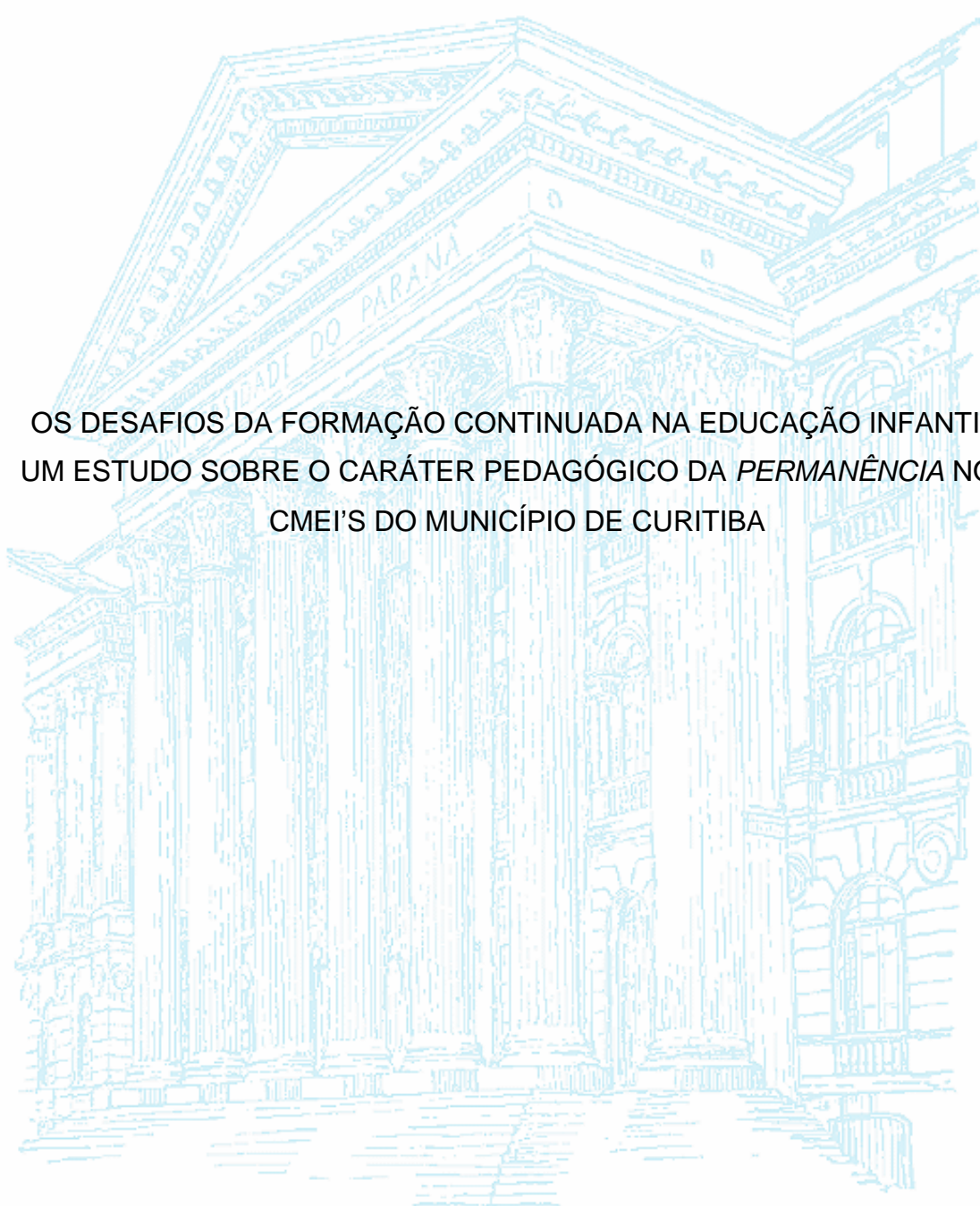


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

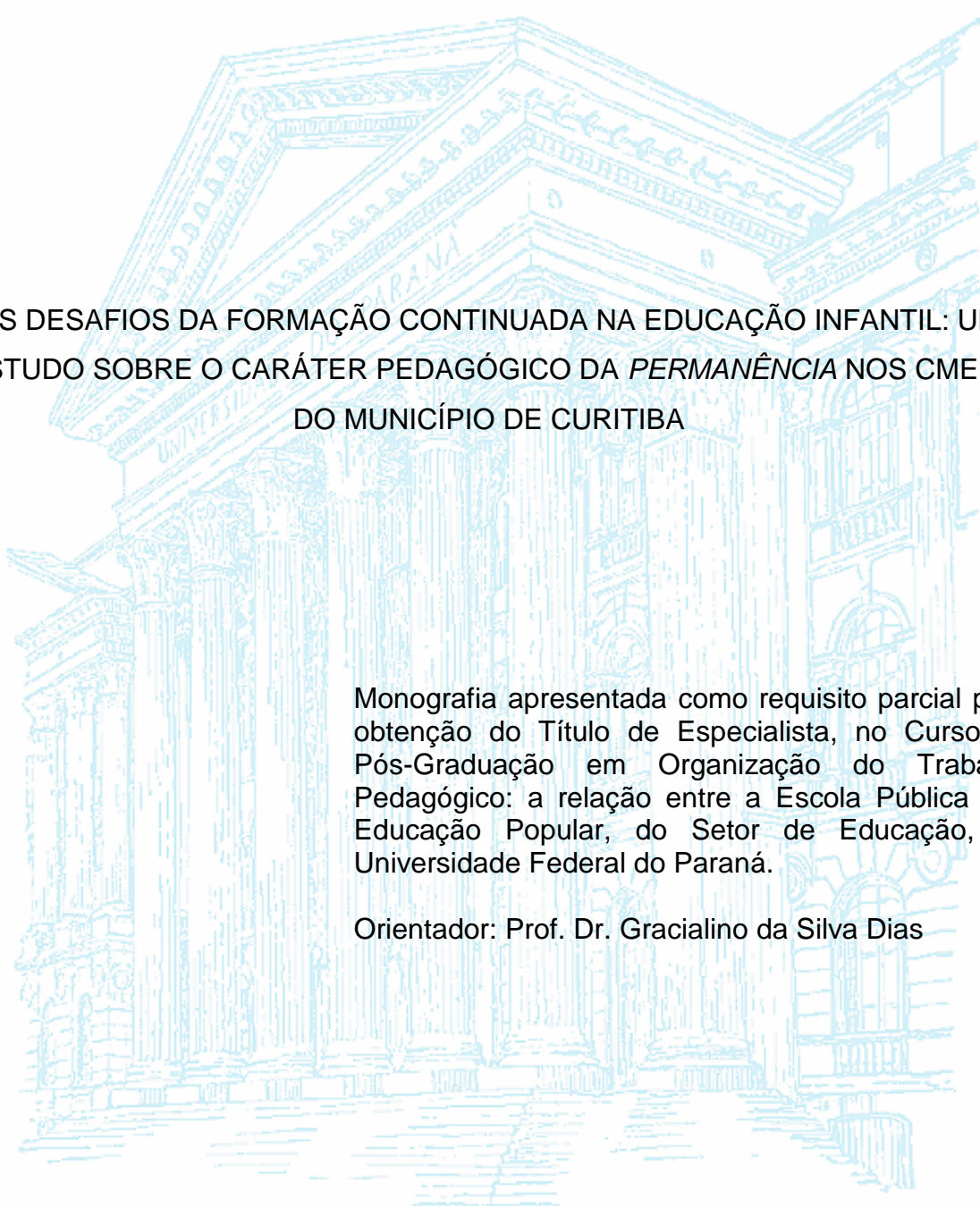
GISELE FERREIRA



OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
UM ESTUDO SOBRE O CARÁTER PEDAGÓGICO DA *PERMANÊNCIA* NOS
CMEI'S DO MUNICÍPIO DE CURITIBA

CURITIBA
2011

GISELE FERREIRA



OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO SOBRE O CARÁTER PEDAGÓGICO DA *PERMANÊNCIA* NOS CMEI'S DO MUNICÍPIO DE CURITIBA

Monografia apresentada como requisito parcial para obtenção do Título de Especialista, no Curso de Pós-Graduação em Organização do Trabalho Pedagógico: a relação entre a Escola Pública e a Educação Popular, do Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Gracialino da Silva Dias

CURITIBA
2011

FERREIRA, Gisele.

Os desafios da formação continuada na educação infantil: um estudo sobre o caráter pedagógico da *permanência* nos CMEI's do município de Curitiba.

Curitiba, 2011.

Monografia desenvolvida como requisito parcial para obtenção do Título de Especialista, no Curso de Pós-Graduação em Organização do Trabalho Pedagógico: a relação entre a Escola Pública e a Educação Popular, do Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná.

AGRADECIMENTO

Gostaria de agradecer o apoio, incentivo e colaboração de várias pessoas que, de alguma forma, colaboraram para a realização deste trabalho.

Dentre estas pessoas agradeço, especialmente, a três professores que desde a realização do curso de graduação em Pedagogia na UFPR, tem sido importantes na minha formação. Com eles aprendi a defesa intransigente da escola pública, universal, gratuita e de qualidade: Prof. Gracialino da Silva Dias, Prof. Jussara Maria Tavares Puglielli Santos e Prof. Maria Célia Barbosa Aires.

Aos professores do Curso de Especialização em Organização do Trabalho Pedagógico, que de alguma forma, contribuíram para as reflexões presentes neste texto.

Também, aos colegas da minha turma, pelas discussões nas aulas e, por tantas vezes, termos compartilhado “dúvidas e caminhos” em relação ao desenvolvimento dos nossos projetos.

Agradeço, principalmente, aos meus pais, Sonia e João Eloi, trabalhadores, que me ensinaram o respeito pelo ser humano e a fé na vida.

À todos os amigos e familiares que compreenderam as minhas dificuldades e ausências.

Ao Marcelo, meu marido, companheiro e amigo, pelo apoio, ânimo e colaboração, pois foi quem mais de perto, acompanhou todos os momentos de desânimo e de alegria.

E agradeço, especialmente, a Deus por estar sempre presente na minha vida e tornar tudo possível.

À todos, muito obrigada!

RESUMO

Este trabalho tem como objeto de estudo a *permanência*, enquanto tempo e espaço reservado aos educadores para estudos e desenvolvimento de ações voltadas ao planejamento do trabalho pedagógico realizado nos Centros Municipais de Educação Infantil, da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. O foco de análise se volta para formação dos educadores que atuam na escola pública, considerando que esta é a escola que atende a maioria da população. Neste sentido, buscar-se-á compreender a questão da formação dos educadores inserida no contexto da sociedade capitalista, sociedade esta, marcada pelas contradições de classes. O tema formação dos educadores da educação infantil ganha importância no meio acadêmico, visto que recentemente essa modalidade de ensino passou a integrar a Educação Básica. É importante ressaltar que a formação de professores, em âmbito geral, nas últimas décadas tem suscitado vários estudos e discussões entre os educadores preocupados em contribuir para a efetivação de uma educação que se proponha à elevação cultural das massas e sua emancipação. O educador, profissional da educação infantil, necessita de formação, a qual tem sido delimitada pelos interesses da sociedade em que se insere, ou seja, a formação do educador tem sido demarcada por um mínimo necessário às necessidades da sociedade capitalista. Em consequência, o atendimento às crianças pequenas, filhas de trabalhadores, tem tido em sua maioria, um caráter assistencialista, pautado no cuidado. Importa destacar que é pela formação deste profissional, que atua na escola pública, que se estará também determinando a formação dos demais trabalhadores envolvidos no processo educativo, em especial, a formação dos pais das crianças. Os educadores de CMEI's devem promover um diálogo crítico-reflexivo com as famílias, na busca de uma sociedade mais justa e igualitária, em que todos independente de sua classe tenham direito uma vida digna. CMEI e Família, por meio do diálogo, devem repensar qual educação queremos para as nossas crianças, visto que elas são os futuros cidadãos da nação. E ainda, devem propor um projeto contra-hegemônico de sociedade.

Palavras-chave: Profissional da educação; compromisso social; pedagogia crítica.

