistência e da esperança ao anunciar possibilidades de um processo comprometido com a transformação da sociedade.

Defendemos, portanto, uma formação continuada de professores de Escolas Comunitárias de São Luís balizada em princípios da participação por meio da intervenção e objetivação do desenvolvimento da capacidade de reflexão em grupo, indo para além da capacitação e da atuação técnica de modo a desvelar os condicionamentos presentes na realidade.

5.3 Objetivos do Curso de Especialização em Educação Infantil

5.3.1 Geral

Compreender os fundamentos filosóficos, políticos e psicológicos subjacentes ao processo de organização do trabalho pedagógico balizados na Pedagogia Histórico-Crítica – PHC de modo a construir conhecimentos articulados com os interesses populares favorecendo o diálogo com a cultura acumulada historicamente.

5.3.2-Específicos

- Identificar o universo ideológico das pedagogias não críticas e das pedagogias críticas destacando a pedagogia histórico-crítica – PHC e os procedimentos básicos para a construção de conhecimentos;
- Analisar as tendências pedagógicas presentes no currículo de Educação Infantil e as formas de mediação dos conteúdos;
- Refletir sobre os fundamentos psicológicos e pedagógicos presentes no currículo de Educação Infantil, problematizando a prática social de forma comprometida com a classe trabalhadora;

INFÂNCIAS, CRIANÇA EDUCAÇÃO INFANTIL 40 HORAS	E Concepção de Infâncias; História social das infâncias; Infância e pedagogia históricas críticas; Infância Proletária Crianças em Risco e inclusão - Contribuições da pedagogia histórico-crítica para a educação infantil	ABRAMOWICZ, A. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. <i>In</i>: FARIA, A. L. G. de.; FINCO, D. (org.). Sociologia da infância no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2011. ARIÈS, P. História social da criança e da família. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2015. DEL PRIORE, M. (org.) História das crianças no Brasil. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2007. FREITAS, M. C. de. História social da infância no Brasil. 9. ed. rev. e amp. São Paulo: Cortez, 2016. GÓES, J. R. de.; FLORENTINO, M. Crianças escravas, crianças dos escravos. <i>In</i>: DEL PRIORE, M. (org.). História das crianças no Brasil. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2007. HEHERMIDA, J. F. História social da criança proletária: contribuições da obra de Friedrich Engels para a compreensão do tema. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 20. KUHLMANN JUNIOR, M. Histórias da educação infantil brasileira. Revista Brasileira de Educação, n. 14, maio/ago. 2000. KUHLMANN JUNIOR, M. Infância e educação infantil: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998. MARSIGLIA, A. C Galvão - Infância e Pedagogia histórico-crítica Campinas SP Autores Associados 2013. MOURA, E. B. B. de. Crianças operárias na recém-industrializada São Paulo. <i>In</i>: DEL PRIORE, M. (org.). História das crianças no Brasil. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2007.
---	---	---

		PRIORE, M. (org.). História das crianças no Brasil. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2007. SILVA, Régis Henrique dos Reis. Contribuições da pedagogia histórico-crítica para a educação especial brasileira. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 14, n. 58, p. 78-89, jan. 2015.
DESENVOLVIMENTO INFANTIL 40 HORAS	Teorias do desenvolvimento infantil :Psicogenética,sociointeracionista,Bioecológica (Piaget, Vigotsky, Bronfenbrenner) Periodização do desenvolvimento na Psicologia Histórico-cultural -Desenvolvimento Psicomotor de 0 a 3 anos/Desenvolvimento Cognitivo e Afetivo de 0 a 3 anos/As contribuições da PHC para o desenvolvimento da criança de 0 a 3 anos -Fundamentos Psicológicos e o desenvolvimento infantil perspectiva histórico-cultural	SAVIANI, D. Infância e pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, A. C. G. (org.). Infância e pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013, p. 247-280 BRONFENBRENNER, U. A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. SACCOMANI, M. C. S. A periodização histórico-cultural e o desenvolvimento da linguagem: contribuições ao trabalho pedagógico na educação infantil. Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica, 3(3), 1-24,2019. SILVA, C. R. DA. O desenvolvimento humano na perspectiva histórico-cultural: relações entre a organização das condições de ensino e a produção da queixa escolar na educação infantil. Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica, v. 3, n. 3, p. 1-29, 22 nov. 2019. FERRACIOLI, M. U.; TRINDADE, R. G.; MAGALHÃES, G. M. O estudo concreto da atenção e seu desenvolvimento em contexto escolar: Aspectos metodológicos. Revista Interação em Psicologia, v. 24, n. 3, p. 364-374, 2020.

		GONÇALVES, J. da. S. Pedagogia da educação infantil. Avanços, desafios e tensões. Curitiba: Appris, 2015. KUHLMANN JUNIOR, M. Infância e educação infantil: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998. LIMA, M. P. Infância e educação: um olhar sobre as crianças nas pesquisas científicas. Revista Educação e Cultura Contemporânea, v. 11, n. 3, 2014.
	Políticas Educacionais no âmbito do Brasil : avanços e recuos /-A Educação Infantil no contexto das Políticas Educacionais no BRASIL -Fundamentos filosóficos da Educação Brasileira Crítica as apropriações neoliberais e pós-moderna da teoria vigotskiana Fundamentos da pedagogia histórico-crítica.- Didática histórico critica	DUARTE, Newton. Os conteúdos escolares e a concepção de mundo. In: DUARTE, Newton. Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016. DUARTE, Newton. A individualidade para si-contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. 2 ed. Campinas, Autores Associados 1999 DUARTE, Newton. Vigotsky e o Aprender a aprender: critica as apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria Vigotskyana.2 ed. Campinas. Autores Associados 2001 GALVÃO-Ana Carolina (org.)LAVOURA, Thiago Nicola; MARTINS,Lígia Marcia -Fundamentos da Didática Histórico Crítica 1 ed Campinas SP Autores Associados 2019 MARSIGLIA, A. C. G. A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental. Campinas/SP: Autores Associados, 2011.

		.SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar. <i>Germinal: Marxismo e Educação em Debate</i>, Salvador, v. 5, n. 2, p. 25-46, dez. 2013. SAVIANI, D.; DUARTE, N. Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar. Campinas, Autores Associados, 2012, Cap. 3, p. 59-85. SAVIANI, D. Da inspiração à formulação da Pedagogia Histórico-Crítica: os três momentos da PHC que toda teoria verdadeiramente crítica deve conter. <i>In</i>: SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações. Campinas: Autores Associados, 2019, cap. 14, p. 227-243.
ARTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL 40 HORAS	Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais. Fases do desenho infantil e expressividade. A arte, a educação e a criança. Atividades artísticas desde os primeiros anos.	ABREU, Thiago Xavier de; DUARTE, Newton. A notação musical e a relação consciente com a música: elementos para refletir sobre a importância da notação como conteúdo escolar. <i>Revista da Abem</i>, v. 28, p. 65-80, 2020. ASSUMPÇÃO, M. de C.; DUARTE, N. Arte, educação e sociedade em GyörgyLukács e na pedagogia histórico-crítica. <i>Revista Educação em Questão</i>, v. 55, n. 44, p. 169-190, 2017. ASSUMPÇÃO, M. de C.; DUARTE, N. Catarse e individualidade na estética de GyörgyLukács e na pedagogia histórico-crítica. <i>Revista HISTEDBR On-line</i>, Campinas, SP, v. 20, p. e020048, 2020. DOI: 10.20396/rho.v20i0.8654562. BARBOSA, Ana Mae (comp.). Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais, 2012 Edição Português.

		OLIVEIRA, Carina Fogaça Moraes de Oliveira. A arte de brincar no desenvolvimento da primeira infância- http://revista.faconnect.com.br/index.php/GeE/issue/view/3 SANS, Paulo de Tarso Cheida. Pedagogia do Desenho Infantil. Campinas Editora Atomos, 2001. SILVA, Vera Lucia Rodrigues Leite. A contribuição do ensino da arte para o desenvolvimento das crianças na educação infantil.
LINGUAGENS: ORAL, ESCRITA, MUSICAL, GESTUAL	O desenvolvimento da escrita: conteúdo, forma e destinatário na perspectiva da PHC. Corpo e movimento. Importância da Música na Educação Infantil. O ensino da música para crianças.	ABREU, T. X. de; DUARTE, N. Sobre o sentido político do ensino de música na educação escolar: das relações entre a arte e a realidade objetiva. Revista Linhas. Florianópolis, v. 20, n. 42, p. 12-35, jan./abr. 2019. ABREU, Thiago Xavier de; DUARTE, Newton. A notação musical e a relação consciente com a música: elementos para refletir sobre a importância da notação como conteúdo escolar. Revista da Abem, v. 28, p. 65-80, 2020. BRITO, Teca Alencar. Música na Educação Infantil. São Paulo Peirópolis 2003 CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. Educação infantil: para que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001. 164 p. FRANCO. A. de F., MARTINS. L. M. Palavra escrita: vida registrada em letras a alfabetização para além da Política Nacional de Alfabetização (PNA). [recurso digital]. Goiânia-GO: Editora PhillosAcademy, 2021. (leitura do capítulo 3) LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. A

		dialética do ensino e da aprendizagem na atividade pedagógica histórico-crítica. Interface: comunicação, saúde, educação. 2017; v. 21, n. 62, 2017. p. 531-541. PEREIRA Storniolo, Sylvia Regina A música na educação infantil como facilitadora do processo LURIA, A. R. Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986. MARTINS, L. M.; CARVALHO, B.; DANGIO, M. C. S. O processo de alfabetização: da pré-história da escrita a escrita simbólica. Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, v. 22, n.3, 2018. MARTINS, L. M.; MARSIGLIA, A. C. G. As perspectivas construtivistas e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita. Campinas, SP: Autores Associados, 2015. MARSIGLIA, A. C. G.; SAVIANI, D. Prática pedagógica alfabetizadora à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 22, n. 1, 2017.
CIÊNCIAS HUMANAS 40 HORAS	A Ciência na sociedade contemporânea. Consciência social e ação política na Educação Infantil. O espaço geográfico e a território para as crianças. A história contada e escrita do povo brasileiro. Identidade cultural de nossa gente. Movimentos sociais e a cultura brasileira.	ALMEIDA, Rosangela Doin. Cartografia Escolar 2 ed São Paulo Editora Contexto 2014 CAVALCANTI, Lana de Sousa. O ensino da Geografia na Escola Papirus Editora 2016. COUTO, Marcos A. C. Para a crítica da geografia que se ensina através dos livros didáticos. In TONINI, I. et al. O livro didático de geografia e os desafios da docência para aprendizagem. Porto Alegre: Sulina, 2017). FARIA, Lenilda Rêgo Albuquerque de. A validade científica da didática crítica. In:

		Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), 35ª, 2012, Porto de Galinhas: Anped, Anais. Porto de Galinhas, 2012. FREIRE, PAULO (org.). Pedagogia da Tolerância .Paz e Terra 2017 COOPER, H. Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos. Educar, Curitiba, especial, p. 171-190, 2006. GIL, Carmen Zeli de Vargas -Práticas Pedagógicas em História -espaço, tempo e corporeidade-Erechim Edelbra 2012 Hack,Edna FranciniSimão.Compreensão étnico cultural do ensino da história-São Paulo Editora Dialética 2022 NOSELLA, Paolo. A escola de Gramsci. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010. TURINI, Mateus Henrique. Ensino de sociologia e pedagogia histórico-crítica: uma análise dos fundamentos teórico-metodológicos. Dissertação (Mestrado em Docência para Educação Básica). Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP, Bauru, 2019. OLIVEIRA, Andressa Garcia Pinheiro de. Aprendizagem histórica na educação infantil:possibilidades e perspectivas da educação histórica. Dissertação de Mestrado, Curitiba/2013. 220. SAVIANI, Dermeval. Relevância do conhecimento desde a perspectiva histórico-crítica. In: SAVIANI, Dermeval. Pedagogia Histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações. Campinas: Autores Associados, 2019.
--	--	---

		SAVIANI, Dermeval. Ciência e educação na sociedade contemporânea: desafios a partir da pedagogia histórico-crítica. In: SAVIANI, Dermeval. Pedagogia Histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações. Campinas: Autores Associados, 2019. SAVIANI, Dermeval. Consciência social e ação política e ideológica. In: SAVIANI, Dermeval. Pedagogia Histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações. Campinas: Autores Associados, 2019. SCHMIDT Elizabeth Moreira dos Santos, Luciana Braga Garcia, Maria Auxiliadora Schmidt e Tânia Braga Garcia. Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos* https://www.scielo.br/j/er/a/8wydNzqGj5yKJzgkhPv5NTp/?format=pdf&lang=pt (Tradução) do original “Learning and Teaching about the Past: threetoeightyearolds SILVA, Marco e Selva Guimaraes-Ensinar história no século XXI - Papirus Editora 2016
CIÊNCIAS NATURAIS	Natureza e ambiente sustentável para crianças/ meio ambiente. Importância do meio ambiente. Problemas ambientais. Preservação do meio ambiente.	HAI, Alessandra Arce, SILVA, Debora A. S. M. DA, VAROTTO, Michele, Miguel, CAROLINA COSTAAL. Ensinando Ciências na Educação Infantil. Editora: ALINEA, 2020 COSTA, Edith Gonçalves; ALMEIDA, Ana Cristina Pimental Carneiro de. Ensino de ciências na educação infantil em uma abordagem CTS: possibilidades lúdicas para uma formação cidadã-2020.
MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	O ensino da matemática. Ludicidade no ensino de noções básicas de	BELO, P. A. de P. A aprendizagem do conceito de número de crianças do Infantil V: interações com o flex memo. 2018.