LISTA DE SIGLAS

CEB – Conselho de Educação Básica

CEE – Conselho Estadual da Educação

CEI – Centro de Educação infantil

CMEI – Centro Municipal da Educação Infantil

CNE – Conselho Nacional da Educação

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MST – Movimento dos Sem Terra

OPA – Orientações Pedagógicas Administrativas

PP – Proposta Pedagógica

RIT – Regime Integral de Trabalho

SMCr – Secretaria Municipal da Criança

SME – Secretaria Municipal da Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	08
1 CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E EM CURITIBA	13
1.1 CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS.....	13
1.2 PRIMEIRAS INICIATIVAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E NO MUNICÍPIO DE CURITIBA.....	19
2 O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE CURITIBA	27
3 DESAFIOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E EDUCADORES	32
3.1 FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	32
3.2 TRABALHO EDUCATIVO NOS CMEI's DE CURITIBA.....	35
3.3 CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA NOS CMEI's.....	39
4 O TRABALHO PEDAGÓGICO NOS CMEI's DE CURITIBA	44
4.1 ANÁLISE DA PROPOSTA PEDAGÓGICA.....	44
4.2 O TRABALHO DO PEDAGOGO NO CMEI E O TEMPO PEDAGÓGICO DA PERMANÊNCIA.....	45
5 DESAFIOS PARA O DIÁLOGO DA EDUCAÇÃO INFANTIL COM OS FUNDAMENTOS MARXISTAS DA EDUCAÇÃO POPULAR	54
CONSIDERAÇÕES FINAIS	64
REFERÊNCIAS	70

INTRODUÇÃO

A educação infantil necessita ser desenvolvida por profissionais altamente qualificados, por profissionais com formação científica, técnica, humanística, histórica e política, tal qual definida por Gramsc.

Esse é o pressuposto que busca orientar o desenvolvimento deste trabalho, ou seja, de que uma educação infantil com qualidade não é possível de ser realizada sem que os educadores tenham tido uma boa formação profissional, compromisso social e político com a transformação da nossa atual sociedade.

Trata-se, portanto, de um referencial que se articula com os princípios da defesa da formação inicial dos educadores da educação infantil e, principalmente, da formação continuada desses profissionais. O estudo tem por delimitação a educação infantil de caráter público, oferecida pelos Centros Municipais de Educação Infantil no município de Curitiba.

A história do Brasil é de 500 anos de ausência da educação infantil para as classes populares, somente no findar do século XX que essa modalidade de ensino se insere na educação básica. A educação infantil de caráter público no Brasil é tardia, surge somente com a Lei de Diretrizes e Base de 1996, sendo reafirmada recentemente com a Emenda Constitucional nº 59/2009, que prevê a educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade.

No contexto educativo, constata-se um grande avanço na educação infantil, principalmente no que se refere à educação de crianças pequenas, vemos que em todo tempo, a criança nunca foi tão pensada em relação a sua formação e cuidados. Portanto, cabe aos profissionais refletir criticamente sobre os fazeres na infância e, em especial, sobre sua formação continuada. Formação esta, que possibilite o desenvolvimento de uma educação de qualidade, voltada aos interesses das classes atendidas, ou seja, das classes populares.

Assim, o presente trabalho de pesquisa consiste em apontar à permanência¹, como sendo um espaço privilegiado para a formação continuada de educadores dos

¹ Permanência: Tempo e espaço reservado aos educadores para estudos e desenvolvimento de ações para realizar o planejamento do trabalho pedagógico junto às crianças, sob orientação da pedagoga da unidade ou pedagogas supervisoras dos Núcleos Regionais da Educação.

CMEI's² da rede municipal de Curitiba. Espaço em que os educadores buscam nas diversas áreas do conhecimento as ferramentas necessárias para apreensão e compreensão das práticas educacionais e sociais. Propiciando à criança uma educação planejada e de qualidade, fundamentada nos princípios legais e norteadas por uma práxis educativa na infância. E, principalmente, propor uma educação voltada ao diálogo constante entre o CMEI e as famílias, um diálogo crítico-reflexivo que vise à emancipação humana e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Esta investigação será dirigida buscando responder as seguintes questões:

1. Como ocorre e se ocorre de forma efetiva à formação continuada dos educadores nos Centros Municipais de Educação Infantil de Curitiba?
2. Como é compreendido o espaço e o tempo caracterizado como horário de permanência no Projeto Político Pedagógico dos Centros Municipais de Educação Infantil?
3. Qual a relação entre horário de permanência e formação continuada?
4. Como a permanência pode significar uma expansão da relação da escola com a comunidade, isto é, com as famílias das crianças, fortalecendo a perspectiva da pedagogia socialista concebida por Makarenko?

No cotidiano da escola, o caráter pedagógico é uma prática estritamente educativa e de fundamental relevância, portanto está implícita no educar uma multiplicidade de ações, mais do que planejar o educador deve munir-se de saberes para embasar sua prática educativa e social. A permanência tem sido até então, um mecanismo legalmente organizado, que tem por finalidade contribuir no planejamento de ações indissociáveis do cuidar e educar na educação infantil, mas não tem proposto o efetivo diálogo entre CMEI e família.

Vemos que o cenário brasileiro, no tocante à educação infantil, apresenta uma diversidade de encaminhamentos que remetem a uma formação restrita aos profissionais que atuam nessa modalidade.

A permanência, como espaço de formação em serviço é uma conquista que tem por detrás de sua história, marcas profundas de profissionais que lutaram por muitos anos, e ainda lutam, por seus direitos, enquanto trabalhadores. No Brasil, os reflexos da desigualdade econômica e social são notoriamente percebidos na

² CMEI's: Nomenclatura que se refere aos Centros Municipais de Educação Infantil de Curitiba.

formação educativa das classes. A dicotomia dessa realidade se apresenta sobre dois pólos: um modelo de educação destinado para a elite, sendo as escolas privadas e outro destinado às massas, a escola pública.

Nessa ótica, vemos que essa vertente tende a trazer indicativos que apontam para outras realidades presentes na história da educação, sendo: a legalidade da docência, a ausência de suportes legais para os profissionais que atuam na educação infantil e a dualidade que remete ao distanciamento entre teoria e prática, ou seja, aquilo que está posto em lei e o que acontece na realidade.

Evidencia-se que, do ponto de vista legal, os direitos são reservados para todos os cidadãos. A própria Constituição Brasileira dá garantias de aplicabilidade destes direitos na lei, mas dentro dessa realidade, temos que na maioria das vezes, o direito está posto como um registro.

Do ponto de vista acadêmico, tem-se reconhecido a urgência de argumentar sobre tais aspectos, sobretudo, no que diz respeito à necessidade de articular os processos entre teoria e prática, bem como formação e pesquisa, em decorrência das constantes mudanças da sociedade. Então, se torna fundamental viabilizar dentro deste contexto uma educação no sentido de promover a humanização, a busca pela qualidade, a equidade de direitos, ação que se faz necessária para responder aos desafios da sociedade atual.

Constata-se que a escola constitui o espaço privilegiado para a concretização da ação educativa, mas esta somente poderá ser estabelecida na justa medida em que haja uma aproximação das mais diversas instâncias sociais e políticas, no sentido de favorecer uma ação una e recíproca que busque estagnar com a predominância dos princípios dominantes no contexto social, bem como para que seja minimizado o poder de influência que exercem sobre a classe dominada.

Nos CMEI's do município de Curitiba, toda e qualquer ação relacionada ao contexto pedagógico, obrigatoriamente perpassam pelo crivo do Sistema Municipal de Ensino. No bojo dos diversos encaminhamentos que são organizados por parte da mantenedora, percebe-se que figuram somente algumas necessidades em suas agendas de políticas públicas. Isso provoca defasagem em relação à sustentação de reivindicações na luta pela construção da identidade profissional do educador e pela criança no direito a uma educação de qualidade.

À luz destas justificativas este estudo procurou estudar os fundamentos pedagógicos que tratam da educação infantil, fazendo uma análise da Proposta

Pedagógica dos CMEI's, pautada nos aspectos inerentes à formação inicial e continuada dos profissionais que atuam na educação infantil, destacando os desafios que estão postos aos educadores no desenvolvimento de uma educação de qualidade, voltada à construção, em parceria com as famílias, de um projeto contra-hegemônico de sociedade.

Partindo disso, a prática metodológica traz considerações que resultam de uma análise documental³, tendo como referência dois documentos básicos: as Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba⁴ e a Proposta Pedagógica⁵, ambos relacionados ao estudo de instrumentos normativos legais do MEC e do Conselho Nacional de Educação, que tratam da formação dos profissionais da educação, em especial da educação infantil.

A investigação de caráter documental tem como referência os dados contidos na Proposta Pedagógica de um único CMEI, localizado em um bairro de Curitiba. Nesse sentido, a pesquisa tem características próximas a um “estudo de caso”⁶, no entanto a predominância consiste na pesquisa documental.

Em consonância com a proposta de trabalho se fez necessário investigar com maior ênfase questões pertinentes ao espaço educativo da infância. Para isso, foi solicitada junto ao Departamento de Educação Infantil da Rede Municipal de Curitiba, a autorização para conhecer o espaço da infância. E assim, construir o referencial de conhecimentos em relação aos aspectos de estrutura e funcionamento que consolidam as propostas de trabalho em uma instituição de educação infantil.

Presente ainda na organização temática se encontra a indicação de vários estudos e autores, os quais contribuíram para organizar os registros efetivados na pesquisa, bem como a elaboração de novos conceitos.

Nesta perspectiva, o estudo ora desenvolvido, tem como aporte a compreensão conceitual das terminologias que tratam sobre a concepção pedagógica do homem, a concepção de educação, de escola, de sociedade e formação continuada. Além da compreensão da infância por contradição, posta por Marx, que referenda qual seja a diferença entre a educação dos filhos da classe dominante e a educação dos filhos da classe trabalhadora.

³ SEVERINO (2003): Análise documental utilizada com especificidades para investigação de acervos documentais.

⁴ CURITIBA (2006): Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba, vol. 2.

⁵ Proposta Pedagógica na Educação Infantil.

⁶ Estudo de caso: Modalidade de pesquisa que busca realizar uma investigação através da coleta de dados.

Para analisar o processo de formação continuada dos educadores da escola pública, tendo que esta é a escola que atende aos filhos da classe trabalhadora, e a formação como espaço de atualização e inovação, o presente estudo se dá pela revisão literária de textos de Gramsc, Paulo Freire e Saviani.

Esse trabalho está estruturado em cinco capítulos. O capítulo 1 apresenta os encaminhamentos políticos que agregam a história da educação de crianças pequenas no país. Descreve de forma breve o marco regulatório na educação infantil, faz alusão às primeiras iniciativas modalidade de ensino no Brasil e destaca a visão histórica sobre a educação das crianças.

O capítulo 2 traz um panorama sobre o contexto da educação infantil no município de Curitiba. O texto discorre sobre a infância, sendo destacados de forma intencional os principais acontecimentos que descrevem esse processo, buscando esclarecer como foram efetivados estes encaminhamentos no decorrer da história.

No capítulo 3 realiza-se uma análise sobre os desafios que estão postos para a formação continuada de professores e educadores, bem como os paradoxos frente a esse processo. Sendo registrado de forma clara e concisa como ocorreu a formação do profissional da educação infantil, que se acentua a partir dos anos 90, bem como os desafios presentes na ação educativa, sobretudo no que diz respeito à construção da proposta de trabalho na educação infantil, documento este que deve ser construído por todos os envolvidos no processo educativo e concebido a partir de um diagnóstico local .

O capítulo 4 discorre sobre o trabalho pedagógico nos CMEI's de Curitiba, no qual se destaca aspectos inerentes à função do pedagogo, enquanto formador. Menciona intenções presentes na ação de planejar, com destaque ao papel do profissional na organização das estratégias educativas em função do desenvolvimento integral da criança.

O capítulo 5 aponta uma série de questões acerca de um modelo educacional pautado no humanismo e na organização de um currículo que venha consolidar uma postura reflexiva dos profissionais no tocante ao diálogo com as famílias, com vistas à transformação social.

1 CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E CURITIBA

1.1 CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS

Não é o objetivo deste capítulo fazer uma revisão histórica sobre a educação infantil em nosso país. Todavia, algumas referências históricas são necessárias para poder situar a forma atual da educação infantil ofertada pelos Centros Municipais de Educação Infantil em Curitiba, objeto desta monografia.

A compreensão histórica que temos sobre a educação infantil não obedece apenas um aspecto linear no tempo. Além da dimensão cronológica ela está crivada pelas contradições que ocorrem no interior da sociedade como contradições de classe.

Pode-se afirmar que a educação infantil no capitalismo é, como em qualquer outro nível educacional, uma educação classista (PONCE, 2005). Alguns autores como Kuenzer (1997) preferem usar o termo “educação dualista”, atribuindo a existência de uma educação para formar trabalhadores, em contraposição a uma educação para formar dirigentes.

Partindo desse entendimento pode-se atribuir a existência de uma educação infantil, de caráter elitista, destinada a formar os futuros dirigentes da sociedade de classes, isto é, os burgueses no modo de produção capitalista. Essa educação estaria sendo ofertada pelas “escolas de elite”, de caráter privado. Já aos filhos dos segmentos da classe trabalhadora mais pobre restariam acessar as instituições públicas de ensino. Esse é o entendimento do caráter de classe da educação pública infantil que nos propomos a estudar.

No Brasil, a educação tem se consolidado de forma legal, como direito de seus cidadãos e dever do Estado⁷. Os meandros que antecedem tal conquista tiveram como aporte diversas etapas para estruturar o sistema de ensino no país. Assim, foram organizadas várias reformas educacionais com valoração legal na

⁷ Educação como direito do cidadão e dever do Estado: No Brasil, temos por amparo a carta magna, ou seja, a Constituição Federal de 1988, que inclui no inciso IV o artigo 208, o dever do Estado com a Educação, a qual efetivamente se dará em creches e pré-escolas para crianças de zero até seis anos de idade. Sendo reafirmado no Estatuto da Criança e do Adolescente, aprovado em 1990, em seu artigo 53.

política social brasileira para a promoção do sujeito enquanto indivíduo de direitos, conforme referenda a Constituição Brasileira de 1988.

Verifica-se a partir daí, uma iniciativa das políticas governamentais que remetem ao reconhecimento da educação de crianças na fase infantil. Antes disso, o atendimento para essa faixa etária era visto tão somente como caráter 'médico e assistencial'.

KRAMER (1994, p. 18) instiga sobre a necessidade de ampliar a oferta da educação para crianças na faixa etária de 0 até 06 anos, tendo como objetivo dar garantia para que "todas sem exceção possam ter acesso e permanência" na escola.

Dessa forma, a prática pedagógica desenvolvida na escola, não deve se restringir à realização de meros fazeres educativos sem intencionalidade. Todavia, precisa ser desenvolvida com conceitos de qualidade, sendo o processo efetivo e em benefício da criança, considerando esta enquanto um ser único, em processo de desenvolvimento.

As ciências que inferem nas áreas humanas do conhecimento, tais como: a Psicologia, a Sociologia e Antropologia, tendem a contribuir para que os problemas e demandas oriundos das mais diversas instâncias da sociedade possam ser considerados dentro de uma perspectiva pedagógica de ensino. Tendo um direcionamento curricular integrado e consciente, com projeção no centro de interesse do processo de aprendizagem, caracterizado na figura do aluno, no caso da criança.

A integração desse processo, articulado ao desenvolvimento da criança com base na Psicologia possui sua relevância e permite compreender as áreas sensório-motora, sócio-afetiva, simbólica e cognitiva. Além de uma melhor percepção acerca da criança no processo de construção do conhecimento.

Para KRAMER (1994, p. 20) essas informações e subsídios se tornam fundamentais, pois devem ser delineadas medidas organizativas do tempo que vão permear a prática pedagógica no sentido de contemplar as diferentes faixas etárias. Certamente vai contribuir para orientar os docentes em relação ao aprendizado e descobertas que podem ser desenvolvidas no cotidiano infantil.

A autora destaca ainda, que em relação ao desenvolvimento infantil, alguns aspectos são cruciais na elaboração de uma proposta pedagógica, sendo percebida a partir do ponto de vista sócio-afetivo, cognitivo, lingüístico, da expressão e

comunicação infantil e da psicomotricidade, uma vez que o processo educativo vai permear a educação de crianças pequenas. (KRAMER, 1994).

Assim, a criança deve ser considerada em sua totalidade, tendo em vista a manifestação e a ampliação de seus interesses e conhecimentos. Basicamente a organização do tempo, tende a inserir nas propostas educativas a exploração, a descoberta e a construção de noções do desenvolvimento e amplo conhecimento do mundo físico e social (da língua, da matemática, das ciências naturais e sociais), eixos intrínsecos a função pedagógica na fase pré-escolar.

Na educação das crianças pequenas, temos ainda a contribuição da Antropologia, área que fornece subsídios para o planejamento das características específicas das crianças, tendo em vista que possuem hábitos, costumes, tradições e valores arraigados em sua cultura social.

Por meio de uma visão macro e real da criança, a partir de seu contexto histórico e social, vai contribuir para nortear e construir uma prática pedagógica em total benefício para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Além de que, coaduna em conhecer o espaço no qual a criança vive e a possibilidade de intervir significativamente no sentido de alçar procedimentos e atitudes estratégicas e necessárias à metodologia que abrange o ensino de crianças na fase infantil.

Em todo período histórico da humanidade, as sociedades foram predominantemente organizadas no sentido de influenciar suas gerações. Com isso, mobilizaram-se em classes para que pudessem gozar de determinados privilégios, a partir da realidade vivenciada.

Nesse contexto, as relações foram permeadas com intenções e propósitos que referendaram a divisão de classes entre aqueles que detinham o poder, daqueles que eram subordinados a esse poder.

A busca pela compreensão da criança enquanto sujeito em sociedade, tem sido muito difundido nas últimas décadas. Para compreender a diversidade de apontamentos, se faz imprescindível resgatar as diferentes realidades ao longo da história, pois corroboram para uma melhor percepção acerca dos contrastes que avultam o peso das relações humanas.

Diante disso, interessa-nos reorganizar a situação a respeito da criança e o papel da família, uma vez que temos a nítida consciência de que fatos acontecidos na história passada se tornam vivos na atualidade.

Quanto a organização da vida em sociedade, temos que “(...) as revoluções burguesas ocorridas na segunda metade do século XVIII trouxeram importantes modificações para a vida social”. (PILETTI; PILETTI, 1988, p. 127).

Dessa maneira, as questões sobre as incursões nos vários períodos da história do homem em sua sociedade se afirmam como fundamentais no que se refere ao conhecimento, bem como são significativas no seio familiar.

Os séculos XVI e XVII eram permeados pela influência religiosa, no que diz respeito à ação da família no reconhecimento da educação religiosa e moral de seus filhos, sendo que existia uma forte preocupação⁸ quanto à preparação para a vida, tendo a escola que se responsabilizar por instrumentalizar a criança através de uma disciplina severa.

Philippe Áries (1978) discorre quanto ao papel da família em relação aos cuidados da criança:

Na Idade Média, no início dos tempos modernos, e por muito tempo ainda nas classes populares, as crianças misturavam-se com os adultos assim que eram consideradas capazes de dispensar a ajuda das mães ou das amas, poucos anos depois de um desmame tardio, ou seja, aproximadamente, aos sete anos de idade. A partir desse momento, ingressavam imediatamente na grande comunidade dos homens, participando com seus amigos jovens ou velhos dos trabalhos e dos jogos de todos os dias. O movimento da vida coletiva arrastava numa mesma torrente as idades e as condições sociais, sem deixar a ninguém o tempo da solidão e da intimidade. Nessas existências densas e coletivas, não havia lugar para um setor privado. A família cumpria uma função – assegurava a transmissão da vida, dos bens e dos nomes, mas não penetrava muito longe na sensibilidade. (ÁRIES, 1978, p. 275).

Portanto, percebe-se que na civilização medieval não existia a preocupação com a criança, visto que após o desmame tornava-se companheira do adulto. Nesse aspecto, determinadas civilizações faziam e ainda fazem o ritual de passagem da criança. HADDAD (2003, p.16) coloca que “(...) durante muito tempo, a educação da criança foi considerada uma responsabilidade das famílias”. Dessa forma, não se pensava na criança como um ser em desenvolvimento e sim como adulto em miniatura.

⁸ ÁRIES (1978, p. 277): O século XVII traz uma intensa preocupação da família no que diz respeito à educação de seus filhos, a própria política da época exigia a moralização e a educação da criança e forçava de certa forma o ingresso da criança na escola. Sendo que por conta do sentimento afetivo e moderno, coube à família e à escola a tarefa de confinar a criança por meio de um regime disciplinar rigoroso com ênfase no enclausuramento e internato da criança.

Para PILETTI; PILETTI (1988) foi João Amós Comenius que no século XVII, por meio de sua influência no campo da educação que propôs um método mais científico, contidos na obra *Didáctica Magna*⁹.

No que se refere à organização da escola, Comenius propôs uma prática que foi colocada após dois séculos, a qual vem tratar da escola da infância ou escola maternal, com progressão nas demais modalidades conforme a faixa etária das crianças.

PILETTI; PILETTI (1998) destacam sobre a importância da criança detentora de sentimentos, ideias e desejos, sendo estes considerados como diferentes dos adultos.

Até Rousseau¹⁰ a criança era considerada um pequeno adulto, um adulto em miniatura, a ser tratada por padrões adultos, vestindo-se com roupas de adultos, aprendendo coisas de adultos, etc. Rousseau foi praticamente o primeiro a considerar enquanto tal, com sentimentos, desejos e ideias próprios, diferentes dos do adulto. (PILETTI; PILETTI, 1998, p. 123).

Rousseau enfatiza a educação da criança, sendo esta retirada do seio familiar, da escola e da sociedade, sendo educada por um professor ideal de acordo com os padrões da natureza¹¹.

Seu modelo de educação vem consolidar as diferentes faixas etárias e no que trata da criança de 01 a 05 anos, condena as restrições em que eram submetidas: “excesso e aperto de roupas, a falta de liberdade, vida fechada, repressão às inclinações e aos desejos naturais e punição sem a compreensão exata do que seja o erro”. (PILETTI; PILETTI, 1988, p. 121).

Nessa perspectiva, se faz importante ressaltar que Rousseau foi um precursor no modelo de educação para crianças, seus métodos influenciaram novos modelos educativos, com destaque para a educação natural, a educação como processo, a simplificação do processo educativo e a importância da criança.

⁹ PILETTI; PILETTI (1988, p. 110): Comenius (1592-1670) terminou a escrita da *Didáctica Magna* em 1632, entre os diversos assuntos tratados, os autores, destacam quatro, sendo: 1) a finalidade, 2) o conteúdo da educação, 3) o método e 4) a organização das escolas.

¹⁰ ROUSSEAU (Século XIX): Foi o precursor da psicologia do desenvolvimento, ao dar atenção às diversas fases do desenvolvimento da criança e ao defender uma educação diferente para cada fase, cujo processo era determinado pela natureza da criança e do seu crescimento.

¹¹ *Idem* (1988, p. 120-123): Os padrões da natureza vão tratar dos instintos naturais, emoções primitivas e primeiras impressões do indivíduo com relação a tudo que não é humano (animais, plantas, fenômenos e elementos físicos), pois, são esses elementos que devem permear a educação.

Sobre a educação natural a ênfase se dá no respeito ao desenvolvimento natural da criança, visto que não é um adulto e que não deve se envolver aos conteúdos didáticos pertinentes aos adultos. Em relação à educação como processo, vemos que tem validade para toda a vida do sujeito, portanto a criança não deve ser forçada em seu processo de aprendizagem, pois tende a ficar sobrecarregada e infeliz.

Ghiraldelli Jr. (1997, p. 116) comenta sobre a subjetivação do mundo, ou seja, a marca do advento dos tempos modernos que basicamente faz distinção entre o tempo antigo e o tempo moderno. Bem como, referenda a busca do homem pela racionalidade, formalizando assim uma nova compreensão daquilo que existe e a noção da verdade, sendo essa a referência da modernidade na vida dos homens.

Ghiraldelli Jr. destaca que Rousseau, Pestalozzi, entre outros idealizaram uma nova forma de pensamento sobre a criança, sendo que a partir do século XVII começa a existir como objeto próprio do conhecimento e afeto.

Entre os anos quinhentos e o final dos setecentos, isto é, entre o Renascimento/Reforma e a Revolução Francesa, sabemos, dissemina-se entre os adultos um novo sentimento em relação às crianças, do qual emerge a noção de infância que, paulatinamente se estabelece nos meios letrados, fator importante na reorganização da educação da escola e na vida familiar. (GHIRALDELLI JR, 1997, p. 103).

Quanto à simplificação do processo educativo, vemos a indicação para uma aprendizagem, na qual a criança possa ter contato com o objeto do conhecimento, dentre esses: ver, tocar, experimentar, pois a representação do conteúdo tende a absorver sua atenção e acaba por esquecer o aprendido.

Outra contribuição explícita a importância da criança¹² no contexto social, sendo reconhecida como um ser único, com individualidades, sentimentos e desejos próprios, não sendo esta igual ao adulto, tendência crescente na escola nova, no século XX.

Froebel¹³ infere importância à instrução da criança, bem como apresenta estudos e aplicações práticas quanto ao jardim de infância, onde dedicou parte de

¹² PILETTI: PILETTI (1988, p. 123): Indica a tendência psicológica na educação de ver a educação a partir das crianças, da sua natureza, dos seus instintos, das suas capacidades e tendências, pondo-se aos padrões e normas impostos pela sociedade.