40 HORAS	matemática. Jogos didáticos.	165f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE. BROUGÈRE, G. Lúdico e educação: novas perspectivas. Linhas críticas, v. 8, n. 14, p. 5-20, 2002. BURAK, D. Modelagem Matemática sob um olhar de educação matemática e suas implicações para a construção do conhecimento matemático em sala de aula. Modelagem na Educação Matemática, Blumenau, v. 1, n. 1, p. 10–27. 2010. CARVALHO, R. P. A literatura infantil e a matemática: um estudo com alunos de 5 e 6 anos de idade da educação infantil. 2010, 116f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP. CHISTÉ, B. S. Devir - criança da matemática: experiências educativas infantis imagéticas. 2015. 106f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP. D’AMBROSIO, U. Etnomatemática: arte ou técnica de conhecer e aprender. São Paulo: Editora Ática, 1990. SOUSA, Claudenice Costa. Ludicidade – jogos e brincadeiras de matemática Curitiba EditoriaAppris 2016
BRINCADEIRAS INFANTIS 20 horas	O direito de brincar. O brincar e as interações e desenvolvimento da criança. Brinquedoteca. Jogos e brincadeiras tradicionais e	BRITO, Angela do Céu Ubaíra. Práticas de mediação e o brincar na Educação infantil Jundiai Paco Editorial 2015 HORN , Maria da Graça Souza. Brincar e interagir nos espaços da escola infantil. Porto Alegre: Penso 2017. MEYER, Ivanise Correa Rezende- Brincar

		contemporâneas.	e viver: projetos de educação infantil. Rio de Janeiro: WAK 2003. PEREIRA, Mary Sue Carvalho. A descoberta da criança : introdução a educação infantil. Rio de Janeiro: WAK, 2002. KISHIMOTO, TisukoMorchida. Jogo, brinquedo e brincadeira. Cortez Editora, 2000 PRADO, Patrícia Dias. Educação e culturas infantiscrianças pequenininhas brincando na Creche. Campinas São Paulo. Autores associados 2021 CREPALDI , Roselene. Jogos, Brinquedos e Brincadeiras
ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	40 horas	Mediação em Creche como suporte social e proteção às crianças proletárias; /Planejamento :Projetos e Sequencias didáticas Avaliação emancipatória - registros e relatórios de acompanhamento .	ALMEIDA; Monica Angelica Daniella Bezerra de Souza Pedagogia histórico-crítica: um guia para o planejamento do trabalho pedagógico. Anápolis: IFG,2019 BASSEDAS, Eulalia; HUNGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. Aprender e ensinar na educação infantil. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. BRASIL. Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394/96. Brasília, DF,1996. _____. Ministério da Educação e do Desporto. Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil. Brasília, DF, 1998. _____. Ministério da Educação e do Desporto. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. vol. 1 e 3. Brasília: MEC/SEF 1998. HORN, Maria da Graça Souza. Projetos pedagógicos na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2008. MAIA,CristhianeMartinai,Sheibel Maria

		Fani,Urban Ana Claudia. Didática: organização do trabalho pedagógico. Curitiba IESDE Brasil S.A 2009. SAVIANI, Nereide. Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. Campinas-SP: Autores Associados, 2010.
SEMINÁRIOS 20 HORAS	Temas Integradores: A educação Infantil promovida pela sociedade civil. A educação Infantil e interfaces socioculturais.	Reflexão sobre as temáticas dos projetos de Pesquisa e de Propostas Pedagógicas.
TCC		Orientações
		TOTAL CARGA HORARIA – 440 horas

5.5 Metodologia da Proposta de Formação Continuada

Consideramos prioritária a vivência das diversas fases da Pedagogia histórico-crítica na formação continuada, partindo da prática social real com os saberes e fazeres dos professores e a partir dessa realidade concreta problematizá-la para que agucem a consciência crítica e percebam os condicionamentos impostos pelo Estado e a sociedade capitalista para então buscar a fundamentação teórica capaz de oferecer o amparo científico necessário à compreensão da realidade e a busca de superação dos aspectos condicionantes e assim intervir tornando esse olhar crítico para a prática social de onde originou a discussão.

Defendemos uma proposta de formação continuada em que a reflexão sobre as questões sociais e as práticas pedagógicas desenvolvidas em escolas voltadas para as classes populares na perspectiva histórico-crítica com a finalidade de quebrar os paradigmas impostos e considerar as infâncias presentes nessas escolas, valorizando os saberes necessários à emancipação política e à compreensão dos condicionamentos internos e externos.

Consideramos os fundamentos de Tardif (2012), Novoa (2019), Alarcão (1998) Candau (1996) Imbernon (2001, 2019), Duarte (2003) e Hermida (2021) ao desenvolverem estudos pertinentes às disciplinas fazendo a integração teoria e prática como ação fundamental para o exercício profissional emancipatório e poderem atender aos desafios contemporâneos.

A metodologia, portanto é dialética e as discussões reflexivas partindo das situações contextualizadas e aprofundando com leituras, vídeos, produções de artigos e resenhas críticas e assim o paradigma da reflexão na ação.

O percurso metodológico dialético encaminha o processo de análise dos conteúdos nas suas dimensões conceituais, científicas, históricas, econômicas e ideológicas, políticas, culturais e educacionais a ser explicitado esse domínio a fim de permitir uma forma, uma compreensão ampliada sobre os conhecimentos vistos em suas multiplicidades de faces e dentro de uma totalidade social, sendo assim possível definir e planejar atividades significativas para a exploração de conteúdos carregados de contradições de interligação com outros conteúdos pertinentes a outras áreas de ensino e disciplinas e integrando ao todo que é maior quando se percebe de forma crítica as diversas dimensões da mesma realidade.

Uma metodologia presente no exercício da capacidade de fazer pesquisas sobre sua prática é analisar e refletir criticamente sobre ela a fim de oportunizar o resgate da identidade docente e a discussão das diversas dimensões da aprendizagem e do ato de ensinar, levando em conta a finalidade social dos conteúdos escolares.

Os momentos de construção da PHC são expressos na proposta seguindo os momentos de aproximação ao objeto percebendo as suas características estruturais de modo a apreendê-lo em sua concreticidade; contextualização e crítica do tratamento dado ao objeto pelas teorias hegemônicas; elaboração e sistematização da teoria crítica viabilizando um olhar sobre a realidade definindo formas de superação, e transformações culturais e políticas fruto de suas escolhas e opções interventivas na situação real.

As reflexões partem de questionamentos envolvendo o contexto escolar com suas as experiências dos professores, tendo a escola como lócus privilegiado da formação docente.

Para poder pensar a prática de ensino para além da prática mediada pelo conhecimento científico-filosófico-artístico com vistas ao desenvolvimento profissional do professor e as situações problemas que visam articular novos saberes implícitos na construção da docência r meio do diálogo com os profissionais das escolas comunitárias, além de considerar o “conhecimento profissional consolidado nas experiências e nos conhecimentos teóricos” e tudo concorrerá para realizar o processamento da informação, a análise e reflexão críticas em, sobre e durante a ação.

Esse movimento vivido no processo de formação continuada remete a uma reflexão sobre os conhecimentos que o professor demonstra ter em função das experiências vividas e esses conhecimentos serão ampliados em termos de repertório teórico sobre esses conteúdos e sobre as formas de exploração dos mesmos em função da melhoria do trabalho pedagógico.

Consideramos o domínio do conteúdo a ser transmitido por meio de diversas estratégias e metodologias e contribuir com a passagem de uma consciência ingênua para uma consciência crítica visando reunir meios de coletivamente lutar pela transformação da realidade social concreta defendida por Freire e Saviani.

A instrumentalização é procedida de forma sintonizada com as necessidades, pois o momento da fundamentação teórica é decisivo para desvelar o que está implícito nas políticas visando à construção do conhecimento, deixando claros os conceitos a serem aprofundados, os questionamentos a serem feitos e ressignificados com a mediação do professor fazendo uso dos recursos tecnológicos imediatos para enfim chegar a Catarse que segundo Saviani, no método didático da pedagogia histórico-crítica, é o momento culminante de uma proposta crítica.

Os estudos de Antônio Gramsci (1891-1937) defendem a catarse como um salto qualitativo no processo de ampliação e enriquecimento das relações entre a subjetividade individual e a objetividade sociocultural e isso gera uma transformação intelectual, emocional, educacional, política e ética, que modifica a visão de mundo do indivíduo e suas relações com sua própria vida, com a sociedade e com o gênero humano.

Gramsci (1978, p. 47-48) expressa a ideia de que transformar o mundo exterior significa:

Fortalecer a si mesmo, desenvolver a si mesmo. É uma ilusão, e um erro, supor que o “melhoramento” ético seja puramente individual: a síntese dos elementos constitutivos da individualidade é “individual”, mas ela não se realiza e se desenvolve sem uma atividade para o exterior, atividade transformadora das relações externas, desde as com a natureza e com os outros homens – em vários níveis, nos diversos círculos em que se vive – até a relação máxima, que abraça todo o gênero humano. Por isso, é possível dizer que o homem é essencialmente “político”, já que a atividade para transformar e dirigir conscientemente os homens realiza a sua “humanidade”, a sua “natureza humana”.

Sendo assim, o foco da PHC está fundamentado na concepção materialista dialética da história em que o protagonista deste “novo” não é um indivíduo isolado e abstrato, mas uma classe que atua num ambiente histórico com homens que precisam ter uma clara consciência teórica de sua ação frente a conjuntura em que as decisões sobre as políticas educacionais são gestadas e as mudanças decorrentes das reformas educacionais impostas para não aceitar de forma alienada e submissa, porque não dizer “ingênua” a educação domesticadora que fomenta estratégias viabilizadoras dessa compreensão.

Vemos que os eixos definidos por Imbernon (2009) dialogam com as etapas da Pedagogia Histórico-Crítica e com a Pedagogia da Libertação quando ambos priorizam a

reflexão sobre a prática que toma como ponto de partida a prática e a ela voltar para transformá-la. E para tanto é preciso gerar conhecimentos pedagógicos, buscar novas alternativas e estabelecer novos modelos relacionais movidos pela participação, dando importância a formação emocional dos professores e a criação de redes de apoio e intercâmbio de práticas educativas, por meio de um trabalho prático nas escolas a fim de dotar esses professores de maior dignidade e autonomia profissional, considerando-se a diversidade e a contextualização como elementos imprescindíveis nesse processo de formação.

Esta proposta de formação continuada toma como ponto de partida a realidade social na sua totalidade e a partir de uma leitura crítica dessa realidade e apropriação teórica a fim de tornar possível apontar um novo pensar e um novo agir pedagógico. Será operacionalizada por meio de Especialização em Educação Infantil para um público graduado em Pedagogia e Projeto de Extensão para os alunos que estão cursando Pedagogia e Magistério do Ensino Médio.

Os conteúdos serão agregados em módulos integradores de temáticas correlatas no Curso de Especialização em Educação Infantil tomando a prática social inicial e levando a uma nova prática social pela mediação da teoria ao tratado à organização do trabalho pedagógico.

O curso será oferecido na modalidade a distância com o planejamento de atividades, gravação de videoaulas, elaboração de ebook ou Guia de Estudo para orientação da aprendizagem à distância.

5.5 Avaliação

A avaliação dos participantes obedecerá os aspectos definidos nas Normas de Pós Graduação *Latu Sensu* com as básicas sendo consideradas os conhecimentos e atitudes desenvolvidas: autodisciplina, comunicação, objetividade, flexibilidade e criatividade; sociabilidade virtual, tolerância, curiosidade e a disposição para correr riscos.

Os registros reflexivos das experiências dos professores e o resgate das produções permitirão a organização do portfólio com as tarefas pontuais das disciplinas que serão conduzidas de forma reflexiva como defende Ibernón (2011 p. 17) sobre a aquisição de conhecimentos ligada a prática profissional cotidiana, partindo do interior da escola de modo contextualizado, tomando cada situação problemática originária de cada contexto escolar com suas especificidades discutidas.

Será destacado como atividade avaliativa aquelas que desenvolvam capacidades de aprendizagem da relação, da convivência, da cultura do contexto e das interações, daí é possível ir além da avaliação dos projetos e do trabalho de conclusão de curso na Especialização e um projeto didático para os cursistas do projeto de extensão.

O Curso totaliza 440 horas aulas presenciais, durante 18 meses tendo assim 60% da carga horária vinculados às atividades teóricas e 40 % às práticas em diferentes espaços de Educação Infantil, com atividades individuais, em grupo e visitas técnicas, fora da sala de aula. As atividades complementares serão realizadas em espaços e tempos distintos, com parcerias de instituições que atuam na área da infância, consistindo em: visitas técnicas à creche e pré-escola; realização de eventos envolvendo crianças e familiares como musical, teatro, manhã de lazer, seminários e participação em reuniões do Fórum Municipal de Educação Infantil e outras pertinentes à Educação Infantil.

O Trabalho de Conclusão de Curso será produzido ao longo do curso fundamentado em teóricos críticos e com pesquisas em Creche e Pré-Escolas resultando em produtos que venham contribuir com a transformação da realidade da Educação infantil no Maranhão.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O interesse em discutir as políticas educacionais voltadas para a formação de professores de Educação Infantil e analisar situações recorrentes no decorrer dos anos em relação à estrutura e funcionamento das escolas comunitárias em São Luís - MA motivou a investigação que teve como questão central a materialização da presença do Estado no processo de formação continuada dos professores de Escolas Comunitárias em São Luís. Os dados de pesquisa mostram a difícil interação entre demanda social e ação governamental, o que gerou desde a década de 70 a criação de escolas pelas Associações de Moradores e Clubes de Mães para atender as crianças de 0 a 5 anos nos bairros periféricos e aglomerados urbanos onde a escola pública e outros serviços não chegavam.

Ao entrevistar os presidentes das Federações de Escolas Comunitárias, gestores e servidores da SEMED todos demonstram ter uma trajetória de lutas da comunidade mesmo tendo identificado em algumas instituições mantenedoras de Escolas Comunitáriasja tiveram envolvimento com os movimentos sociais de forma mais estreita mas as escolas denotam poucas aproximações dos movimentos sociais tendo assegurado na sua essências as características vitais de liderança, uma base e uma demanda, ter opositores e antagonistas, conflitos sociais e um projeto sociopolítico a construir e defender .

Há escolas em que prevalecem os princípios da escola privada, mesmo cobrando pequenas taxas para o serviço de alimentação e manutenção, a comunidade é tida como apoio, mas não está engajada nas decisões toda gestão da escola , e vemos poucas tentativas de horizontalização da gestão escolar contando com pouca participação dos associados na escola com projetos libertadores e engajadores.

Em geral, esses serviços prestados pelas escolas filantrópicas são entendidos como medidas compensatórias necessárias, por assegurarem o acesso da população a determinados serviços sociais e educacionais. Há, portanto, uma luta travada pela escola comunitária que passa pelas dimensões de conquista da base material e estrutural para o funcionamento das escolas, na autorização pelos órgãos competentes como o Conselho Municipal de Educação; a gestão da escola que geralmente está atrelada a figura do professor que implantou a escola e contando com a participação de pais e grupos organizados da comunidade e o trabalho pedagógico, organização didática das atividades e do acompanhamento pedagógico à ação educativa.

Assim o fomento à participação do setor privado ou da sociedade civil na educação por meio do gerenciamento de escolas possibilitou o crescimento da iniciativa privada na educação pública, interpretada como um avanço do processo de responsabilidade social das empresas quando ofertam a educação para todos. O que mostra de forma acentuada a dificuldade de entender que a expansão tão elogiada e reconhecida é na verdade o reflexo da lógica do mercado quando se vê ampliado a privatização 'por meio da adoção da gestão privada e de abordagens pedagógicas padronizadas, avaliações externas padronizadas sem considerar a diversidade e a identidade dos diferentes povos brasileiros.

Constatamos que as classes subalternas que estão entrelaçadas à sociedade civil para Gramsci estarão sempre dependentes da iniciativa dos grupos dominantes e é notado no processo histórico que mesmo quando parecem vitoriosos, os grupos subalternos estão apenas em estado de defesa, sob alerta.

As formas de discriminação das Escolas Comunitárias e o descrédito no potencial das mesmas servem para fortalecer ainda mais as diferenças de classe e ampliar o nível de subalternidade, pois o modo como o Estado age vai gerando a desmobilização e bloqueando as iniciativas da sociedade civil na articulação de interesses e propostas voltados à luta pela superação entre "governantes e governados", dirigentes e dirigidos.

A forma de superar o tratamento discriminatório demonstrado na invisibilidade das Escolas pela SEMED tem ocorrido por iniciativas como :criação de um setor com representantes de Escolas Comunitárias na SEMED , mesmo ainda estarem no exercício de funções administrativas para garantir a celeridade dos processos ,mas não possuem ainda , autonomia e poder de decisão em relação a formação continuada, a regularização de repasse financeiro do FUNDEB, a inserção das escolas nas programações culturais do município desenvolvido pelas Secretarias de Ação Social, de Esporte e de Cultura e o envolvimento dos alunos nos Projetos de largo alcance na cidade.

Os professores confirmam as estruturas das escolas diversificadas em razão das condições financeiras das Associações e das parcerias feitas, mas todas desenvolvem atividades com qualidade observando as diferenças na dinâmica de organização, pois dentre as características comuns tem a relação com a comunidade e o apoio da própria comunidade e também nas doações conseguidas junto às empresas e órgãos públicos ao fornecerem lanche e equipamentos em desuso devidamente tombados e alienados.

Destacamos que a maioria das escolas pesquisadas apresenta as condições de infraestrutura melhores do que muitas escolas municipais (Unidades Básicas de Educação) uma vez que oferecem espaço climatizado, áreas livres de lazer, atendimento em tempo

integral (30 % das escolas) com acomodação de qualidade para o sono e as outras atividades .Em relação aos documentos requeridos para credenciamento são auferidos pelos órgãos responsáveis como a Inspeção Escolar, a Secretaria Municipal de Educação e a Secretaria de Saúde por meio do Serviço de Vigilância Sanitária e procuram atender as exigências burocráticas de atualização dos documentos necessários ao agendamento das visitas “in lócus” para credenciamento e averiguação da estrutura segundo as orientações dos Conselhos de Educação Estadual ou Municipal de Educação.

Os objetivos da pesquisa foram alcançados nessa investigação com vistas à elaboração de uma proposta de formação continuada, baseada nos pressupostos da pedagogia histórico-crítica - PHC, portanto, além da caracterização das escolas procedeu-se o mapeamento das dificuldades e necessidades formativas tendo em vista a intervenção com rodas de conversas, encontros, palestras e oficinas que de forma participativa trouxeram subsídios práticos para elaboração da Proposta de Formação Continuada.

Ao defendermos a tese da “formação continuada estruturada nos pressupostos da Pedagogia Histórico Crítica” estamos comprometidos com a vida concreta dos professores e alunos para que possamos valorizar suas experiências e saberes construídos socialmente na comunidade onde vivem e por meio da reflexão partindo da prática social e problematização da realidade, aprofundaremos os conhecimentos de modo a voltarmos à realidade com possibilidades de transformação dessa realidade.

As atividades formativas devem seguir os temas integradores sendo possível extrair conteúdos significativos aos olhos das crianças e fundamentais à ação pedagógica, possibilitando identificar os conhecimentos prévios e refletir sobre as situações reais a fim de ampliar os conteúdos fundamentais para a compreensão de mundo e de sociedade.

Temos visto que as Escolas Comunitárias são vistas pelo Estado como instrumento para as classes subalternas ocuparem um lugar na sociedade que lhes havia sido negado. Mesmo havendo no campo institucional uma tensão velada acerca da autonomia das escolas comunitárias com seus projetos sociais e pedagógicos próprios e o compromisso em substituir a ação do Estado ao receber financiamentos para execução de programas ou mesmo no interesse em tornar-se uma empresa educacional seguindo as ordens do mercado.

No cotidiano de muitas escolas notamos ações direcionadas por ideias de emancipação sujeitos , desenvolvimento de competências ,padronização visando a eficácia das inovações e vão firmando alianças e parcerias individualizadas para captação de recursos a fim de manterem as escolas e melhorarem os espaços escolares .Reforçam a busca individualizada de

parcerias para tentar experiências de capacitação pontuais utilizando enfoques, métodos e técnicas de repercussão nacional, sem perceber os princípios da competitividade, da competência técnica, do afastamento da cultura dos alunos no contexto da escola.

Sabemos dos desafios em termos da atuação constante dos professores por conta da rotatividade decorrente do atraso salarial, mas buscam uma perspectiva colaborativa entre Universidade e Escolas Comunitárias como uma opção viável para concretização de eventos formativos como processos reflexivos, interativos e contextualizados de modo a buscar nestes espaços formativos a contraposição à lógica empresarial e a produção de saberes geradores de uma educação crítica .

O espaço de estudos das teorias com pressupostos das pedagogias críticas como a Pedagogia Histórico-Crítica e a da Libertação e assim, remar contra as pedagogias hegemônicas eivadas da dominação de práticas excludentes é o propósito maior de uma formação de docentes para além da racionalidade técnica .

Merece destaque a identificação das necessidades formativas dos docentes e a articulação das vivências, experiências da realidade com os conhecimentos construídos nos movimentos sociais dando vazão aquilo que é diferente de uma comunidade, de um bairro e em relação à participação dos pais e dos alunos nos movimentos sociais comunitários para além da escola e dos processos pedagógicos, explorando assim ,o potencial de mobilização que as escolas comunitárias possuem e suas competências técnica para inovar no campo da organização, da implementação, da avaliação e dos projetos sociais e assim ,enriquecer as políticas sociais.

Algumas escolas se distanciam do universo cultural da comunidade sem considerar suas especificidades culturais e sociais e buscam seguir o que está posto na BNCC, pois a maioria ainda não construiu suas propostas curriculares e aceitam sem críticas as atividades planejadas e disponibilizadas na rede de conexões globais (internet) como as melhores e de forma ingênua esquecem seus pares e a sua realidade junto às crianças da classe trabalhadora e seguem as orientações de Plano Nacional de Alfabetização que impõe a escolarização/alfabetização por meio do método fônico desde a Educação Infantil e se curvam ,também ,às exigências dos pais que esperam a preparação do aluno para o ensino fundamental, por não terem fundamentos teóricos para argumentar e justificar a finalidade da Educação Infantil e a importância das experiências vividas nos espaços da Creche e da Pré-Escola que visam contribuir com o desenvolvimento integral das crianças.

As observações revelaram as condições de trabalho do cotidiano dos diversos professores e ao serem interpelados sobre o significado do seu trabalho e sobre as relações

sociais de produção no contexto escolar eles não delimitam o espaço de decisão que deve ser assumido pelo professor nas relações estabelecidas na sociedade. E uma questão levantada foi a rotatividade de professores devido ao atraso nos salários e mesmo a escola oferecendo formação ainda há defasagem pois o público vai sendo alterado ano a ano .

A defasagem na formação dos professores que atuam na área de Educação Infantil acarreta pouco domínio de conhecimento em relação aos objetivos de cada eixo ou campos de experiências e as metodologias de ensino e ao processo de avaliação, portanto , o trabalho da coordenação pedagógica requer o domínio teórico , o conhecimento e respeito à identidade da criança proletária, a fim de oferecer a formação em serviço , o acompanhamento pedagógico e buscar respostas para as dúvidas e junto com os profissionais diversos construir conhecimentos nesse amplo espaço de experiências educativas (Creches e Pré-Escolas) a fim de conduzir as experiências que promovem o desenvolvimento cognitivo, motor, social e afetivo da criança. Isso vai requerer um compromisso com a formação continuada em serviço a partir do acompanhamento sistemático e do planejamento e avaliação.

É relevante a contribuição dada pelas Escolas Comunitárias quando demonstram conhecer os grupos da comunidade, sua identidade social e cultural ,seus saberes construídos e sua cultura tradicional e os desafios e tensões são visíveis requerendo ações integradas , conhecimento grupal e conhecimento externo; adaptação e respeito à cultura popular, dando atenção aos valores relacionados a humanização por meio da solidariedade ,da generosidade e do desprendimento.

Outro desafio imposto é o processo de avaliação do desempenho da criança e a função do registro que serve como um direcionamento para o professor planejar e replanejar a sua ação. Diante dos aspectos observados destacou-se a contribuição da pedagogia histórico-crítica para superar as limitações conceituais e metodológicas, sem negligenciar os contextos e identidades dos alunos.

REFERÊNCIAS

- ARAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 5 ed. São Paulo; Scipione, 2006.
- ADRIÃO, T.; PERONI, Vera Peroni. (orgs.). **Público e o Privado na Educação**. São Paulo: Xamã, 2005.
- ALARCAO, Isabela. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez 2003.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao Trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. São Paulo: Cortez, 1997.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2015.
- BANEGA, Ricardo Pérez; PINHAIS; Melo. (org.) **Direito à educação e direitos na educação em perspectiva interdisciplinar**. Rio de Janeiro: Cortez Editora, 1999.
- BEJAMIN, Walter. **Pedagogia Comunista. In: Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Ed.34. 2009.
- BITTAR Russef; IVAN, Mariluce (org.). **Educação Infantil: política, formação e prática docente**. Campo Grande: Editora Plano, UCDB, 2003
- BRANDÃO, Rodrigues; BEZERRA, Alda; WANDERLEY, Luis Eduardo; FREIRE, Paulo; Silvia Manfredi; PAIVA, Vanilda Pereira. (org.). **A questão política da educação popular**. São Paulo: Editora brasiliense 1980.
- BRASIL, Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE). **Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado**. Brasília, 1995.
- BRASIL, Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9.394/96**. Brasília: CNE, 1996
- BRASIL, Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE). **Referencial Curricular Nacional para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL, Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação**. Brasília: MEC, SEB, 2006.
- BRASIL, Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE). **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006.
- BRASIL, Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE) **Parâmetros Básicos de infraestrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006.