¹³ *Idem* (1988, p. 136-137): Friederich Froebel (1782-1852) foi o iniciador dos jardins de infância, infere grande importância a organização com as seguintes características: atividades educativas (brinquedo, trabalho manual, contato com a natureza; formas de expressão, sendo: gesto, canto e linguagem e importância da auto-atividade com base nos interesses e tendências da criança.

sua vida no acompanhamento dessa modalidade e na propagação da educação nos primeiros anos da vida infantil.

Maria Montessori precursora da pedagogia científica adota sistemas de educação com materiais educativos e estabelece em Roma (1907) a Casa dei Bambini¹⁴, para crianças em idade pré-escolar. Sua ênfase infere na auto-educação, sendo esta um processo espontâneo desenvolvido dentro da alma da criança, o ambiente educativo propõe liberdade de obstáculos e materiais didáticos adequados à faixa etária, fator que promove a auto-educação.

No percurso do século XX e chegando aos dias atuais a pedagogia, como ciência da educação tem-se firmado tanto teórica, como no caráter prático nas formas de socialização dos conhecimentos científicos e culturais acumulados pela humanidade.

Dessa forma, se percebe que os temas relacionados à infância foram difundidos em diversas literaturas, tornaram-se importantíssimos na consolidação da escola, do conhecimento e do ramo da Pedagogia, tendo como peculiaridade balizar a prática educativa, ao possibilitar visões ricas e interessantes da educação dos sujeitos ao longo dos tempos.

1.2 PRIMEIRAS INICIATIVAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E NO MUNICÍPIO DE CURITIBA

No Brasil, as primeiras iniciativas que remetem à educação de crianças ocorreram sobre a forte influência das ideias e propostas difundidas e fomentadas por pensadores europeus. Foi a partir de tais influências que surgiram as primeiras instituições de educação infantil no país.

As primeiras creches criadas no final do século XIX e início do século XX, de caráter filantrópico-assistencialista, tinham como finalidades primordiais retirar as crianças abandonadas da rua, diminuir a mortalidade infantil, combater a desnutrição e formar hábitos higiênicos e morais nas famílias.

¹⁴ *Ibidem* (1988, p. 145): Maria Montessori (1870 - 1952) médica italiana que desenvolveu trabalhos educativos com crianças anormais, utilizando-se de materiais educativos. Posteriormente, com o sucesso dos resultados obtidos adota o modelo de ensino na educação de crianças normais. Estabelece em Roma a Casa dei Bambini, onde tudo é pensado em prol da formação da criança, sendo os móveis confeccionados em tamanhos pequenos, o material didático substitui a ação da professora e contribui para a autoeducação da criança.

Diferentemente das creches, os jardins de infância tinham, desde sua origem, finalidades essencialmente pedagógicas voltadas ao atendimento das camadas mais abastadas da sociedade. As primeiras instituições de jardins de infância foram fundadas em 1875, no Rio de Janeiro, e em 1877, na cidade de São Paulo, sendo mantidas por entidades privadas. Mesmo as primeiras salas de jardins de infância públicas criadas em 1908, na cidade de Belo Horizonte, e em 1909, no Rio de Janeiro, também atendiam as crianças de segmentos mais privilegiados economicamente da sociedade. (CARVALHO; CARVALHO, 2010, p. 5).

A expansão da educação infantil pública, em creches e em jardins de infância, se efetivou de forma lenta e gradativa no Brasil. Somente no final da década de 1970, que se observou a expansão desta modalidade em função de diversos fatores, tais como: a crise do regime militar, o crescimento urbano, a participação crescente das mulheres no mercado de trabalho, a reconfiguração do perfil familiar, a intensificação dos movimentos sociais organizados, em especial de grupos de mulheres, que reivindicavam a criação de instituições públicas de educação e cuidados para seus filhos, além da influência de políticas sociais de órgãos como a UNESCO, UNICEF e OMS¹⁵.

As instituições de cuidado a infância passaram a ser reivindicadas como um direito de todas as mulheres trabalhadoras e tinham caráter baseado na teoria da privação cultural.

Essa concepção, defendida tanto nos Estados Unidos na década de 1960 como no Brasil já em meados de 1970, considerava que o atendimento à criança pequena fora do lar possibilitaria a superação das precárias condições sociais a que ela estava sujeita. Basicamente consistia na defesa de uma educação compensatória, de cunho materno-infantil, com o propósito de compensar as carências nutricionais e a falta de estimulação.

Aos poucos as concepções sobre a função das instituições de Educação Infantil foram construídas. Nos anos 1980, como resultado das reivindicações dos diversos setores da sociedade, efetua-se conquistas históricas no plano legal relativo à criança e sua educação.

Na Constituição Federal de 1988, consta-se que a educação das crianças de 0 a 06 anos, concebida muitas vezes como amparo e assistência, passou a ser vista

¹⁵ UNESCO, UNICEF e OMS: Organizações governamentais institucionalizadas com o propósito de oferecer garantias de direitos à sociedade civil.

como direito do cidadão e dever do Estado, numa perspectiva educacional, em resposta aos movimentos sociais em defesa dos direitos das crianças.

Em seu artigo 208, o inciso IV, determina que “(...) o dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de oferta de creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade”. (BRASIL, 1988).

A partir da Constituição Federal, as creches anteriormente vinculadas à área de assistência social, passaram a ser de responsabilidade da Secretaria da Educação. A década de 1990 foi marcada pelo dever do Estado perante o direito da criança à educação, explicitando as conquistas da Constituição de 1988. Assim, em 1990, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) foram reafirmados esses direitos, ao mesmo tempo em que foram estabelecidos mecanismos de participação e controle social na formulação e na implementação de políticas para a infância.

Segundo Ferreira (2000 citado por PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 85) o Estatuto da Criança e do Adolescente é mais do que um simples instrumento jurídico, visto que além de inserir diretrizes legais para a criança enquanto sujeito, estabelece que devam ser adotadas políticas e medidas que coadunam com a fiscalização das violações contra o direito da criança.

[...] as crianças e adolescentes no mundo dos direitos humanos. O ECA estabeleceu um sistema de elaboração e fiscalização de políticas públicas voltadas para a infância, tentando com isso impedir desmandos, desvios de verbas e violações dos direitos das crianças. Serviu ainda como base para a construção de uma nova forma de olhar a criança: uma criança com direito de ser criança. Direito ao afeto, direito de brincar, direito de querer, direito de não querer, direito de conhecer, direito de sonhar. Isso quer dizer que são atores do próprio desenvolvimento. (FERREIRA, 2000).

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

Essa Lei define a finalidade da educação infantil, no sentido de promover o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, complementando a ação da família e da comunidade, contribuindo para a construção e o exercício de sua cidadania. (BRASIL, 1996).

Isso significa considerar a criança por inteiro em qualquer proposta educativa, integrando as ações de educar e cuidar, compreendendo-as como funções indispensáveis e indissociáveis na modalidade de Educação Infantil.

A incorporação da educação infantil pelo sistema de ensino marca uma conquista social que vinha sendo traçada desde a Constituição de 1988, no entanto vemos que a incorporação à educação básica encontra dificuldades para afirmar a universalização e a qualidade do atendimento inerente a essa modalidade de ensino.

O MEC com o objetivo de oferecer parâmetros para a manutenção e a criação de novas instituições de educação infantil pública, lança em 1998 um documento denominado 'Subsídios para credenciamento e o funcionamento das instituições de Educação Infantil'.

Ainda em 1998, foi elaborado pelo MEC o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) no contexto da definição dos Parâmetros Curriculares Nacionais que atendiam ao estabelecido no art. 26 da LDB em relação à necessidade de uma base nacional comum para os currículos. O RCNEI consiste num conjunto de referências e orientações pedagógicas, não se constituindo como base obrigatória à ação docente.

Em 1999, o Conselho Nacional de Educação definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI, com caráter obrigatório. De acordo com a Resolução nº 1 de 7 de abril de 1999, no seu artigo 2º,

Essas Diretrizes constituem-se na doutrina sobre princípios, fundamentos e procedimentos da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as instituições de Educação Infantil dos sistemas brasileiros de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas. (DCNEI, 1999).

Em 2006 o Ministério da Educação sintetizou os principais fundamentos para o monitoramento da qualidade da educação infantil, no documento Parâmetros Nacionais de Qualidade para a educação Infantil.

Neste mesmo ano foi elaborado o documento Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. O qual tem por finalidade contribuir para um processo democrático de implantação das políticas públicas para o atendimento de crianças até seis anos de idade.

A Emenda Constitucional nº. 59/2009 determina que a educação básica obrigatória dos quatro aos dezessete anos de idade deverá ser gratuita.

Em 2010, foi aprovado o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 que apresenta como meta a universalização, até 2016, do atendimento escolar da população de 4 e 5 anos e, ampliação até 2020, da oferta de educação infantil de forma a atender a 50% da população de até 3 anos de idade. Esse documento serve como diretriz para todas as políticas educacionais do país.

Atualmente, esses documentos são os principais instrumentos para o atendimento da criança pequena e para a elaboração e avaliação das propostas pedagógicas das instituições de educação infantil no Brasil.

Constata-se a importância de destacar que a trajetória da educação das crianças de 0 a 6 anos assumiu e, assume ainda hoje, no âmbito da atuação do Estado, diferentes funções, muitas vezes concomitantemente. Dessa maneira, ora assume nas ações desenvolvidas uma função predominantemente assistencialista, ora um caráter compensatório, ora um caráter educacional. (PNEI, 2006, p. 8).

SOCZEK (2006, p. 53), aponta que contextualizando a história da educação infantil é possível verificar que foi somente através das lutas organizadas pela sociedade civil nos anos de 1980 que o quadro de atendimento precário nesta modalidade de ensino tendeu a ser superado.

No município de Curitiba, segundo as Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba – Educação Infantil, a necessidade de atender as crianças em idade pré-escolar foi mencionada nos Planos de Ação da Rede Municipal de Ensino de 1968, 1975, 1980 e 1983¹⁶.

De acordo com o Plano Educacional de 1968, apenas uma pequena parcela da população residente em regiões centrais da cidade recebia atendimento pré-escolar. Atendimento este, pautado em atividades de brincadeiras, no desenvolvimento de habilidades de coordenação motora e na aprendizagem de hábitos e atitudes.

Em 1975, o Plano Educacional do município estabeleceu como objetivo para a educação pré-escolar a prevenção da retenção de crianças na primeira série, situação esta, atribuída à carência alimentar e à ausência de estimulação. De

¹⁶ CURITIBA. **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba**. 2006, p. 3.

caráter compensatório, esse modelo visava também ao treino de habilidades e aos exercícios de coordenação motora.

No ano de 1978, em âmbito assistencial, surgiram as primeiras iniciativas do poder público municipal para a construção e manutenção de creches, no plano de desfavelamento e remoção das famílias para conjuntos habitacionais na periferia da cidade. Tais iniciativas, conforme já mencionado, foram focadas nas dificuldades socioeconômicas, que impulsionou a entrada da mulher no mercado de trabalho.

A Constituição Federal e o Estatuto da Criança e do Adolescente modificaram a concepção de criança difundida até aquele momento, o que refletiu no processo educativo da criança de 0 a 6 anos no município de Curitiba. Com isso, uma intenção educacional passou a permear a proposta assistencial até então adotada no atendimento infantil.

Em 1990, foi lançada a Proposta de Atendimento à Criança de 0 a 6 Anos nas Creches, pela Secretaria Municipal da Criança (SMCr), com o intuito de orientar o processo educacional nas creches oficiais. Responsáveis e profissionais recebiam orientações e apoio pedagógico da equipe de supervisores da SMCr, utilizando como referência a Proposta Pedagógica da SMCr.

Entre 1999 e 2001, o Departamento de Atendimento Infantil da SMCr através de um processo de reflexões e ampla discussão, buscou rever e reescrever sua proposta pedagógica. No ano de 2001, ocorre a aproximação entre a SMCr e a SME, dando assim continuidade às discussões sobre a atualização da proposta pedagógica. Para isso, priorizam diretrizes para nortear a elaboração das propostas pedagógicas das unidades de educação infantil da rede.

Em 2002, conforme determinação da Lei 9394/96 dá-se início ao processo de transição para integrar os Centros Municipais de Educação Infantil à SME e, em 2003, todas as unidades já estavam sob a responsabilidade dessa secretaria. Com a integração, educadores e professores, esses somente nas turmas de Pré, continuaram atuando nas unidades, e pedagogos passaram a compor o quadro de profissionais dos CMEI's¹⁷.