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

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996

BURNETT, Carlos Frederico Lago-**Urbanização e desenvolvimento sustentável: a sustentabilidade dos tipos de urbanização na cidade de São Luís do Maranhão**-Carlos Frederico Lago Burnett-Editora UEMA-São Luis 2008.

CAMPOS, S. S. C. **Pedagogia histórico-crítica, abordagem históricocultural e educação infantil: a experiência formativa de Limeira** – SP. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, São Paulo

CASTELLS, M. **A sociedade em rede.** 8 ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2000.

COELHO, Beth. **Contar histórias: uma arte sem idade.** São Paulo: Ática, 2001.

DOBB, Maurice *et al.* **Estúdios sobre El Capital.** 2. ed. Madri: SigloVeintiuno, 1976.

DUARTE, Newton **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação.** Campinas, SP: Autores Associados, 2003. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 86).

FERREIRA, Álvaro. A (im)postura do urbano: conflitos na produção da cidade. **Anais [...]** I Simpósio O rural e o Urbano no Brasil. São Paulo, 2006.

FERREIRA, Naura S. C. AGUIAR, Márcia Ângela. (org.). **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação.** Campinas: Autores Associados, 2003.

FORNEIRO, Lina Iglesias. A organização dos espaços na educação infantil. *In:* ZABALZA, Miguel. **A qualidade em educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 1998

FERREIRA, Naura S. C. AGUIAR, Márcia Ângela. (org.). **A formação do profissional da educação no contexto da reforma educacional brasileira: supervisão educacional para uma escola de qualidade.** São Paulo. Cortez, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2002.

FREIRE, Paulo. Contribuições de Paulo Freire para a pedagogia crítica: “Educação emancipatória: a influência de Paulo Freire na cidadania global” ou “A influência de Paulo Freire na educação para a autonomia e a libertação”. **Revista Electrónica Teoría de La Educación. Educacion y cultura em la Sociedad de la Información.** v. 10, n. 3, nov. 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. Algumas palavras ou considerações em torno da Conferência de Paulo Freire. In: FREIRE, Paulo; FREIRE, Ana Maria Araújo; OLIVEIRA, Walter Ferreira De (orgs.). **Pedagogia da solidariedade**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREITAS, Luís C. **Em direção a uma política para a formação de professores**. Brasília: Cortez:Autores Associados, 1994

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. 2 ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire,1998

GALVÃO, Ana Carolina. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019

GASPARI, Elio. A satanização do público. **Veja**, ano 26, n.27,1993.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002

GATTI, Bernardete. A formação dos docentes: o confronto necessário professor x academia. **Cadernos de Pesquisa**, n. 81, p.70-74, maio, 1992.

GATTI, Bernardete. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

GOHN, M. DA G. **Teorias dos movimentos sociais**: paradigmas clássicos e contemporâneos. 3ed. São Paulo: Ed. Loyola. 2002.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4.ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1982. v.48, (Coleção Perspectivas Do Homem).

HERMIDA, J.F. História social da criança proletária: contribuições da obra de Friedrich Engels para a compreensão do tema. **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v.20, n.1, 2020.

IMBERNON, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009

IMBERNON, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões da nossa época: vol. 14)

JESUS, Denise Meyrelles de; VIEIRA, Alexandro Braga; EFIGÊNIA, Ariadna Pereira Siqueira. Pesquisa-Ação Colaborativa Crítica: em busca de uma epistemologia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 771-788, jul./set. 2014. Disponível em:

http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória/ES – Brasil. Acesso em: 20 de out.2022

JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de vida e formação**. Natal: EDUFERN; São Paulo: Paulus, 2010.

KISHIMOTO, TisukoMorchida. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1997.

KISHIMOTO, TisukoMorchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto** 2. ed., 6. reimpr. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

KUHLMANN JR. Moysés, M. A circulação das ideias sobre a educação das crianças: Brasil, início do século XX. In: KUHLMANN JR., M.; FREITAS, M. C. de. (orgs.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. A dialética do ensino e da aprendizagem na atividade pedagógica histórico-crítica. **Revista Interface: comunicação, saúde e educação**, 21(62), p. 5-18, 2017.

LEFEBVRE, Henri. **Sociologia de Marx**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1968.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. rev. e ampl. São Paulo: Eccus Editora. 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar** [livro eletrônico]. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018.

LUKÁCS, G. **Marxismo e teoria da literatura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

MALVEZZI, Maria Dilnéia Espíndola Fernandes. **Acumulação capitalista e desigualdade social**. Editora e Distribuidora Educacional S.A, 2015

MARQUES, Rita de Cássia; NOVAES Marcos Adriano Barbosa de; FONSECA, Sonia Maria Henrique Pereira da. **Teorias da Educação**. Edição Sobral, 2017.

MARRERO, A. A educação sabotada e outros paradoxos da esquerda no Uruguai: para uma mudança de governo? **Roteiro**, v. 45, p. 1-26, 5 jun., 2020.

MARSIGLIA, A.C.G. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas-SP :Autores Associados, 2011. (Coleção Educação Contemporânea).

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2009.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. 5.ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987, v.01

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

MARX, Karl.; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Hucitec, 1993.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **História, Natureza trabalho e educação**. Trad. Gaudencio Frigoto, Roseli Salete Caldart (org.) São Paulo-Expressão Popular 2020

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MISOCZKY, Maria Ceci; MORAES, Joysi. **Práticas organizacionais em escolas de movimentos sociais**. Porto Alegre: Dacasa Editora, 2011.

MONLEVADE, João. **Educação pública no Brasil: contos & descontos**. Ceilândia- DF: Idea Editora, 1997.

NOGARO, A.; NOGARO, I. **Primeira Infância: espaço e tempo de educar na autora da vida**. Erechim: Edifapes, 2012.

NÓVOA, A.(org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A.(org.). **Vidas de professores**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, A.A. **Professores, imagens do futuro presente**. Lisboa: Educam, 2002.

OLIVEIRA, Francisco de. **Os direitos do antivalor: a economia política da hegemonia imperfeita**. Petrópolis: Vozes., 1998.

ORLANDI, E.P. **Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos**. 4 ed. Campinas, SP: Pontes Editores. 2012.

PAIVA, Vanilda. **Produção e qualificação para o trabalho-texto de em discussão**. IEI, 1989.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PERONI, Vera Maria Vidal. (org.). **O público e o privado na educação: interfaces entre Estado e sociedade**. São Paulo: Xamã, 2005.

PERONI, Vera Maria Vidal; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de; FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. **Revista Educ. Soc.**, 30, 108, out., 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. (org). **O pedagogo na escola pública**. São Paulo: Loyola, 1988.

PIMENTA, Selma Garrido. (org). **Resistências e (re)existências em espaços sociais de formação em tempos de neoconservadorismo**. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?lang=pt> Acesso em: 27 maio 2022.

PIMENTA, Selma Garrido. (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo:2006.

SALLES, Fátima; FARIA, Vitória. **Currículo na educação infantil**. 2 ed. São Paulo: Ática, 2012.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10 ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico – crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas-SP: Autores Associados,2012. (Coleção Polêmicas do nosso tempo).

SAVIANI, D. **Educação do senso comum a consciência filosófica**, 19 ed Campinas SP: Autores Associados, 2013. (Coleção Educação Contemporânea)

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 43 ed.rev. Campinas SP: Autores Associados,2018.

SEVERINO, Antônio J. (coord.); FREITAS, Helena; LIBÂNEO, José C.; MENEZES, Luís C.; PIMENTA, Selma. **Documento norteador para a elaboração das diretrizes curriculares para os cursos de formação de professores SESu/MEC**, set. 1999.

STRECK, Danilo R. Pesquisar é pronunciar o mundo: notas sobre método e metodologia. *In*: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo R. (orgs.). **Pesquisa participante: o saber da partilha**. Aparecida, SP: Idéias e Letras. 2006.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **A filosofia das práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes; 2011.

VYGOTSKY, L.S. **Teoria e método em psicologia**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes; 2004.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre, Artmed, 1998

APÊNDICES

APÊNDICE A - Oficina Creche CEDAC – Anil



APÊNDICE B – Oficina de Projetos didáticos



APÊNDICE C - Frequências

10/04/22	
Nome	Escola
01 Elia Clippa de S. L. Mendes	ACMT
02 Amélia Dias Caldas	UEMA
03 Rositene Neves Amaral	UEMA
04 Amélia P. dos Santos	UEMA IDEAL
05 Rosângela Costa Frazão	IDEAL
06 Mirza de Amparo	Jemsa
07 Rosângela de Jesus	Jemsa
08 Flávia Medeiros	Jemsa
09 Cláudia S. Silva Mendonça	Jemsa
10 Marizete Sousa Costa	IENSA
11 Izabella Silva Moreira	Cedac
12 Sirlândia Vieira do Norte Silva	IENSA
13 Maria Isabel Silva Moura Liana	CEDAC
Flávia F. de Silva Rodrigues	CEDAC
Francine Oliveira	sembr de creche
Glória Magalhães	UEMA
Selange M. de S. Soares	Cedac

11/06/2022	
Nome	Escola
1 Amélia Pereira dos Santos	Creche Escola C. Social
2 Maria Teresa Teixeira Costa	Escola Mundo B. da Criança
3 Maria de Jesus de Oliveira	Escola Creche comunitária Social
4 Amélia da Silva Oliveira	Escola São Lázaro
5 Glândia Sousa Dias	Creche Escola Municipal
6 Janga Pereira Moreira	Creche Escola Municipal
7 Francisca Nêta Santa	Creche Escola Municipal
8 Marta da Silva Costa	Escola municipal
9 Flávia Fernandes	Creche Escola - CEDAC
10 Ilma Silva e Silva	Escola municipal
11 Ana Carolina Gomes Costa	Escola municipal
12 Maria Bandeira de Souza	Creche escola clube de jogos
13 Maria da Glória Magalhães de Freitas	Creche Escola
14 Elia Clippa de S. L. Mendes	Creche Escola C. M.
15 Francisca Ribeiro	Creche Escola
16 Maria das Graças Sousa	Voluntária
Sirlândia V. Norte Silva	IENSA

Oficina de Contagem de Crianças	
NOME	ESCOLA
1- Elizabete Barbosa Alves	galerinha do ABC
2- Lena Brito Surtado	galerinha do ABC
3- Maria de Jesus de Oliveira Silva	Creche Ideal
4- Rozangela Costa Frazão	Creche Ideal
5- Rosângela Alzira S. Correia	Creche Ideal
6- Aramilza Pereira dos Santos	Creche Social
7- Elaine Fernandes	CEDAC
8- Elisabete de Jesus M.	CEDAC
9- Elisabete de Jesus M. Viana	CEDAC
10- Gabella Silva Moreno	CEDAC
11- Zolange Moraes Soares	Escolinha Sorho de
12- Jaci Te Agnes de Oliveira	Creche
13- Natassely Alves Freitas	Escolinha Sorho de
14- Zolange Custina Sousa Pinheiro Gonçalves	Crucifixo
15- Maria Pinto da Cruz Luz	↳ E. Comunitária Bim
16- Landia Vieira do Norte Silva	menor.
17- Cristina Costa de Santana Diniz	↳ E. Comunitária C
18- Maria da S. Fongira Reis	N. Senhora Apare
19- Maria S. S. Xas	Escola Creche Zane
20- Luana Reis	Creche Exda Bio
	Creche Escola
	Lane

Oficina de Contagem de Crianças	
NOME	ESCOLA
1- Elizabete Barbosa Alves	galerinha do ABC
2- Lena Brito Surtado	galerinha do ABC
3- Maria de Jesus de Oliveira Silva	Creche Ideal
4- Rozangela Costa Frazão	Creche Ideal
5- Rosângela Alzira S. Correia	Creche Ideal
6- Aramilza Pereira dos Santos	Creche Social
7- Elaine Fernandes	CEDAC
8- Elisabete de Jesus M.	CEDAC
9- Elisabete de Jesus M. Viana	CEDAC
10- Gabella Silva Moreno	CEDAC
11- Zolange Moraes Soares	Escolinha Sorho de
12- Jaci Te Agnes de Oliveira	Creche
13- Natassely Alves Freitas	Escolinha Sorho de
14- Zolange Custina Sousa Pinheiro Gonçalves	Crucifixo
15- Maria Pinto da Cruz Luz	↳ E. Comunitária B
16- Landia Vieira do Norte Silva	menor.
17- Cristina Costa de Santana Diniz	↳ E. Comunitária
18- Maria da S. Fongira Reis	N. Senhora Ay
19- Maria S. S. Xas	Escola Creche Zo
20- Luana Reis	Creche Exda
21- Rozane Pereira Amorim	Creche Escola
	Lane

ANEXOS

ANEXO 1- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título da Pesquisa: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE ESCOLAS COMUNITÁRIAS SUBSIDIADA PELA PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA

Nome do Pesquisador: HELOISA CARDOSO VARÃO SANTOS

Nome do Orientador (a): JORGE FERNANDO HERMIDA AVEIRO.