¹⁷ CURITIBA (2006, p.10): O processo de transição ocorreu em abril/2002, obviamente que não foi uma passagem livre de conflitos frente à nova realidade. Todavia, no intuito de referendar os meandros da lei, foram possibilitados momentos de reflexões acerca da ova realidade, na qual os profissionais tiveram uma melhor compreensão acerca do processo de transição, bem como os benefícios trazidos pela lei, em relação à profissionalização e demais atributos pertinentes às questões que tratam em específicos do profissional em exercício.

Entre os anos de 2003 e 2005, dando continuidade às discussões iniciadas sobre a proposta pedagógica, foi retomado o processo de orientação às equipes dos CMEI's para elaboração de suas propostas pedagógicas, com base na versão preliminar das diretrizes para a Educação Infantil registradas no ano de 2003 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Nesse contexto de transição e inovação frente às novas demandas que ora se apresentam no cotidiano da educação infantil no município, se faz necessário refletir um pouco sobre o caráter assistencialista destinado as crianças no município de Curitiba.

Para isso, recorreremos à pesquisa de Gustavo Heidrich (2010). De acordo com o autor a Educação Infantil levou muito tempo para se desvencilhar de seu caráter assistencialista. Mudanças estruturais começaram somente na década de 1970, quando o processo de urbanização e a inserção da mulher no mercado de trabalho levaram a um aumento significativo na demanda por vagas em instituições para as crianças de 0 a 6 anos.

Sem a projeção e a definição de políticas 'bem definidas' para o segmento, a expansão de instituições de educação infantil nessa época permaneceu desordenada e gerou precarização no atendimento às crianças, realizado em geral por profissionais sem nenhuma formação pedagógica, denominadas berçaristas, babás e cuidadoras.

No final dos anos 80, com o término do período da Ditadura Militar, várias reformas educacionais ocorreram no Brasil e a organização de movimentos de educadores torna-se mais consistente na busca por um projeto de formação docente voltado à melhoria da educação.

Para uma breve apresentação das principais linhas históricas do campo da educação, tomamos anteriormente como referência PILETTI; PILETTI (1988), partindo da análise que esse autor sintetiza desde a influência de Comenius no século XVII até as idéias de Montessori, no início do século XX.

Como vimos o desenvolvimento da educação, no entanto, não se deu de modo homogêneo para todos os países e sociedades. Pelo contrário, cada sociedade e cada país desenvolveram seu modelo de educação dentro de um determinado tempo histórico. Além disso, cada tempo histórico é constituído pelas formas de organização social e formas de trabalho, isto é, da produção da vida material. Na sociedade capitalista, por ser reconhecida como uma sociedade

organizada em classes antagônicas (classe trabalhadora e burguesia), as formas de organização da educação são também marcadas por esse tipo de contradição. (PONCE, 1985).

O desenvolvimento deste trabalho, pautando-se pela teoria do materialismo histórico e dialético, busca sustentação principalmente na pedagogia historicocritica (SAVIANI, 2007), relacionando esta teoria com as referencias da educação popular compreendida sob os fundamentos da *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 1987).

Esse referencial teórico é fundamental para o embasamento das ações práticas da relação da escola com a comunidade ou, mais precisamente, dos educadores com os pais de crianças. Diálogo esse necessário em todas as fases da educação e de cunho fundamental, ou ainda obrigatório, na educação infantil.

Podemos verificar que as políticas públicas voltadas a assegurar os direitos da criança pequena, dentre as quais a constituição da rede pública de creches e, posteriormente, de pré-escola, traz relação direto com a inserção da mulher no mercado de trabalho. Ou seja, a garantia da educação infantil mais do que uma necessidade é uma imposição histórica, um imperativo para que a mulher-mãe possa se libertar para o exercício das atividades profissionais.

Mais do que ninguém a mulher, ao mesmo tempo trabalhadora e mãe, necessita de uma boa educação infantil para o seu filho e essa boa educação não pode prescindir do permanente diálogo entre educadores e pais. O desenvolvimento da criança depende de que os educadores ouçam dos pais as suas perspectivas em relação à educação de seus filhos.

2 O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE CURITIBA

Aqui vamos discorrer sobre o percurso do atendimento à infância em Curitiba, para isso se faz necessário compreender como surgiu e como era tratada na construção de sua história. Por longa data a educação da criança foi considerada como sendo responsabilidade da família ou do grupo social ao qual ela pertencia.

O aprendizado se dava através do convívio na vida adulta e pela interação com outras crianças, sendo transmitidos tradições e conhecimentos. A instituição de Educação Infantil surge por volta dos séculos XVI e XVII. A escola precisou se organizar em função das mudanças sociais decorrentes da época:

- Transformação social da Europa em função da descoberta de novas terras e novos mundos;
- Avanço científico;
- Invenção da imprensa, que possibilitou acesso à leitura;
- Implantação da sociedade industrial, novas exigências educativas para dar conta das demandas de trabalho.

Tudo isso culminou na valorização da infância e a criança antes vista como adulto em miniatura, passa a ser considerada diferente dos adultos, com peculiaridades próprias. Nesse período, a ênfase no atendimento infantil, visava garantir a higiene e a saúde física da criança¹⁸.

Vemos que às creches e pré-escolas surgiram depois das escolas, sendo associada ao trabalho materno fora do lar, isso ocorreu a partir da Revolução Industrial, com a expansão da indústria e crescente urbanização, a mulher se insere no mercado de trabalho. Esse episódio aponta para a necessidade da criação de um espaço que garantisse o cuidado das crianças pequenas, antes somente responsabilidade da família.

¹⁸ No final do século XIX, as instituições de Educação Infantil que começaram a surgir no Brasil, apresentavam um caráter de dualidade, assistência e educação: de cunho assistencial, moralista e compensatório para as crianças pertencentes à classe trabalhadora e com perspectiva educativa para crianças em condições econômicas mais favorecidas.

Originariamente as instituições de educação infantil atenderam duas clientelas: creches, para crianças de 0 à 3 anos de idade, filhas de mães operárias¹⁹; e as pré-escolas ou jardins de infância, destinados às crianças de famílias nobres e burguesas.

A década de 1970 foi um marco histórico para a infância no município de Curitiba, ano em que foram construídas pelo Poder Público, as primeiras creches. Surgiram precisamente em 1977 tendo como aporte o desenvolvimento do plano de desfavelamento, ação social que propiciou a realocação de famílias de baixa renda, para conjuntos habitacionais na periferia da cidade.

Em 1980, novas unidades foram implantadas com a finalidade de prestar atendimento à população nas próprias áreas faveladas. Com isso, ocorreu também a expansão do atendimento para vilas e bairros, com a intenção de atender a população de baixa renda, em sua maioria nas zonas periféricas da cidade.

As primeiras creches implantadas surgem com propósitos definidos para o atendimento infantil, tendo como objetivo propor condições favoráveis ao desenvolvimento da criança, prevenir fatores de marginalização e oferecer às mães condições para que pudessem exercer atividades remuneradas fora do lar, tendo em vista que colaboravam com a renda familiar.

No ano de 1989 foram consolidadas as estratégias de organização do Programa Creche em Curitiba, deu-se com a estruturação da Secretaria Municipal da Criança, cuja missão distava em prestar atendimento para crianças e adolescentes em situação de risco e vulnerabilidade.

Conforme vemos em Curitiba (2001)²⁰:

A Secretaria Municipal da Criança tem a missão de atender crianças e adolescentes em situação de risco e vulnerabilidade, mediante ações educativas, preventivas e de proteção integral, contribuindo para o acesso às condições de cidadania. (CURITIBA, 2001, p. 15).

Nessa perspectiva, se estabelece às primeiras formas de atendimento à infância no município de Curitiba, através da mediação cuidadora do adulto para com a criança. Nas últimas décadas, o atendimento e a educação das crianças com

¹⁹ Muitas creches foram criadas nas fábricas pelos patrões, visando a melhor produtividade das mães trabalhadoras. Outras creches foram criadas por entidades filantrópicas, entre elas as de caráter religioso.

²⁰ CURITIBA (2001): **Orientações Pedagógico-Administrativas**: Centros Municipais de Educação Infantil. Curitiba: SMCR, 2. ed, mai. 2001.

idade entre zero e seis anos na rede pública em Curitiba, foi pensada e organizada por duas estruturas da Prefeitura Municipal de Curitiba²¹.

Os fins e objetivos da Educação Infantil, atualmente listados no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil²², visam que a criança desenvolva as seguintes capacidades:

- Desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações;
- Descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar;
- Estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua auto-estima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social;
- Estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;
- Observar e explorar o ambiente com atitudes de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio-ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação;
- Brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;
- Utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas idéias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva;
- Conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade. (BRASIL, 1998).

Antunes; Tomchinsky; Pini (2009, p. 12) colocam que “se a escola se propõe a formar cidadãos críticos, propositivos, democráticos, participativos, ela deve criar condições para a vivência desses princípios desde a infância”. (ANTUNES; TOMCHINSKY; PINI, 2009, p. 12)

Portanto, é essencial que educadores e professores possam estar em constante movimento de formação, para que tenham subsídios no sentido de promover a “construção do conhecimento com atividades lúdicas desafiadoras, criativas e significativas, e, oferecer aos alunos/crianças a possibilidade de

²¹ Atendimento de crianças na rede pública de Curitiba: Uma ligada à área de assistência e outra à área de educação. Assim, a história aqui contada vai entrelaçando ações desenvolvidas por estas duas estruturas que culminaram em abril de 2003, em única trajetória sob responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação.

²² BRASIL (1988): **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. vol. 3.

tornarem-se sujeitos participantes, autônomos e críticos em relação ao contexto em que estão inseridos". (NAZAR, 2007, p. 33).

A rede municipal de ensino de Curitiba conta atualmente com 176 unidades de educação infantil em atendimento regular no município. Verifica-se uma evolução quantitativa referente ao número de CMEI's em atendimento no período de 2010, onde existiam somente 171 unidades. O documento analisado indicava para 2011 uma perspectiva para a construção de 18 novos CMEI's²³.

Esses números indicam que do ano de 2010 para 2011 foram construídos somente cinco CMEI's, isto é, uma margem relativamente inferior em relação à perspectiva inicial de dezoito novas unidades, conforme previsto em 2010. Tendo em vista que faltam ainda serem construídos 14 novos CMEI's, fica à margem o atendimento da clientela, ou seja, das crianças.

Quanto ao número de matrículas em 2010, o atendimento estabelece a existência de 41.058 crianças matriculadas, sendo distribuídas da seguinte maneira: 25.891 crianças matriculadas nos CMEI's; 9.342 em CEI's conveniados com a prefeitura e 5.825 crianças matriculadas na pré-escola, nas escolas municipais.

Os CMEI's se dividem por regionais, sendo que as unidades de atendimento a infância estão assim organizadas: Bairro Novo com 19 unidades; Boa Vista com 23 unidades; Boqueirão com 20 unidades; Cajuru com 18 unidades; CIC (Cidade Industrial de Curitiba) com 35 unidades; Matriz com 03 unidades; Pinheirinho com 24 unidades; Portão com 18 unidades; Santa Felicidade com 16 unidades, perfazendo um total de 176 CMEI's.

Quanto ao número de profissionais que atuam na educação infantil, não localizamos no sistema provedor²⁴, dados com exatidão, uma vez que não obtivemos o repasse desta informação com o pessoal do Departamento de Educação Infantil, nem com o Departamento de Informações da PMC. Todavia, verifica-se que a SME é na prefeitura a secretaria com maior número de profissionais, porém sofre uma defasagem muito significativa, uma vez que parte dos trabalhadores se encontra em afastamento das funções em decorrência de laudos médicos, situação provocada na maioria das vezes pelo desgaste do trabalho ou por outras situações de comprometimento da saúde. Além disso, é significativo o

²³ **Prefeitura prevê 3.500 novas vagas na educação infantil.** Disponível em: <http://www.opiniaocuritiba.jex.com.br/educacao/prefeitura+prevê+3+500+novas+vagas+na+educacao+infantil>. Acesso: nov. 2011.

²⁴ Sistema provedor: *site* da Cidade do Conhecimento de Curitiba.

número de profissionais docentes que solicitam exoneração, sendo esta por diversos fatores.

Constata-se que os CMEI's com cinco turmas o número de profissionais previstos, é de: 16 educadores, 03 docentes, 01 diretor, 01 pedagogo, 02 auxiliares de cozinha e 03 auxiliares de limpeza. Já os CMEI's com 06 turmas esse número aumenta para: 19 educadores, 03 docentes, 01 diretor, 01 pedagogo, 03 auxiliares de cozinha e 04 auxiliares de limpeza.

Verificam-se ainda sobre os CMEI's que comportam atendimento para 200 crianças ou mais, o diferencial se apresenta no número de pedagogas, pois está contemplada uma profissional para cada período (manhã e tarde). Outro aspecto relevante infere no número de RIT's²⁵, visto que a demanda é demasiadamente significativa na educação do município.

²⁵ RIT's: Opção da docência para trabalhar em jornada que prevê Regime Integral de Trabalho, ou seja, o profissional assina um termo optando por desenvolver atividades em turno contrário ao que trabalha, podendo ser o mínimo de 15 dias ou de acordo com necessidades da instituição educativa. O RIT está previsto para o docente em afastamento em virtude de Licença para Tratamento de Saúde, Licença Prêmio, Licença Gestação ou outros casos. Porém, não existe substituição para os educadores.

3 DESAFIOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E EDUCADORES

3.1 FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A formação do profissional da educação infantil acentua-se a partir dos anos 1990, com as novas definições legais e demandas sociais acerca da função desta modalidade de ensino e da função do profissional que atua nessa etapa. Até então, as educadoras diretamente responsáveis pelo trabalho com as crianças, em sua maioria, leigas ou com escolaridade e qualificações restritas, recebiam somente treinamentos e orientações básicas direcionados à higiene e puericultura.

O Plano Decenal de Educação para Todos²⁶, elaborado a partir da participação do Brasil na Conferência Mundial de Educação para Todos, na Tailândia (1990), no que se refere à formação docente, apresenta um avanço de caráter conceitual, ao definir a formação inicial e continuada como integradas e complementarias. (LÜDKE; MOREIRA, 1999).

Na década de 1990, mais especificamente nos anos de 1994 e 1996²⁷, em meio aos movimentos da sociedade civil e dos profissionais da educação, o MEC publicou uma série de documentos intitulados: Políticas Nacionais de Educação Infantil. Esses documentos estabeleciam as diretrizes para expandir a oferta de vagas e promover a melhoria da qualidade no atendimento nessa modalidade. Dentre os documentos destaca-se: 'Por uma política de formação do profissional de educação infantil', em que o MEC afirma que

[...] a formação do professor é reconhecidamente um dos fatores mais importantes para a promoção de padrões de qualidade adequados em educação, qualquer que seja a modalidade. No caso da criança menor (...) a capacitação específica do profissional é uma das variáveis que maior impacto causam sobre a qualidade do atendimento. (MEC/SEF/DPE/Coedi apud CARVALHO; CARVALHO, 2010, p. 7).

Essa atenção aos profissionais da educação infantil foi fortemente evidenciada no documento Política Nacional de Educação Infantil, assumindo já a

²⁶ Plano Decenal de Educação para Todos, desenvolvido pelo Ministério da Educação e Cultura/1993, sofre intervenções a partir da participação do país na Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida na Tailândia/1990.

²⁷ CARVALHO; CARVALHO (2010, p. 7).

perspectiva de que a educação infantil é a etapa inicial da Educação Básica, com funções indissociáveis de educar e cuidar.

Sua proposição prevê a organização de uma política para os educadores considerando que os “que atuam tanto em creches como em pré-escolas devem ser reconhecidos como profissionais, devendo-se a ele condições de trabalho, plano de carreira, salário e formação continuada, condizentes com o papel que exerce”. (CARVALHO; CARVALHO, 2010, p. 7).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 – Lei nº 9394/96, estabelece no artigo 62 que, “como regra a formação dos docentes para a educação infantil far-se-á em nível superior, admitindo-se como formação mínima a oferecida em nível médio, na modalidade normal”. (BRASIL, 1996).

Em 1999, o Conselho Nacional de Educação aprova as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que também contribuiu para a melhoria do atendimento nas instituições de educação infantil ao discutir a relevância de uma formação altamente qualificada para esses profissionais. (PASCOAL; MACHADO, 2009, p. 87).

Esse documento faz apontamentos específicos acerca da prática educativa, sendo que a mesma tem sua origem a partir de processos de formação continuada. O texto concentra-se em:

A atualização, o aprofundamento dos conhecimentos profissionais e o desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre o trabalho educativo deverão ser promovidos a partir de processos de formação continuada que se realizarão na escola onde cada professor trabalha e em ações realizadas pelas Secretarias de Educação e outras instituições formadoras, envolvendo e equipes de uma ou mais escolas. (BRASIL, 1999, p.131).

LIBÂNEO (2004, p. 277) mensura a formação continuada dos docentes, como objeto de ensino e define o seguinte conceito: “a formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional.”

Assim, a formação continuada deve conduzir os educadores de forma crítica ao enriquecimento da prática profissional. Os profissionais que atuam na educação infantil devem estar preparados para atender essa faixa etária, a fim de propiciar uma educação de qualidade às crianças e, principalmente, uma educação voltada

aos interesses das classes atendidas, uma educação que vise à emancipação humana.

Devemos construir possibilidades concretas de exercício de uma práxis coletiva e transformadora, para a realização plena de uma educação emancipatória. Para isso os educadores devem ter consciência de que a prática exige a busca de fundamentação teórica, como também a constante revisão da própria teoria. Lembrando que,

[...] a teoria em si não transforma o mundo. Pode contribuir para a sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma e, em primeiro lugar tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação de consciência, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. (VÁSQUEZ, 1977, p. 207).

A prática educativa, enquanto ato político, não deve ser neutra, mas “uma prática desveladora das verdades, desocultadora, iluminadora das tramas sociais e históricas. Uma prática fundamentalmente justa e ética, contra a exploração dos homens e das mulheres e em favor de sua vocação de ser mais”. (FREIRE, 2007, p. 23).

Freire afirma ainda, que “a melhora da qualidade da educação implica a formação permanente dos educadores. (...) Devemos apostar na formação científica, pedagógica e política do educador”. (FREIRE, 2007, p. 37). Visto que o educador tem como principal função possibilitar o desenvolvimento e a formação de uma nova moral e uma nova cultura, que pode ser entendido também, como uma contra-hegemonia.

De acordo com PINTO (1994),

A principal tarefa do educador dotado de consciência crítica seja o incessante combate a todas as formas de alienação que afetam a sua sociedade, particularmente aquelas que imperam no terreno da educação. (...) Somente a educação não alienada pode servir aos objetivos da sociedade em luta pelo seu desenvolvimento e pela transformação da vida do homem. (PINTO, 1994, p. 54-55).

A educação além de estar diretamente ligada ao desenvolvimento material do mundo e interesses de classe tem um papel político e transformador social que visa a construção de uma nova ordem social. Como já visto, a educação tem como tarefa

histórica a emancipação do homem, sua libertação da ideologia dominante, mostrando-lhes as raízes sociais das mesmas e gerando uma práxis revolucionária para transformar o mundo.

3.2 TRABALHO EDUCATIVO NOS CMEI's DE CURITIBA

Em continuidade, as propostas por ora consideradas e que desafiam a prática educativa, bem como concernentes a formação profissional, busca-se dar tom aos elementos que compõem de forma expressiva o trabalho realizado na educação infantil.

Em resposta a isso, é importante trazer algumas considerações sobre medidas de atenção e cuidado, organizadas nesta modalidade no decorrer dos tempos. Como embasamento teórico, apresenta-se uma clara e concisa articulação do referencial que promoveu as intenções educativas durante longa data no município de Curitiba, sendo o Manual de Organização Pedagógicas e Administrativas²⁸.

O atendimento da Secretaria Municipal da Criança (SMCr) era destinado para crianças na faixa etária de zero a sete anos, com ações voltadas ao acesso à cidadania, com ênfase em programas e projetos socioeducativos e de integração à família, na busca da corresponsabilidade da sociedade.

Na sua estrutura orgânica de funcionamento estava estabelecida como base principal a SMCr e outros departamentos que prestavam assessoramento às unidades de educação infantil da rede municipal de Curitiba²⁹, sendo responsável por essa instância o Departamento de Atendimento Infantil, por meio do programa creche, cuja finalidade consistia em manter programas de educação infantil em creches e pré-escolas, tendo como objetivo o desenvolvimento integral das crianças de três meses a seis anos e onze meses de idade.

²⁸ CURITIBA (1998): Documento norteador das práticas de atendimento a criança, sendo estes desenvolvidas em creches e pré-escolas do município de Curitiba, contendo uma variedade de orientações-pedagógicas administrativas sobre a estrutura e o funcionamento das unidades de educação infantil.

²⁹ Unidades de Educação Infantil: Espaço de atendimento educativo às crianças de três meses a seis anos e onze meses de idade, estabelecendo a divisão do atendimento por faixas etárias, sendo que as creches abrangiam a faixa etária de três meses a três anos de idade e a pré-escola crianças na idade de quatro anos a seis anos e onze meses.

O Departamento de Educação Infantil através da Gerência de Operações de Creches tinha por objetivo cuidar de encaminhamentos relativos às creches, sendo padronização de material e orientações funcionais e a Gerência de Apoio Técnico tinha como finalidade fornecer orientações nutricionais e a metodologia proposta para o desenvolvimento da educação infantil.

O funcionamento era de onze horas de atendimento diário e ininterrupto, ou seja, das sete às dezoito horas. Tinha-se a preocupação de atender as necessidades da criança, em que aparece na estrutura a dicotomia entre o cuidar e o educar. Sendo pensado na distribuição dos educadores por turma, bem como no número de crianças por sala.

Verifica-se que consta no manual a organização da equipe de funcionários, bem como a especificidade de atribuições dos profissionais envolvidos no trabalho educativo, sendo de forma direta ou indireta.

A equipe era composta pelas seguintes categorias: supervisor; assistente de desenvolvimento social (diretor); professor; auxiliar de desenvolvimento social (educador); cozinheiro e auxiliar de serviços de creche (funcionários da limpeza e da lavanderia).

Observam-se ainda os procedimentos quanto à disciplina no cumprimento da função com base em indicativos legais, questões relativas ao profissionalismo (ética e conduta), que se referem ao relacionamento no âmbito de trabalho, entre outras. Na educação infantil, a intencionalidade educativa está articulada em eixos norteadores que postulam o encaminhamento de conteúdos e práticas de trabalho, os quais devem ser pensados na em virtude da construção da aprendizagem e do desenvolvimento da criança.

Curitiba (2007) menciona sobre os objetivos de aprendizagem para esta faixa etária³⁰, sendo que os mesmos servem como norte na tomada de decisões pedagógicas, na intencionalidade do planejamento dos profissionais, bem como no acompanhamento das práticas que articulam a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. (CURITIBA, 2007, p. 7).

Compreende-se que sua articulação com demais práticas de trabalho favorecem a organização das ações que são desenvolvidas em sala com as

³⁰ CURITIBA (2007): De acordo com as Diretrizes Curriculares para a educação infantil, é preciso planejar oportunidades em que as crianças dirijam suas próprias ações, tendo em vista seus recursos individuais e os limites inerentes ao ambiente.

crianças. Além de que, visa à elaboração de um planejamento didático realizado em etapas e que consolidam a apreensão do conhecimento e demais competências necessárias a formação integral da criança.

Evidencia-se que o ato de planejar, consiste em uma ação refletida, uma vez que produz um significado real, a partir do momento em que for colocado em prática. Assim, não pode ser concebido como mero requisito para o preenchimento de formulários, daí dizer que, na sua forma organizativa e estrutural, no âmbito da educação precisa referendar o processo de aprendizagem da criança.

Um processo de planejamento torna-se aceitável a partir do momento em que todos participem das ações. O preparo das aulas é uma das atividades mais importantes do trabalho do profissional da educação. Nesse contexto, verifica-se que planejar faz parte da competência teórica do professor e dos seus compromissos com a democratização do ensino.

A metodologia de trabalho na educação infantil tinha a preocupação de assegurar melhoria de qualidade no atendimento. Para isso, a SMCr elabora no ano de 1994, um documento denominado “Proposta Pedagógica para crianças de zero a seis anos³¹”, em parceria com a Universidade Federal do Paraná.

Esse documento traz informações sobre os procedimentos de ingresso da criança nas unidades de educação infantil e especifica todo o processo que envolve o ato de inscrição, avaliação e seleção das crianças, as matrículas e o desligamento das crianças, sendo finalizada com apontamentos sobre a organização do acervo de documentos da unidade. Ao final apresenta diversos anexos sobre a documentação existente no local de atendimento.

Conforme, mencionado anteriormente, um dos aspectos metodológicos concernentes ao atendimento à criança no município de Curitiba se estabelecia de maneira sistemática, por meio de orientações teóricas e práticas, com o propósito de consolidar o encaminhamento da ação educativa, nas diversas faixas etárias atendidas.