Sra. MARIA NEUZA DA SILVA RIBEIRO está sendo convidada a participar desta pesquisa que tem como finalidade analisar as formas de atuação pedagógica dos profissionais de educação infantil de escolas comunitárias, identificando suas dificuldades e oportunizando a formação continuada na perspectiva da pedagogia histórico crítica.

2. Participantes da pesquisa: 60 professores de Escolas Comunitárias integrantes do Fórum das Escolas Comunitárias.

3. Envolvimento na pesquisa: ao participar deste estudo a Sra. Maria Neuza da Silva Ribeiro tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a sra e sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do (a) pesquisador (a) do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

4. Sobre as entrevistas: serão realizadas com os professores participantes e a análise e produção escrita que expressam formas de leitura da realidade, expectativas, limitações serão registradas no diário das formações realizadas, numa relação interativa durante os seminários ,encontros e oficinas . 5. Riscos e desconforto: Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos e nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

6. Confidencialidade: todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o (a) pesquisador (a) e o (a) orientador (a) terão conhecimento dos dados.

7. Benefícios: ao participar desta pesquisa a sra (sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre o processo de formação dos professores participantes da pesquisa -ação de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa contribuir para elevar o nível de qualidade

das práticas realizadas na Educação Infantil. 8. Pagamento: a Sra Maria Neuza da Silva Ribeiro não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação. Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE ESCOLAS COMUNITÁRIAS SUBSIDIADA PELA PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA

Nome do Pesquisador: HELOISA CARDOSO VARÃO SANTOS

Nome do Orientador (a): JORGE FERNANDO HERMIDA AVEIRO.

1. **Natureza da pesquisa:** A Sra. MARIA NEUZA DA SILVA RIBEIRO está sendo convidada a participar desta pesquisa que tem como finalidade analisar as formas de atuação pedagógica dos profissionais de educação infantil de escolas comunitárias, identificando suas dificuldades e oportunizando a formação continuada na perspectiva da pedagogia histórico crítica.
2. **Participantes da pesquisa:** 60 professores de Escolas Comunitárias integrantes do Fórum das Escolas Comunitárias.
3. **Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo a Sra. Maria Neuza da Silva Ribeiro tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a sra e sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do (a) pesquisador (a) do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.
4. **Sobre as entrevistas:** serão realizadas com os professores participantes e a análise e produção escrita que expressam formas de leitura da realidade, expectativas, limitações serão registradas no diário das formações realizadas, numa relação interativa durante os seminários, encontros e oficinas.
5. **Riscos e desconforto:** Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos e nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.
6. **Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o (a) pesquisador (a) e o (a) orientador (a) terão conhecimento dos dados.
7. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa a sra (sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre o processo de formação dos professores participantes da pesquisa -ação de forma que o

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa. Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.



MARIA NEUZA DA SILVA RIBEIRO

CPF 467532063-53

Articuladora do Fórum das Escolas Comunitárias de São Luis-MA



Assinatura do Pesquisador

Pesquisador Principal: HELOISA CARDOSO VARÃO SANTOS (98)988180060

ANEXO 2-Quadro da Relação de Escolas Comunitárias conveniadas com o FNDE aptas a receberem recursos do FUNDEB-2022

Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE

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

UF	Município	Código Escola no INEP	Entidade	Segmento	Número de Alunos	Categoria	Conveniada
			ESCOLA BAPTISTA NACIONAL	PRE ESCOLA A TEMPO PARCIAL			
MA	SAO LUIS	21019290	ASS COMUNITARIA LAR EDUCACIONAL	CRECHE EM TEMPO PARCIAL - CONVENIADA	68	Filantropia	Municipal
MA	SAO LUIS	21019290	ASS COMUNITARIA LAR EDUCACIONAL	PRE ESCOLA EM TEMPO PARCIAL - CONVENIADA	98	Filantropia	Municipal
MA	SAO LUIS	21019738	C DE APOIO 1ª CRIANÇA E PRE VOVO ANITA	CRECHE EM TEMPO INTEGRAL - CONVENIADA	111	Filantropia	Estadual e Municipal
MA	SAO LUIS	21019738	C DE APOIO 1ª CRIANÇA E PRE VOVO ANITA	CRECHE EM TEMPO PARCIAL - CONVENIADA	128	Filantropia	Estadual e Municipal
MA	SAO LUIS	21019738	C DE APOIO 1ª CRIANÇA E PRE VOVO ANITA	PRE ESCOLA EM TEMPO PARCIAL - CONVENIADA	268	Filantropia	Estadual e Municipal
MA	SAO LUIS	21017271	CC DR MARIO DINZ - JI ELEFANTINHO FELIZ	CRECHE EM TEMPO PARCIAL - CONVENIADA	33	Comunitária	Municipal

Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE

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

UF	Município	Código Escola no INEP	Entidade	Segmento	Número de Alunos	Categoria	Conveniada
MA	SAO LUIS	21017271	CC DR MARIO DINZ - JI ELEFANTINHO FELIZ	PRE ESCOLA EM TEMPO PARCIAL - CONVENIADA	42	Comunitária	Municipal
MA	SAO LUIS	21017085	CC E EDUCACIONAL DA VILA EMBRATEL	CRECHE EM TEMPO PARCIAL - CONVENIADA	60	Filantropia	Municipal
MA	SAO LUIS	21017085	CC E EDUCACIONAL DA VILA EMBRATEL	PRE ESCOLA EM TEMPO PARCIAL - CONVENIADA	113	Filantropia	Municipal
MA	SAO LUIS	21019887	CC E EDUCACIONAL ITAUNA	CRECHE EM TEMPO PARCIAL - CONVENIADA	17	Comunitária	Municipal
MA	SAO LUIS	21019887	CC E EDUCACIONAL ITAUNA	PRE ESCOLA EM TEMPO PARCIAL - CONVENIADA	30	Comunitária	Municipal
MA	SAO LUIS	21252920	CE AYLETON BERNIA JI LUDMILA	CRECHE EM TEMPO INTEGRAL - CONVENIADA	51	Filantropia	Estadual e Municipal
MA	SAO LUIS	21252920	CE AYLETON BERNIA JI LUDMILA	PRE ESCOLA EM TEMPO PARCIAL - CONVENIADA	134	Filantropia	Estadual e Municipal
MA	SAO LUIS	21253153	CE COI COMPETENCE JI PEQUENO DAVI	CRECHE EM TEMPO PARCIAL - CONVENIADA	78	Filantropia	Municipal
MA	SAO LUIS	21253153	CE COI COMPETENCE JI PEQUENO DAVI	PRE ESCOLA EM TEMPO PARCIAL - CONVENIADA	1	Filantropia	Municipal
MA	SAO LUIS	21018340	CE MARLY SARNEY	CRECHE EM TEMPO PARCIAL - CONVENIADA	26	Comunitária	Estadual e Municipal
MA	SAO LUIS	21018340	CE MARLY SARNEY	PRE ESCOLA EM TEMPO PARCIAL - CONVENIADA	52	Comunitária	Estadual e Municipal
MA	SAO LUIS	21253226	CE NOSSO FUTURO	CRECHE EM TEMPO INTEGRAL - CONVENIADA	33	Filantropia	Municipal
MA	SAO LUIS	21253226	CE NOSSO FUTURO	PRE ESCOLA EM TEMPO PARCIAL - CONVENIADA	132	Filantropia	Municipal
MA	SAO LUIS	21009629	CE PROFISSIONAL DO COORDADINHO	CRECHE EM TEMPO PARCIAL - CONVENIADA	65	Filantropia	Municipal
MA	SAO LUIS	21009629	CE PROFISSIONAL DO COORDADINHO	PRE ESCOLA EM TEMPO PARCIAL - CONVENIADA	64	Filantropia	Municipal
MA	SAO LUIS	21272018	CE RECANTO DA CRIANÇA	CRECHE EM TEMPO PARCIAL - CONVENIADA	50	Filantropia	Municipal
MA	SAO LUIS	21272018	CE RECANTO DA CRIANÇA	PRE ESCOLA EM TEMPO PARCIAL - CONVENIADA	75	Filantropia	Municipal
MA	SAO LUIS	21263639	CE SAO FRANCISCO DE ASSIS	CRECHE EM TEMPO PARCIAL - CONVENIADA	46	Filantropia	Municipal
MA	SAO LUIS	21263639	CE SAO FRANCISCO DE ASSIS	PRE ESCOLA EM TEMPO PARCIAL - CONVENIADA	11	Filantropia	Municipal

Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE

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

UF	Município	Código Escola no INEP	Entidade	Segmento	Número de Alunos	Categoria	Conveniada
MA	SAO LUIS	21258454	CE UNIVERSO DA CRIANÇA	CRECHE EM TEMPO PARCIAL - CONVENIADA	12	Filantropia	Municipal
MA	SAO LUIS	21258454	CE UNIVERSO DA CRIANÇA	PRE ESCOLA EM TEMPO PARCIAL - CONVENIADA	33	Filantropia	Municipal
MA	SAO LUIS	21254005	CEC SANTO ANTONIO	PRE ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL - CONVENIADA	26	Filantropia	Municipal
MA	SAO LUIS	21254005	CEC SANTO ANTONIO	CRECHE EM TEMPO PARCIAL - CONVENIADA	70	Filantropia	Municipal
MA	SAO LUIS	21254005	CEC SANTO ANTONIO	PRE ESCOLA EM TEMPO PARCIAL - CONVENIADA	30	Filantropia	Municipal
MA	SAO LUIS	21071148	CENTRO COMUNITARIA OLHAR DE MARIA	CRECHE EM TEMPO INTEGRAL - CONVENIADA	36	Filantropia	Estadual e Municipal
MA	SAO LUIS	21071148	CENTRO COMUNITARIA OLHAR DE MARIA	PRE ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL - CONVENIADA	10	Filantropia	Estadual e Municipal
MA	SAO LUIS	21071148	CENTRO COMUNITARIA OLHAR DE MARIA	PRE ESCOLA EM TEMPO PARCIAL - CONVENIADA	4	Filantropia	Estadual e Municipal
MA	SAO LUIS	21248486	CENTRO EDUCACIONAL COMUNITARIO EDUCAR	CRECHE EM TEMPO INTEGRAL - CONVENIADA	130	Filantropia	Municipal
MA	SAO LUIS	21248486	CENTRO EDUCACIONAL COMUNITARIO EDUCAR	PRE ESCOLA EM TEMPO PARCIAL - CONVENIADA	82	Filantropia	Municipal
MA	SAO LUIS	21014080	CENTRO EDUCACIONAL E COMUNITARIO ESCOLA DO ABC	CRECHE EM TEMPO PARCIAL - CONVENIADA	42	Comunitária	Municipal
MA	SAO LUIS	21014080	CENTRO EDUCACIONAL E COMUNITARIO ESCOLA DO ABC	PRE ESCOLA EM TEMPO PARCIAL - CONVENIADA	15	Comunitária	Municipal
MA	SAO LUIS	21571660	CENTRO EDUCACIONAL MARIA INES SABOYA	PRE ESCOLA EM TEMPO PARCIAL - CONVENIADA	32	Filantropia	Municipal
MA	SAO LUIS	21248583	CENTRO EDUCACIONAL MARIA INES SABOYA	CRECHE EM TEMPO PARCIAL - CONVENIADA	18	Filantropia	Municipal
MA	SAO LUIS	21248583	CENTRO EDUCACIONAL MARIA INES SABOYA	PRE ESCOLA EM TEMPO PARCIAL - CONVENIADA	56	Filantropia	Municipal
MA	SAO LUIS	21280002	CENTRO EDUCACIONAL SAGRADOS CORACOES	CRECHE EM TEMPO PARCIAL - CONVENIADA	19	Filantropia	Municipal
MA	SAO LUIS	21280002	CENTRO EDUCACIONAL SAGRADOS CORACOES	PRE ESCOLA EM TEMPO PARCIAL - CONVENIADA	43	Filantropia	Municipal
MA	SAO LUIS	21192626	CENTRO EDUCACIONAL VITORIA E JI VOVO BEBE	CRECHE EM TEMPO PARCIAL - CONVENIADA	23	Comunitária	Municipal
MA	SAO LUIS	21192626	CENTRO EDUCACIONAL VITORIA E JI VOVO BEBE	PRE ESCOLA EM TEMPO PARCIAL - CONVENIADA	61	Comunitária	Municipal

Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE

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

UF	Município	Código Escola no INEP	Entidade	Segmento	Número de Alunos	Categoria	Conveniada
MA	SAO LUIS	21253517	CENTRO EDUCACIONAL WAMBERTO CAMPOS	CRECHE EM TEMPO PARCIAL - CONVENIADA	35	Comunitária	Municipal
MA	SAO LUIS	21253517	CENTRO EDUCACIONAL WAMBERTO CAMPOS	PRE ESCOLA EM TEMPO PARCIAL - CONVENIADA	62	Comunitária	Municipal
MA	SAO LUIS	21249008	CENTRO SOCIAL COMUNITARIO VOVO ANALIA	CRECHE EM TEMPO PARCIAL - CONVENIADA	76	Filantropia	Municipal
MA	SAO LUIS	21249008	CENTRO SOCIAL COMUNITARIO VOVO ANALIA	PRE ESCOLA EM TEMPO PARCIAL - CONVENIADA	110	Filantropia	Municipal
MA	SAO LUIS	21199014	CLUBE DAS MAES N SRA DA VITORIA	CRECHE EM TEMPO INTEGRAL - CONVENIADA	14	Comunitária	Municipal
MA	SAO LUIS	21199014	CLUBE DAS MAES N SRA DA VITORIA	PRE ESCOLA EM TEMPO PARCIAL - CONVENIADA	50	Comunitária	Municipal
MA	SAO LUIS	21013128	COL BOI JESUS DOS AFLITOS	CRECHE EM TEMPO INTEGRAL - CONVENIADA	85	Filantropia	Municipal
MA	SAO LUIS	21013128	COL BOI JESUS DOS AFLITOS	PRE ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL - CONVENIADA	74	Filantropia	Municipal
MA	SAO LUIS	21105480	COL ROSA DE SARON	PRE ESCOLA EM TEMPO PARCIAL - CONVENIADA	35	Comunitária	Municipal
MA	SAO LUIS	21283800	COLÉGIO FILANTROPICO SAO FRANCISCO	CRECHE EM TEMPO PARCIAL - CONVENIADA	89	Filantropia	Municipal
MA	SAO LUIS	21283800	COLÉGIO FILANTROPICO SAO FRANCISCO	PRE ESCOLA EM TEMPO PARCIAL - CONVENIADA	83	Filantropia	Municipal
MA	SAO LUIS	21228140	CRECHE - ESCOLA COMUNITARIA CANTINHO DA CRIANÇA	CRECHE EM TEMPO INTEGRAL - CONVENIADA	67	Comunitária	Municipal
MA	SAO LUIS	21228140	CRECHE - ESCOLA COMUNITARIA CANTINHO DA CRIANÇA	PRE ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL - CONVENIADA	93	Comunitária	Municipal
MA	SAO LUIS	21011192	CRECHE COM PRIMAVERA	CRECHE EM TEMPO INTEGRAL - CONVENIADA	28	Comunitária	Estadual e Municipal
MA	SAO LUIS	21011192	CRECHE COM PRIMAVERA	PRE ESCOLA EM TEMPO PARCIAL - CONVENIADA	37	Comunitária	Estadual e Municipal
MA	SAO LUIS	21468900	ESCOLA LAPIS NA MAO	CRECHE EM TEMPO INTEGRAL - CONVENIADA	12	Filantropia	Municipal
MA	SAO LUIS	21468900	ESCOLA LAPIS NA MAO	PRE ESCOLA EM TEMPO PARCIAL - CONVENIADA	38	Filantropia	Municipal

Localizar texto (Ctrl+F)

Fundação de Educação - FNDE

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

UF	Município	Código Escola no INEP	Entidade	Segmento	Número de Alunos	Categoria	Conveniada
MA	SAO LUIS	21248125	CRECHE ESCOLA CLUBE DE MAES DO TURU	PRE ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL - CONVENIADA	55	Filantropia	Municipal
MA	SAO LUIS	21581665	CRECHE ESCOLA COMUNITARIA RENASCER	CRECHE EM TEMPO INTEGRAL - CONVENIADA	45	Filantropia	Municipal
MA	SAO LUIS	21581665	CRECHE ESCOLA COMUNITARIA RENASCER	PRE ESCOLA EM TEMPO PARCIAL - CONVENIADA	42	Filantropia	Municipal
MA	SAO LUIS	21261180	CRECHE ESCOLA ESTRELA DO ORIENTE	CRECHE EM TEMPO INTEGRAL - CONVENIADA	22	Filantropia	Municipal
MA	SAO LUIS	21261180	CRECHE ESCOLA ESTRELA DO ORIENTE	PRE ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL - CONVENIADA	45	Filantropia	Municipal
MA	SAO LUIS	21319413	CRECHE ESCOLA PEQUENO PRINCEPE	PRE ESCOLA EM TEMPO PARCIAL - CONVENIADA	30	Filantropia	Municipal
MA	SAO LUIS	21448205	CRECHE NOSSA SENHORA DA ESPERANCA	CRECHE EM TEMPO PARCIAL - CONVENIADA	25	Comunitária	Municipal
MA	SAO LUIS	21448205	CRECHE NOSSA SENHORA DA ESPERANCA	PRE ESCOLA EM TEMPO PARCIAL - CONVENIADA	46	Comunitária	Municipal
MA	SAO LUIS	21011265	CRECHE SEMEITEIRA DE LUZ	CRECHE EM TEMPO INTEGRAL - CONVENIADA	13	Filantropia	Municipal
MA	SAO LUIS	21011265	CRECHE SEMEITEIRA DE LUZ	PRE ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL - CONVENIADA	12	Filantropia	Municipal
MA	SAO LUIS	21019877	E C SAO CAMILO DE LELLIS	CRECHE EM TEMPO PARCIAL - CONVENIADA	18	Filantropia	Municipal
MA	SAO LUIS	21018077	E C SAO CAMILO DE LELLIS	PRE ESCOLA EM TEMPO PARCIAL - CONVENIADA	47	Filantropia	Municipal
MA	SAO LUIS	21201641	E C TIA CELESTE	PRE ESCOLA EM TEMPO PARCIAL - CONVENIADA	74	Comunitária	Municipal
MA	SAO LUIS	21195225	EC AYRTON SENNA	CRECHE EM TEMPO PARCIAL - CONVENIADA	46	Filantropia	Municipal
MA	SAO LUIS	21195225	EC AYRTON SENNA	PRE ESCOLA EM TEMPO PARCIAL - CONVENIADA	55	Filantropia	Municipal
MA	SAO LUIS	21253714	EC BATISTA KERYEMA	CRECHE EM TEMPO PARCIAL - CONVENIADA	23	Filantropia	Municipal
MA	SAO LUIS	21253714	EC BATISTA KERYEMA	PRE ESCOLA EM TEMPO PARCIAL - CONVENIADA	75	Filantropia	Municipal
MA	SAO LUIS	21573662	EC BENCAO DE DEUS	CRECHE EM TEMPO INTEGRAL - CONVENIADA	19	Filantropia	Estadual e Municipal
MA	SAO LUIS	21573662	EC BENCAO DE DEUS	PRE ESCOLA EM TEMPO PARCIAL - CONVENIADA	33	Filantropia	Estadual e Municipal
MA	SAO LUIS	21248621	EC BOM PASTOR	CRECHE EM TEMPO PARCIAL - CONVENIADA	280	Filantropia	Municipal
MA	SAO LUIS			PRE ESCOLA EM TEMPO PARCIAL - CONVENIADA			

Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE

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

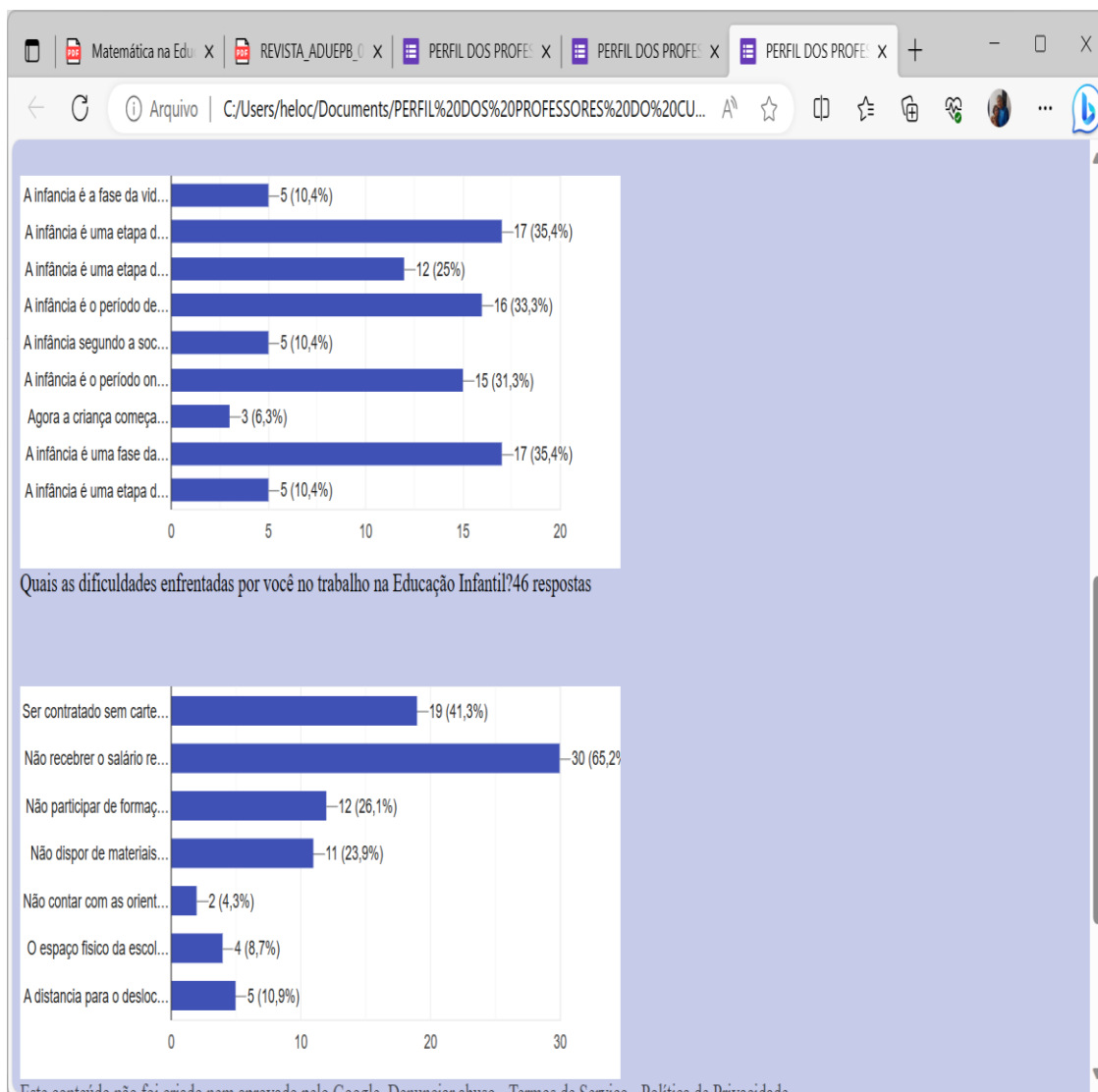
UF	Município	Código Escola no INEP	Entidade	Segmento	Número de Alunos	Categoria	Conveniada
MA	SAO LUIS	21200596	EC CAIANE MATEUS	CRECHE EM TEMPO PARCIAL - CONVENIADA	16	Filantropia	Municipal
MA	SAO LUIS	21200596	EC CAIANE MATEUS	PRE ESCOLA EM TEMPO PARCIAL - CONVENIADA	75	Filantropia	Municipal
MA	SAO LUIS	21267391	EC CANAIA DO FUTURO DOUTORES	CRECHE EM TEMPO PARCIAL - CONVENIADA	17	Filantropia	Municipal
MA	SAO LUIS	21267391	EC CANAIA DO FUTURO DOUTORES	PRE ESCOLA EM TEMPO PARCIAL - CONVENIADA	30	Filantropia	Municipal
MA	SAO LUIS	21011958	EC CARLOS BRAIDE	CRECHE EM TEMPO PARCIAL - CONVENIADA	23	Comunitária	Municipal
MA	SAO LUIS	21011958	EC CARLOS BRAIDE	PRE ESCOLA EM TEMPO PARCIAL - CONVENIADA	35	Comunitária	Municipal
MA	SAO LUIS	21019193	EC CHAPEUZINHO VERMELHO	CRECHE EM TEMPO INTEGRAL - CONVENIADA	60	Filantropia	Municipal
MA	SAO LUIS	21019193	EC CHAPEUZINHO VERMELHO	PRE ESCOLA EM TEMPO PARCIAL - CONVENIADA	153	Filantropia	Municipal
MA	SAO LUIS	21019401	EC COMUNITARIA SAO CAMILO	CRECHE EM TEMPO INTEGRAL - CONVENIADA	24	Filantropia	Municipal
MA	SAO LUIS	21019401	EC COMUNITARIA SAO CAMILO	PRE ESCOLA EM TEMPO PARCIAL - CONVENIADA	53	Filantropia	Municipal
MA	SAO LUIS	21011974	EC CRIAMOR	PRE ESCOLA EM TEMPO PARCIAL - CONVENIADA	129	Comunitária	Municipal
MA	SAO LUIS	21013136	EC CRIANCA FELIZ	CRECHE EM TEMPO PARCIAL - CONVENIADA	43	Filantropia	Municipal
MA	SAO LUIS	21256829	EC CRIANCA FELIZ	CRECHE EM TEMPO PARCIAL - CONVENIADA	23	Filantropia	Municipal
MA	SAO LUIS	21256829	EC CRIANCA FELIZ	PRE ESCOLA EM TEMPO PARCIAL - CONVENIADA	35	Filantropia	Municipal
MA	SAO LUIS	21013136	EC CRIANCA FELIZ	PRE ESCOLA EM TEMPO PARCIAL - CONVENIADA	75	Filantropia	Municipal
MA	SAO LUIS	21012644	EC DE 1 GRAU NHO RE	CRECHE EM TEMPO INTEGRAL - CONVENIADA	39	Filantropia	Municipal
MA	SAO LUIS	21012644	EC DE 1 GRAU NHO RE	PRE ESCOLA EM TEMPO PARCIAL - CONVENIADA	42	Filantropia	Municipal
MA	SAO LUIS	21015686	EC DIVINO MESTRE	CRECHE EM TEMPO INTEGRAL - CONVENIADA	65	Filantropia	Municipal
MA	SAO LUIS	21015686	EC DIVINO MESTRE	PRE ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL - CONVENIADA	22	Filantropia	Municipal
MA	SAO LUIS	21015686	EC DIVINO MESTRE	CRECHE EM TEMPO PARCIAL - CONVENIADA	31	Filantropia	Municipal
MA	SAO LUIS	21192103	EC DR EDISON LOBATO FILHO	CRECHE EM TEMPO INTEGRAL - CONVENIADA	3	Filantropia	Estadual e Municipal

Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE

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

UF	Município	Código Escola no INEP	Entidade	Segmento	Número de Alunos	Categoria	Conveniada
MA	SAO LUIS	21200596	EC CAIANE MATEUS	CRECHE EM TEMPO PARCIAL - CONVENIADA	16	Filantropia	Municipal
MA	SAO LUIS	21200596	EC CAIANE MATEUS	PRE ESCOLA EM TEMPO PARCIAL - CONVENIADA	75	Filantropia	Municipal
MA	SAO LUIS	21267391	EC CANAIA DO FUTURO DOUTORES	CRECHE EM TEMPO PARCIAL - CONVENIADA	17	Filantropia	Municipal
MA	SAO LUIS	21267391	EC CANAIA DO FUTURO DOUTORES	PRE ESCOLA EM TEMPO PARCIAL - CONVENIADA	30	Filantropia	Municipal
MA	SAO LUIS	21011958	EC CARLOS BRAIDE	CRECHE EM TEMPO PARCIAL - CONVENIADA	23	Comunitária	Municipal
MA	SAO LUIS	21011958	EC CARLOS BRAIDE	PRE ESCOLA EM TEMPO PARCIAL - CONVENIADA	35	Comunitária	Municipal
MA	SAO LUIS	21019193	EC CHAPEUZINHO VERMELHO	CRECHE EM TEMPO INTEGRAL - CONVENIADA	60	Filantropia	Municipal
MA	SAO LUIS	21019193	EC CHAPEUZINHO VERMELHO	PRE ESCOLA EM TEMPO PARCIAL - CONVENIADA	153	Filantropia	Municipal
MA	SAO LUIS	21019401	EC COMUNITARIA SAO CAMILO	CRECHE EM TEMPO INTEGRAL - CONVENIADA	24	Filantropia	Municipal
MA	SAO LUIS	21019401	EC COMUNITARIA SAO CAMILO	PRE ESCOLA EM TEMPO PARCIAL - CONVENIADA	53	Filantropia	Municipal
MA	SAO LUIS	21011974	EC CRIAMOR	PRE ESCOLA EM TEMPO PARCIAL - CONVENIADA	129	Comunitária	Municipal
MA	SAO LUIS	21013136	EC CRIANCA FELIZ	CRECHE EM TEMPO PARCIAL - CONVENIADA	43	Filantropia	Municipal
MA	SAO LUIS	21256829	EC CRIANCA FELIZ	CRECHE EM TEMPO PARCIAL - CONVENIADA	23	Filantropia	Municipal
MA	SAO LUIS	21256829	EC CRIANCA FELIZ	PRE ESCOLA EM TEMPO PARCIAL - CONVENIADA	35	Filantropia	Municipal
MA	SAO LUIS	21013136	EC CRIANCA FELIZ	PRE ESCOLA EM TEMPO PARCIAL - CONVENIADA	75	Filantropia	Municipal
MA	SAO LUIS	21012644	EC DE 1 GRAU NHO RE	CRECHE EM TEMPO INTEGRAL - CONVENIADA	39	Filantropia	Municipal
MA	SAO LUIS	21012644	EC DE 1 GRAU NHO RE	PRE ESCOLA EM TEMPO PARCIAL - CONVENIADA	42	Filantropia	Municipal
MA	SAO LUIS	21015686	EC DIVINO MESTRE	CRECHE EM TEMPO INTEGRAL - CONVENIADA	65	Filantropia	Municipal
MA	SAO LUIS	21015686	EC DIVINO MESTRE	PRE ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL - CONVENIADA	22	Filantropia	Municipal
MA	SAO LUIS	21015686	EC DIVINO MESTRE	CRECHE EM TEMPO PARCIAL - CONVENIADA	31	Filantropia	Municipal
MA	SAO LUIS	21192103	EC DR EDISON LOBATO FILHO	CRECHE EM TEMPO INTEGRAL - CONVENIADA	3	Filantropia	Estadual e Municipal

ANEXO 3 - Gráfico das dificuldades pedagógicas dos professores.



ANEXO 4 - Formato de Resolução de Credenciamento de Escolas Comunitárias expedida pelo Conselho Municipal de Educação de São Luís -MA-2015



PREFEITURA DE SÃO LUÍS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMED
CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
RESOLUÇÃO Nº 57 /2015

Resolução Nº 57 /2015 – CME/SL

Renova o Credenciamento da Escola Comunitária Educando e Jardim de Infância Pequeno Aprendiz, pelo prazo de 05 (cinco) anos.
Reconhece a Educação Infantil (Creche), em regime parcial, pelo prazo de 05 (cinco) anos.
Renova o Reconhecimento da Educação Infantil (Pré-Escola), em regime parcial, pelo prazo de 05 (cinco) anos.
Convalida estudos realizados pelos discentes.

O CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO LUÍS, no uso de suas atribuições legais, considerando a solicitação contida no Processo N.º 30/22273/2014-SEMED, considerando o Parecer Nº 58/2015 – CME/S, relatado pela Conselheira Márcia Dieguez Cateb e aprovado por unanimidade em Sessão Plenária hoje realizada,

RESOLVE:

Art. 1º - Renovar o Credenciamento da Escola Comunitária Educando e Jardim de Infância Pequeno Aprendiz, instituição privada de ensino, na categoria comunitária, localizada na Avenida 29 de dezembro, Quadra 85, nº 04, Bloco –C , Cidade Olímpica, no município de São Luís –MA, pelo prazo de 5 (cinco) anos e com validade somente para este endereço.

Art. 2º - Reconhecer a Educação Infantil (Creche), em regime parcial, oferecida pela Escola Comunitária Educando e Jardim de Infância Pequeno Aprendiz, instituição privada de ensino, na categoria comunitária, pelo prazo de 5 (cinco) anos, e com validade somente no endereço constante no Art. 1º desta Resolução.

Art. 3º - Renovar o Reconhecimento da Educação Infantil (Pré-Escola), em regime parcial, oferecida pela Escola Comunitária Educando e Jardim de Infância Pequeno Aprendiz, instituição privada de ensino, na categoria comunitária, pelo prazo de 05 (cinco) anos, e com validade somente no endereço constante no Art. 1º desta Resolução.

Art. 4º - Convalidar os estudos realizados pelos discentes, com frequência, no período que antecedeu os presentes Atos.

SALA DAS SESSÕES PLENÁRIAS DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO em São Luís (MA), 17 de dezembro de 2015.


Roberto Mauro Gurgel Rocha
Presidente do CME/SL

https://www.mpma.mp.br/arquivos/transparencia/TAC/5769_sao_luis_01_de_junho.pdf

MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO MARANHÃO
Procuradoria Geral de Justiça

AJUSTAMENTO DE CONDUTA

**Promotoria de Justiça Especializada na Defesa da
Educação de São Luís-MA**

TERMO DE COMPROMISSO DE AJUSTAMENTO DE CONDUTA

Termo de Compromisso de Ajustamento de Conduta que firmam o MINISTÉRIO PÚBLICO ESTADUAL, por meio das 2ª e 1ª Promotorias de Justiça Especializadas na Defesa da Educação; Promotoria de Justiça Especializada na Defesa do Patrimônio Público e da Probidade Administrativa; o MUNICÍPIO DE SÃO LUÍS, através da Procuradoria-Geral do Município (PGM); da Secretaria Municipal de Educação (SEMED); da Secretaria Municipal de Fazenda (SEMAZ); o Fórum das Escolas Comunitárias e Filantrópicas de São Luís-MA; e, a Federação das Uniões de Moradores de Bairros e Entidades Similares do Maranhão (FUMBESMA).

O MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO MARANHÃO representado pelos Promotores de Justiça, **Maria Luciane Lisboa Belo**, Titular da 2ª Promotoria de Justiça Especializada na Defesa da Educação; **Paulo Silvestre Avelar Silva**, Titular da 1ª Promotoria de Justiça Especializada na Defesa da Educação; **Lindonjonson Gonçalves de Sousa**, 1ª Promotoria de Justiça Especializada na Defesa do Patrimônio Público e da Probidade Administrativa; e, o MUNICÍPIO DE SÃO LUÍS-MA, pessoa jurídica de direito público interno, com sede na Avenida D. Pedro II, s/nº, Centro, nesta Capital, neste ato representado por seu Procurador-Geral Adjunto, **Domerval Alves Moreno Neto**; o Secretário Municipal

CONSIDERANDO que a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), disciplinam, entre outros princípios, que o ensino será ministrado com garantia do padrão de qualidade;

CONSIDERANDO a Recomendação nº 30, de 22/09/2015, que dispõe sobre a atuação do Ministério Público na garantia à Educação Infantil, considerando a Meta 01 do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), consistente em universalizar até 2016 a educação na pré-escola a crianças de 04 a 05 anos e ampliar a oferta de educação infantil em creches;

CONSIDERANDO a obrigação do Poder Público Municipal de construir creches para atender a demanda crescente no Município de São Luís-MA e que a deficiência dessa oferta implica no acolhimento das crianças pelas Entidades Mantenedoras das Escolas Comunitárias;

CONSIDERANDO que as Entidades Mantenedoras das Escolas Comunitárias devem ser dotadas de pessoal e material adequados para um bom funcionamento, com a aplicação dos recursos destinados à educação, consoante previsto na Lei Orgânica do Município de São Luís-MA, no art. 139, § 2º e seus incisos;

CONSIDERANDO que os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em Lei, conforme preceitua o art. 213, da CF/88;

CONSIDERANDO que o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB); que o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e o Programa Nacional de Alimentação de Creches (PNAC) visam subsidiar, respectivamente, o pagamento de professores e manutenção de escolas; bem como à alimentação escolar nas modalidades do Ensino Fundamental, Creche e Pré-Escola em escolas públicas e comunitárias, executados através de recursos federais aos Estados e Municípios;

CONSIDERANDO as providências tomadas pelas entidades para apresentar em tempo hábil a documentação necessária à celebração dos convênios correspondentes ao exercício financeiro e ano letivo de 2015, porém, parcialmente sem êxito junto às instituições certificadoras, espe-

2

SEXTA-FEIRA, 15 - JULHO - 2016



D. O. PODER JUDICIÁRIO

CONSIDERANDO a existência de regularidade da prestação de contas de entidades mantenedoras das escolas comunitárias referente ao exercício de 2014; a comprovação da prestação de serviços educacionais executados pelas entidades nessas escolas em 2015; a contemplação e especificação das escolas comunitárias beneficiadas com os recursos do FUNDEB, PNAE E PNAC, no exercício de 2015, por meio de Relatórios emitidos pelo FNDE demonstrando as "**Instituições conveniadas e os segmentos de ensino considerados no FUNDEB 2015**" e o "**Alunado por ação do Programa Nacional de Alimentação Escolar em 2015**", que serve como parâmetro concernente ao período de execução dos supracitados recursos, os quais foram creditados à conta da Prefeitura Municipal de São Luís-MA para exclusivo atendimento às referidas escolas; sendo ainda que tais pressupostos determinam a necessidade do repasse pela Administração Pública Municipal, sob pena de responsabilidade pelo enriquecimento ilícito, a fim de que as entidades possam quitar os débitos gerados com os serviços prestados, sobretudo no que tange ao pagamento de pessoal, mas também manter de forma digna seu alunado nas creches e pré-escolas, sem se descapitalizarem em razão da não liberação dos recursos;