A rotina no CMEI se estabelecia por intermédio de uma organização sequencial do trabalho, com atividades previamente elaboradas, sendo estas um referencial de segurança tanto para a criança, quanto ao educador, buscando

³¹ Proposta Pedagógica para crianças de zero a seis anos: Consta de aprofundamentos teóricos e sugestões para a organização do trabalho pedagógico com as crianças, sendo um documento que reúne informações acessíveis aos educadores para esclarecer dúvidas sobre o trabalho pedagógico. Outra função desse documento envolvia a organização da rotina diária da unidade.

estabelecer o tempo e espaço, como direito da criança. Para isso, as situações práticas do cotidiano são desenvolvidas através de dois eixos distintos, que integram as atividades de rotina e as pedagógicas, as quais sofrem variações de acordo com a idade das crianças.

As atividades de rotina acontecem logo na chegada da criança ao CMEI, o acolhimento e a afetividade são fundamentais para propiciar segurança no ambiente. Para isso, são organizadas atividades para recepcionar as crianças, bem como em sua despedida, as salas são organizadas com jogos e brinquedos ao alcance destas.

No cotidiano do CMEI são organizados momentos de higiene, em que os hábitos são estimulados por todos os profissionais, também são consideradas atividades educativas, que visam à conquista da autonomia progressiva das crianças, tendo o incentivo do adulto fundamental importância nesse contexto.

Essas ações de cuidado e higiene envolvem o banho, a troca de fraldas, a retirada das fraldas (controle dos esfíncteres), a higiene bucal. Visa também, o cuidado com as ações nutricionais, o preparo e a distribuição das refeições. Ainda faz menção a amamentação, pois o leite materno é o alimento fundamental³². Faz referência ao descanso e ao sono de acordo com a necessidade individual de cada criança.

Compreende-se que as atividades pedagógicas específicas por faixa etária, contemplam as necessidades específicas das crianças, integram as ações de cuidado e educação, com base no desenvolvimento integral. Esse trabalho se dá por meio de jogos e brincadeiras que contribuem para o processo de desenvolvimento e aprendizagem na infância.

Nesse contexto, o planejamento do trabalho pedagógico³³, tinha como aporte as orientações da equipe de supervisores³⁴, que aconteciam em dois momentos distintos, sendo: nos núcleos regionais onde os educadores eram agrupados por

³² CURITIBA (2001, p. 48): O leite materno é o alimento mais completo para o bebê. O CMEI deve assegurar que o bebê possa ser alimentado no CMEI pela mãe em horários estabelecidos pela diretora, sendo esse um espaço acolhedor.

³³ Planejamento Pedagógico nos Núcleos Regionais: Acontecia mensalmente, sendo destinadas quatro horas de estudo para este momento. Já nos CMEI's acontecia semanalmente, sendo organizado de acordo com as demandas de recursos humanos de cada local. Assim, quando os educadores não conseguiam realizar a permanência de quatro horas, cada diretor destinava uma carga horária para este momento.

³⁴ *Idem* (2001, p. 57): Equipe de supervisores eram responsáveis por elaborar textos e cadernos de apoio para subsidiar o planejamento das atividades com as crianças, tinham por objetivo possibilitar a aplicação da proposta pedagógica nos CMEI's.

turma de atuação e de acordo com a necessidade dos assessoramentos. Nos CMEI's, o planejamento se estabelecia através do momento da *permanência*³⁵, onde era elaborado o planejamento de acordo com cada turma.

Quanto ao acompanhamento do desenvolvimento infantil, este acontecia paulatinamente, sendo que os referenciais de acompanhamento eram organizados através de fichários para cada turma, em que os educadores registravam o desenvolvimento das crianças.

Este modelo de avaliação não tinha a preocupação de reter a criança e/ou promover, bem como não buscava compará-la com as outras, pois cada criança possui sua individualidade, ainda os educadores eram cientes das condições sócio-econômica das crianças.

Com isso, buscavam analisar, compreender e avaliar o momento vivenciado por cada criança. Após, a tarefa consistia em assegurar um processo constante de aprendizagem e desempenho das capacidades cognitivas e integrais do desenvolvimento dos educandos.

Atualmente a rotina do planejamento do trabalho pedagógico nos CMEI's compreende as reuniões pedagógicas, previstas em calendário, e, em média, quatro horas de permanência semanal. Essa carga horária semanal varia entre as unidades, em virtude do quadro de funcionários.

3.3 CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA NOS CMEI's

Compreende-se a educação infantil, como sendo um direito adquirido pela criança decorrente de um processo de legalização da história do sujeito enquanto ser social. Portanto, imbuído de direito, deveres e responsabilidades. Nesse contexto, efetiva-se o reconhecimento da criança e cada vez mais, o surgimento de propostas que coadunem com os assuntos prioritários que integram o cuidado e a educação na infância.

³⁵ *Ibidem* (2001, p. 57): Nessa época a permanência ainda não está como direito legal. Assim, acontecia semanalmente, sendo organizada de acordo com as demandas de recursos humanos de cada local. Quando os educadores não conseguiam realizar a permanência de quatro horas, cada diretor destinava uma carga horária para este momento, isto é, reduzia-se a carga horária para o momento de planejamento das atividades semanais.

No Brasil, a legislação apesar de não ser tão ampla destaca leis que favorecem uma gama de direitos às crianças, que remetem ao cuidado, saúde, lazer, educação e tantos outros³⁶.

Para compreender os direitos relativos à educação, vamos nos reportar ao direito com ênfase na qualidade do ensino, ação que deve ser pensada e refletida a partir de políticas públicas conscientes e integradas no sentido de propiciar avanços na modalidade da educação infantil, principalmente para efetivar e consolidar a infância como sendo um tempo de direitos.

Do ponto de vista histórico, as políticas brasileiras voltadas à educação infantil surgem como respostas a reivindicações sociais, principalmente ao movimento de mães nos anos 1980. Foi somente na década de 1980 que pressionados por tais movimentos, surgem diversas instituições que visavam predominantemente à assistência e ao cuidado.

Nesse período, em Curitiba, esse movimento avançava no sentido de referendar um direito assistencialista de atendimento e, consolida a construção de inúmeros equipamentos destinados a cuidar da criança enquanto a mãe trabalhava, ou seja, a creche era efetivamente para pais trabalhadores. Assim, essas instituições não eram permeadas com intenções educativas, uma vez que não se caracterizava como espaço de aprendizagem. Após a LDB 9394/96³⁷, são obrigados a repensar na educação infantil, enquanto espaço privilegiado, em que a criança tem a possibilidade de se desenvolver e de aprender através das ações ali planejadas e efetivadas.

As Diretrizes Curriculares para a Educação de Curitiba (2006) ao tratar sobre esse assunto enfatiza que:

A LDB determinou à União a tarefa de estabelecer, em colaboração com os estados, municípios e o Distrito Federal, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, as quais devem nortear seus currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar uma formação básica comum. (CURITIBA, 2006, p. 15)

³⁶ ECA (1988): Estatuto da Criança e do Adolescente. Documento legal organizado e aprovado no país, que destaca os direitos da criança.

³⁷ BRASIL (1996): Lei de Diretrizes e Bases: O artigo 29 faz menção à educação infantil, como sendo a primeira etapa da educação básica, cuja finalidade visa o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade.

Para atender essa demanda, foram elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), sendo definidas pela Resolução 01/99 pertinente a CEB (Câmara de Educação Básica) e CNE (Conselho Nacional de Educação), com isso as diretrizes norteiam toda a prática de trabalho na infância. Outro destaque que deve ser mencionado faz alusão ao Parecer 22/98 da CEB/CNE, o qual traz diversos fundamentos e apontamentos sobre a educação infantil e constam nas DCNEI.

Coube então, aos sistemas de ensino elaborar propostas na articulação da legislação educacional. Nesta época, o município de Curitiba não tinha um sistema de ensino próprio e articulava o processo educativo em conjunto com o estado do Paraná. Portanto, as normas da educação infantil foram estabelecidas em primeira instância na Deliberação 03/99 do Conselho Estadual de Educação, em março de 1999.

Em outubro de 1999, a Deliberação 014/99 mensura a publicação dos indicadores de elaboração da Proposta Pedagógica para os estabelecimentos de ensino da educação básica. Porém foi em junho de 2005, através da Deliberação 02/2005 que foram novamente definidas normas e princípios para a educação da infância, revogando então a Deliberação 03/99 e suas disposições.

A Deliberação 02/2005 é, portanto, a legislação que regulamenta a Educação Infantil no sistema estadual do Paraná, tendo caráter mandatório para os estabelecimentos que pertencem a esse sistema. (...) A Proposta Pedagógica é objeto de um capítulo específico da Deliberação 02/2005 (capítulo III). (...) visa subsidiar os estabelecimentos de educação infantil no sistema estadual de ensino na elaboração, implementação e avaliação de sua Proposta Pedagógica, de acordo com princípios, fundamentos e procedimentos estabelecidos. (CURITIBA, 2006, p. 15)

Vemos então que, a Proposta Pedagógica é um documento que retrata³⁸ a forma pela qual a educação é destinada às crianças. Tendo como elementos de sustentação os segmentos que colaboraram na sua elaboração, construção e reconstrução, portanto, caracterizada como sendo um elemento norteador da práxis educativa.

³⁸ CURITIBA (2006): A Proposta Pedagógica é o retrato de seus educadores, das crianças e famílias que a freqüentam. Revela seu contexto, sua história, seus sonhos, seus desejos, suas crenças, seus valores, suas concepções e coaduna com princípios e diretrizes quanto às orientações que postulam as ações educativas e de cuidado.

Quanto aos termos adotados sobre a definição da expressão “Proposta Pedagógica” utilizada pela Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, isso se dá a partir de um direcionamento que observa o contexto histórico da educação infantil no país, bem como precede o disposto nas legislações nacionais e estaduais³⁹.

Nesse sentido, sua construção ou realimentação é de responsabilidade de um mediador, que tem a função de coordenar de forma efetiva a participação de todos os envolvidos em seu processo efetivo de concretização.

A Proposta Pedagógica do CMEI observado foi elaborada no ano de 2005, não foi reformulada e até o momento não tem previsão para tal. A SME organizou no ano de 2006 um documento norteador para sua reelaboração, mas ainda não foi consolidado na prática, uma vez que os CMEI's não possuem a autonomia necessária para executar sua reconstrução.

A Proposta Pedagógica do CMEI está de acordo com as disposições legais previstas, portanto aprovada quanto as suas diretrizes e normatizações legais, tendo em vista que na sua disposição constam os elementos necessários que referendam os fins da proposta para a unidade educativa em questão.

O texto que trata da formação dos profissionais ressalta entre outros aspectos a organização do trabalho pedagógico em seu capítulo III e apresenta os princípios da educação infantil, afirmando a infância enquanto tempo de direito.

As atividades pedagógicas são articuladas às necessidades básicas das crianças, conforme a faixa etária, e se estabelecem por meio de um planejamento flexível, tendo a criança como elemento principal na articulação de todas as ações pedagógicas, ou seja, tudo é pensado em prol da criança e para a criança.

A formação continuada está explícita no capítulo VI, em apenas 08 linhas e destaca que o processo de formação visa o crescimento profissional, pessoal e em consequência disso objetiva a melhoria no atendimento à criança. (CURITIBA, 2005a).

Aos funcionários são proporcionadas diferentes oportunidades de aperfeiçoamento profissional, as quais podem ocorrer em diversas situações, sendo no local de trabalho, durante a permanência, com a participação da pedagoga ou em reuniões pedagógica-administrativas, nos assessoramentos do núcleo, cursos ou palestras oriundos da Semana Pedagógica ou ofertados pela PMC e até mesmo por

³⁹ *Idem* (2006): Nacionais - LDB/96; DCNEI/99; CEB/CNE, e Estaduais - Deliberação 02/2005/CEE/PR.

outras instituições educativas. Essas oportunidades seguem regras estabelecidas que não consta na Proposta Pedagógica do CMEI.

Diante do exposto, vemos que o documento analisado é conciso e objetivo nas suas disposições, referenda a formação continuada de seus profissionais, todavia não estabelece princípios para a valorização e a efetividade desta importante prática para uma educação de qualidade e, conseqüente, emancipação humana.

Verificamos que a proposta dispõe somente sobre o atendimento de qualidade destinado a criança, sem pensar na possibilidade de inferir ao sujeito que postula a ação de trabalho, seu direito enquanto cidadão e profissional. FREIRE (1996) coloca que a prática docente crítica implica na necessidade de se pensar certo, envolvendo movimento dinâmico e dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer, daí a importância da formação continuada.