CONSIDERANDO que a Portaria Interministerial 507/2011 - CGU/MF/MP dispõe no art. 64, § 2º, alínea "c" a possibilidade de ressarcimento ao conveniente por pagamentos realizados às próprias custas decorrentes de atrasos na liberação de recursos pelo concedente, assim como em seu art. 52, VI, a possibilidade de pagamento em data posterior à vigência do instrumento desde que expressamente autorizada pela autoridade competente do concedente e o fato gerador da despesa tenha ocorrido durante a vigência do instrumento pactuado, especialmente para atendimento às escolas cujas entidades preencheram os requisitos para celebração de Convênio em 2015 e encontram-se com saldo de recursos a liberar;

CONSIDERANDO que o ano letivo de 2016, em pleno exercício, com efetiva prestação de serviços pelas entidades ainda não foi celebrado, por conta de todo imbróglio no estabelecimento de convênio e pagamento dos programas federais às creches e escolas comunitárias referentes ao ano letivo de 2015;

CONSIDERANDO que a Prefeitura Municipal de São Luís, através da SEMED, fez a retenção de 30% (trinta por cento) dos valores de parcelas referentes ao PNAE e PNAC referente ao ano de 2015 sobre o pagamento de um número de entidades sem a efetiva entrega de víveres da agricultura familiar às creches e escolas comunitárias;

CONSIDERANDO que a Prefeitura Municipal de São Luís, através da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), não realizou em tempo hábil a assinatura do Convênio referente ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) do exercício financeiro/2015, apesar da efetividade da prestação dos serviços pelas entidades e profissionais da educação comunitária, causando danos trabalhistas para as instituições conveniadas conforme consta em relação a lista publicada pelo FNDE e instabilidade jurídica a execução dos serviços prestados pela rede comunitária.

RESOLVEM firmar o presente **TERMO DE COMPROMISSO DE AJUSTAMENTO DE CONDUTA**, com interveniência da Secretaria Municipal de Educação, conforme prevê o art. 5º, § 6º, da Lei nº 7.347/85 e art. 585, inciso II, da Lei Adjetiva Civil, bem como atender ao que dispõe a Carta Política de 1988, no tocante à educação, art. 205 e seguintes, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, consoante as cláusulas a seguir elencadas:

CONSIDERANDO que nos termos da Lei nº 9.504/1997 inexistia vedação em período eleitoral para a realização de transferência voluntária ou liberação de recursos às organizações da sociedade civil, especialmente no tocante à execução de programas autorizados em lei e de natureza continuada, como é o caso dos repasses decorrentes do FUNDEB, PNAE e PNAC;

CONSIDERANDO que mesmo com 01 (um) dia de validade o Convênio serve para demonstrar que a escola comunitária conveniada deveria, não fosse a demora dos agentes públicos em liberar documentos e aferir condições, ter tido assinatura do convênio com mais brevidade e que em muitos casos perpassou a sua própria responsabilidade;

CONSIDERANDO que as escolas comunitárias são obrigadas a procederem de modo regular em seu funcionamento, nas execuções dos recursos e consequentes prestações de contas no prazo estabelecido e, ao não atenderem a essas exigências, os seus Gestores ou dirigentes podem cometer atos de improbidade administrativa;

CONSIDERANDO que os Órgãos do Conselho Municipal de Educação (CME) e Inspeção Escolar Municipal devem ser estruturados, no tocante a recursos de pessoal e material, para fins de celeridade/agilidade na tramitação dos processos de regularização das escolas conveniadas;

CONSIDERANDO que a não celebração de convênio e, por conseguinte, a não liberação, em dia, dos valores referentes aos programas federais PNAE, PNAC e recursos do FUNDEB às creches e escolas comunitárias compromete a oferta da Educação Infantil às crianças de baixa renda da cidade, uma vez que São Luís só possui 03 (três) creches públicas municipais;

CONSIDERANDO a necessidade de se simplificar a lista de documentos exigidos para a regularização das entidades comunitárias, garantindo assim a agilidade na celebração do convênio sem prejuízo da qualidade dos serviços oferecidos, tendo em vista que o repasse do dinheiro está condicionado/vinculado à regularização documental das instituições;

CONSIDERANDO que o Programa Brasil Carinhoso é uma Suplementação Federal e que o município de São Luís recebeu os repasses do FNDE dos anos de 2012, 2013, 2014 e até o momento não regularizou

1 - COMPROMETE-SE, o Município de São Luís a providenciar a assinatura de convênios com todas as entidades contempladas com recursos federais/2016 que estejam regulares com a prestação de contas e atendam aos requisitos básicos, avaliando, nos casos específicos, as considerações apresentadas neste Termo, incluindo as possibilidades jurídicas excepcionais de transferência de recursos, além de observar os princípios da razoabilidade, proporcionalidade e do interesse público relevante envolvido;

2 - COMPROMETE-SE o Município de São Luís, a efetivar os repasses do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), referente ao exercício financeiro de 2015, conforme relação anexa de 22 (vinte e duas) Entidades, **impreterivelmente, até 31 de julho de 2016**, garantindo a continuidade dos serviços e o bem-estar dos profissionais que atuam junto às escolas comunitárias e entidades filantrópicas e o pagamento dos encargos sociais decorrentes da relação de trabalho de seus empregados, observadas as considerações apresentadas neste Termo, incluindo as possibilidades jurídicas excepcionais de transferência de recursos, além dos princípios da razoabilidade, proporcionalidade e do interesse público relevante envolvido;

3 - COMPROMETE-SE o Município de São Luís-MA, através da Secretaria Municipal de Educação, em relação aos recursos do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e do Programa Nacional de Alimentação de Creches (PNAC), a fazer rigorosamente o repasse para as Instituições em conformidade com a Resolução /CD/ FNDE nº 026/2013;

4 - COMPROMETE-SE o Município de São Luís-MA, através da Secretaria Municipal de Educação, em providenciar os repasses dos recursos do Programa BRASIL CARINHOSO, a todas as entidades contempladas com os valores já transferidos pelo Governo Federal do Exercício de 2014 e 2015, que estejam aptas, conforme apresentação dos extratos das contas do Programa, garantindo-se uma 4ª chamada às entidades interessadas, encerrando-se impreterivelmente no prazo de **30 (trinta)**

D. O. PODER JUDICIÁRIO



SEXTA-FEIRA, 15 - JULHO - 2016

3

5 - COMPROMETE-SE o Município de São Luís-MA garantir o direito de ampla defesa às creches e escolas comunitárias que tiverem pendências na Prestação de Contas, em especial, àquelas que tiverem sofrido com casos fortuitos ou pela perda de documentos não acostados no processo pelos funcionários da SEMED;

6 - COMPROMETE-SE o Município de São Luís-MA repassar, aos conveniados, regularmente os recursos federais até o quinto dia útil do mês subsequente, levando em consideração que recebem do governo federal no último dia útil de cada mês;

7 - COMPROMETEM-SE os Gestores de Entidades Mantenedoras de Escolas Comunitárias, contempladas pelo FNDE com recursos federais, a apresentarem à Secretaria Municipal de Educação (SEMED), **até 60 (sessenta) dias, após a publicação da relação das entidades pelo FNDE, prorrogado por igual período**, os documentos básicos exigidos (check list) para celebração dos convênios a serem executados no ano letivo de 2016;

8 - COMPROMETE-SE o Município de São Luís-MA providenciar a assinatura dos convênios referentes ao ano letivo de 2016 com as Entidades Mantenedoras de creches e escolas comunitárias, constantes na relação do FNDE, para efeito dos pagamentos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB); do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE); e, do Programa Nacional de Alimentação de Creches (PNAC), **após a publicação da relação pelo FNDE e o prazo de 60 (sessenta) dias para as entidades apresentarem os documentos exigidos no check list, prorrogado por igual período**, desde que estas se encontrem devidamente regularizadas;

9 - COMPROMETEM-SE os Gestores de Entidades Mantenedoras de Escolas Comunitárias, contempladas em 2015 pelo FNDE com recursos do FUNDEB, a apresentarem à SEMED, **no prazo de 90 (noventa) dias**, após o recebimento desses recursos, a documentação

Assim, por estarem perfeitamente acordadas as condições estipuladas, os Compromissados assinam o presente Termo em 03 (três) vias de igual teor e forma.

São Luís, 01 de junho de 2016.

MARIA LUCIANE LISBOA BELO

Promotora de Justiça

2ª Promotoria de Justiça na Defesa da Educação

PAULO SILVESTRE AVELAR SILVA

Promotor de Justiça

1ª Promotoria de Justiça na Defesa da Educação

LINDONJONSON GONÇALVES DE SOUSA

Promotor de Justiça

Promotoria de Justiça na Defesa do Patrimônio Público/
Probidade Administrativa

DOMERVAL ALVES MORENO NETO

Procurador-Geral Adjunto Município de São Luís

RAIMUNDO MOACIR MENDES FEITOSA

Secretário Municipal de Educação

ALDECY RIBEIRO

Presidente da FUNBESMA

MARIA NEUZA DA S. RIBEIRO

Presidente do Fórum Escolas Comunitárias e Filantrópicas
São Luís

RAIMUNDO JOSÉ RODRIGUES

Secretário Municipal de Fazenda

LEI Nº 7.473 DE 11 DE AGOSTO DE 2023.

Obriga a Prefeitura de São Luís a repassar mensalmente os recursos financeiros do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB para as Entidades de interesse social mantenedoras das Escolas Comunitárias conveniadas com a Secretaria Municipal de Educação – SEMED.

O PREFEITO MUNICIPAL DE SÃO LUÍS, Estado do Maranhão.

Faço saber que a Câmara Municipal decreta e eu promulgo, nos termos do parágrafo 5º do art. 70 da Lei Orgânica do Município de São Luís, a seguinte Lei:

<https://diariooficial.saoluis.ma.gov.br/dom/dom/publicacoesDetalhes/561017>

1/3

14/08/23, 16:22

Diário Oficial

Art. 1º A Prefeitura de São Luís, por meio do órgão competente, fica obrigada a repassar mensalmente os recursos financeiros do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB, para as Entidades de interesse social mantenedoras das Escolas Comunitárias de São Luís conveniadas com a Prefeitura.

Parágrafo único. O pagamento dos repasses financeiros de que trata o caput do artigo 1º só será feito para as Entidades de interesse social mantenedoras das Escolas Comunitárias conveniadas que estejam em dia com a prestação de contas apresentada junto à SEMED.

Art. 2º O órgão competente fará obrigatoriamente o acompanhamento periódico das atividades desenvolvidas pelas Entidades de interesse social mantenedoras das Escolas Comunitárias conveniadas com o Município.

Art. 3º As Entidades de interesse social mantenedoras das Escolas Comunitárias conveniadas com a Prefeitura de São Luís terão de encaminhar anualmente a relação dos alunos devidamente matriculados no censo escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.

Art. 4º A Prefeitura de São Luís, por meio do órgão competente, pagará uma multa de 10% (dez por cento) com recursos próprios, por cada atraso no repasse mensal dos recursos do FUNDEB, para as Entidades de interesse social mantenedoras das Escolas Comunitárias conveniadas que estejam adimplentes com as suas prestações de contas, considerando que o repasse para o Município de São Luís é feito mensalmente pelo Governo Federal.

Parágrafo único. Os valores referentes as multas ocorridas serão destinados para a melhoria das instalações físicas das Entidades de interesse social mantenedoras das Escolas Comunitárias conveniadas com a Prefeitura de São Luís.

Art. 5º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 6º Revogam-se as disposições em contrário.

PALÁCIO DE LA RAVARDIÈRE, EM SÃO LUÍS, 11 DE AGOSTO DE 2023, 202º DA INDEPENDÊNCIA E 135º DA REPÚBLICA.

<https://diariooficial.saoluis.ma.gov.br/dom/dom/publicacoesDetalhes/561017>

2/3

14/08/23, 16:22

Diário Oficial

EDUARDO SALIM BRAIDE

Prefeito

(Originária do Projeto de Lei nº 075/2023 de autoria do Vereador Pavão Filho)

 Diário Oficial do Município / Certificado Digitalmente e com Carimbo de Tempo

Diário Oficial

Calendário de Publicações (<https://diariooficial.saoluis.ma.gov.br/dom/dom/orientacoes>)

Edições (<https://diariooficial.saoluis.ma.gov.br/dom/dom/todasEdicoes>)

Publicações (<https://diariooficial.saoluis.ma.gov.br/dom/dom/orientacoes>)

Links Úteis

ICP-BRASIL - Website (<https://www.certisign.com.br/>)

Leitor de PDF (<https://acrobat.adobe.com/br/pt/acrobat/pdf-reader.html>)

Governo do Maranhão (<http://www.ma.gov.br>)

Endereço