4 O TRABALHO PEDAGÓGICO NOS CMEI's DE CURITIBA

4.1 ANÁLISE DA PROPOSTA PEDAGÓGICA

Atualmente todo CMEI da rede municipal de Curitiba possui sua Proposta Pedagógica⁴⁰. De acordo com os documentos oficiais estudados, essa Proposta teria sido elaborada com o direcionamento da equipe gestora do CMEI, com a participação dos profissionais e dos familiares. Todo o processo foi permeado com a orientação do Departamento de Educação Infantil da SME.

Constata-se que, a partir da presença do pedagogo nos CMEI's, educadores e professores passaram a ter de forma efetiva o acompanhamento pedagógico na elaboração e execução do planejamento, além de momentos planejados para estudos e reflexão de textos sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças pequenas.

Esse processo teria ocorrido a partir da mudança institucional das ações do CMEI da Secretaria Municipal da Criança para a Secretaria de Educação do Município, no plano institucional. Além desse aspecto institucional, a vivência da pesquisadora como pedagoga e educadora concursada atuante no CMEI, pode constatar a referida mudança do trabalho pedagógico.

Quanto aos profissionais que atuam na Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba (2006, p. 33), apontam que nesta etapa da educação, delineia-se um perfil de profissional que busque continuamente atualizar-se e conhecer sua área de trabalho, reconhecendo-se como produtor de conhecimento e cultura.

Nessa perspectiva, compreende-se a educação como sendo um processo dinâmico e em constante transformação, com isso, o educador é desafiado a estar permanentemente em formação.

⁴⁰ A Proposta Pedagógica dos CMEI's da rede municipal de Curitiba foi organizada ao final do ano de 2005. Sendo que a transição dos educadores da extinta Secretaria Municipal da Criança para a Secretaria Municipal da Educação aconteceu em 2002 e, o ingresso dos pedagogos nos CMEI's no ano de 2003. Daí, a organização deste documento recebe a seguinte nomenclatura 'Proposta Pedagógica', segue com base nas propostas de articulação efetuadas entre a SME, tendo como parâmetros norteadores os embasamentos legais contidos na LDB 9394/1996 de Darcy Ribeiro que apontava caminhos para a transição e organização de estrutura e funcionamento da modalidade de Educação Infantil em todo território nacional.

A *permanência* como espaço de formação continuada visa o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho, suscitando a atitude reflexiva, a interpretação da realidade, dos saberes e dos fazeres pedagógicos, com o objetivo de oferecer uma educação que privilegie a criatividade e a sociabilidade infantil, em especial, às crianças das camadas populares.

O espaço existente para formação do profissional em serviço trata-se de um importante desafio para todos, entendendo que a qualidade da educação infantil depende da qualidade da formação dos profissionais que atuam diretamente com as crianças. (DCEMC/EI, 2006, p. 34).

Paulo Freire citado nas DCEMC/EI (2006, p. 41), ressalta que um olhar de admiração e curiosidade, de querer saber, de querer compreender a realidade e descobrir suas relações constitutivas seria o que realmente importaria à educação. Assim, esse olhar é o ponto de partida para o trabalho educativo e a leitura crítica da realidade.

Nesse contexto, temos como relevante à máxima de que o processo formativo possa possibilitar aos profissionais da educação infantil a construção do pensamento complexo, o qual se desenvolve por meio da reflexão crítica sobre a prática realizada. “Pensar criticamente é fundamentar o que se diz, buscar razões para sustentar o que se afirma, implica em responsabilidade cognitiva pela busca de verdade.” (DCEMC, 2006, p.43).

Deste modo, o espaço de formação deve propiciar aos educadores que atuam na educação infantil “elementos para refletir sobre suas práticas e rever suas crenças, no sentido de fundamentar e redimensionar suas ações” (DCEMC, 2006, p. 33), a fim de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e humana.

4.2 O TRABALHO DO PEDAGOGO NO CMEI E O TEMPO PEDAGÓGICO DA PERMANÊNCIA

O Regimento Interno do CMEI⁴¹ destaca as atribuições inerentes à função pedagógica, além de revelar ser uma ação imbricada com as funções diretivas. Essa dicotomia se estabelece através de uma complexa ambiência de papéis e se

⁴¹ Regimento do CMEI: Documento que normatiza as instituições de educação infantil

constituem no universo de estratégias que postulam com o desenvolvimento integral e cognitivo das crianças.

Nessa conjuntura, as funções diretivas e pedagógicas, visam estruturar todas as ações de trabalho, sendo relevantes e fundamentais no que se refere à organização de âmbito administrativo e pedagógico.

RAMOS (1994, p. 19) menciona sobre os fins da educação, e explica que esta tarefa não é obra de uma única pessoa, mas deve se articular com a vontade de todos que de forma conjunta, assumem a responsabilidade de educar.

De acordo com a organização do trabalho pedagógico definida pela Secretaria Municipal da Educação, os educadores têm distribuído na sua carga horária, oito horas por semana definida como horário de permanência. Esse número corresponde a vinte por cento da sua carga horária total, devendo ser utilizado para o planejamento das atividades, estudos de textos e/ou participação em cursos para aprimoramento profissional.

Aos pedagogos não é garantido o tempo de permanência, tornando-os, na maioria das vezes, sobrecarregados com a rotina das inúmeras atribuições de trabalho. A defesa da permanência para o trabalho do pedagogo é fundamental para assegurar a qualidade do seu trabalho junto aos educadores.

Os vinte por cento da carga horária destinados à *permanência*, além de insuficientes, a Lei 11.738/2008 determina que na composição da jornada de trabalho 1/3 da carga horária seja destinada para estudos e planejamento, está longe de ser cumprida no cotidiano do trabalho nos CMEI's em face ao número insuficiente de educadores para assumir a turma, enquanto seus colegas estivessem em *permanência*, devido a muitos estarem em licença do trabalho por diferentes motivos, destacadamente as licenças para tratamento de saúde.

As atribuições do pedagogo estão relacionadas no Regimento Interno do CMEI em seu artigo 31, arroladas em 15 parágrafos distintos:

- Participar do processo que rege a elaboração da documentação legal do CMEI;
- Orientar e assessorar os profissionais da educação em todo o processo educativo;
- Acompanhar o processo educativo;
- Coordenar em conjunto com o diretor a distribuição das funções;
- Coordenar e diagnosticar as características da clientela atendida;
- Participar das reuniões pedagógicas administrativas;
- Propor, avaliar e acompanhar com efetividade dos projetos;
- Participar de eventos, cursos, palestras e compartilhar o conhecimento;

- Acompanhar de forma efetiva os problemas de saúde das crianças e responsabilizar por seu monitoramento;
- Promover em conjunto com a direção a integração das famílias;
- Acompanhar o registro dos avanços das crianças;
- Propor alternativas de solução para os casos de dificuldades de atendimento a criança;
- Acompanhar a capacitação dos profissionais e oferecer alternativas para dar continuidade ao processo de formação e capacitação dos mesmos;
- Orientar os profissionais da educação quanto à seleção de crianças e o acolhimento das mesmas;
- Acompanhar e elaborar racionalmente a utilização dos recursos didáticos;
- Encaminhar e acompanhar juntamente com o Conselho Tutelar, situações de garantia dos direitos das crianças;
- Desempenhar outras atividades correlatas. (CURITIBA, 2005(b)).

São atribuições muito amplas e muito complexas que demandam um número maior de profissionais em cada CMEI. A carga horária de quatro horas diária do pedagogo na unidade é insuficiente para o desempenho com qualidade das funções pedagógicas e assessoramento aos educadores, considerando que os CMEI's, em sua maioria, atendem por onze horas ininterruptas a população. A insuficiência da carga horária dos pedagogos aponta para a necessidade de um número maior desses profissionais e em período integral nos CMEI's.

A preocupação com o planejamento na educação infantil se caracteriza por ser uma tendência cotidiana no CMEI. Considera-se que o reconhecimento da educação infantil foi um dos fatores que contribuiu para reconhecer a criança, enquanto sujeito de direitos.

Nessa perspectiva, o planejamento não pode ser considerado como sendo uma mera formalização organizativa do tempo ou uma ação sem reflexão e sentido. Compreende-se que as ações de planejar devem ser pensadas com responsabilidade, uma vez que a educação infantil é um tempo permeado por aprendizagens e descobertas.

Luciana Ostetto (2008) afirma que o planejamento na educação infantil reclama um trabalho intencional e de qualidade.

Tanto creches quanto pré-escolas, como instituições educativas, têm uma responsabilidade para com as crianças pequenas, seu desenvolvimento e sua aprendizagem, o que reclama um trabalho intencional e de qualidade. (...) Na intencionalidade do trabalho reside a preocupação com o planejamento. (...) O que fazer com as crianças, principalmente as bem pequenas? Seria possível 'fazer atividades' com crianças do berçário (turmas com até um ano de idade), além de prever-lhes cuidados físicos

(alimentação, higiene, sono, etc.)? Se possível, que tipo de atividades prever, planejar. (OSTETTO, 2008, p. 75).

O planejamento nessa modalidade de ensino pressupõe as ações indissociáveis de cuidar e educar⁴² que estão imbricadas entre si. Portanto, a responsabilidade implícita nas ações de planejar, enfatiza o desenvolvimento infantil e as aprendizagens em torno das ações do cuidar e educar.

Compreende-se que o planejamento por si só, considera o envolvimento dos atores do âmbito escolar (educador/criança). Portanto, deve ser transformador na sua essência, tendo como pressuposto ações reflexivas e decisivas na educação de crianças pequenas.

VASCONCELOS (1995, p. 60) indica que a finalidade do planejamento consiste em 'criar e organizar o trabalho'. Assim sendo, deve ser 'objetivo, verdadeiro, crítico e comprometido', com as ações pedagógicas. Isso implica em compreender que as práticas planejadas devem contemplar ações que envolvam o cuidar, o educar e o brincar de forma dinâmica e que corroborem para o desenvolvimento integral e cognitivo da criança.

A afirmação dos direitos da criança representa a organização da sociedade em contextos históricos e sociais decorrentes de tempos e épocas distintas entre si. Todavia determina qual seja a importância de seus objetivos, tendo em vista que a criança é um ser social, detentora de direitos.

Nesse âmbito, cabe fazer uma reflexão acerca da organização do tempo nas ações educativas, vemos que as propostas de trabalho devem ser constantes na execução das tarefas cotidianas e devem ser efetivadas simultaneamente no sentido de tornar eficaz o momento da aprendizagem.

CASADEI (2008, p. 38) explica sobre a organização do trabalho na escola, quando realizado de forma eficaz, se torna sinônimo de gestão de tempo e rotina, sendo então conceituado como uma rota planejada. A autora concebe o planejamento como sendo o fio condutor que tece as práticas cotidianas da escola em relação ao conhecimento e competências da criança.

No que tange à intencionalidade educativa, as Diretrizes Curriculares destacam conteúdos articuladas entre si em função do desenvolvimento da criança

⁴² BRASIL (1988): Cuidar e Educar - Ações indissociáveis descritas no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

pequena. Curitiba (2007) indica sobre os objetivos de aprendizagem e destaca que servem de parâmetros para auxiliar na decisão pedagógica.

Os objetivos de aprendizagem auxiliam na tomada de decisão pedagógica, na intencionalidade do planejamento dos profissionais da educação infantil e no acompanhamento das práticas que articulam a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. (CURITIBA, 2007, p. 07).

Nesse contexto, a intencionalidade educativa, deve ser articulada com práticas de trabalho que remetem à organização de ações. Assim sendo, visa à construção de um planejamento organizado em etapas, que servem como aporte na construção do conhecimento.

Daí, dizer que o caminho mais correto na elaboração do planejamento compreende a execução de uma coordenação direcionada que reúne, incentiva, organiza propostas claras e questiona o pensamento do grupo.

Considera-se então que a organização e o preparo das atividades seja uma das atividades mais importantes da escola/CMEI. Verificamos que planejar faz parte da competência teórica do professor e dos seus compromissos com a democratização do ensino.

Curitiba (2007) destaca que é preciso planejar oportunidades em que as crianças dirijam suas próprias ações, tendo em vista seus recursos individuais e os limites inerentes ao ambiente.

KRAMER (1994, p. 19) mensura que o trabalho pedagógico exige o reconhecimento da criança como sendo um ser social com direitos.

A fim de que essa função se efetive na prática, o trabalho pedagógico precisa se orientar por uma visão das crianças como seres sociais, indivíduos que vivem em sociedade, cidadãos e cidadãs. (...) Isso exige que levemos em consideração suas diferentes características, não só em termos de história de vida ou de região geográfica, mas também de classe social, etnia e sexo. (...) Reconhecer as crianças como seres sociais que são implica em não ignorar as diferenças. (...) Os conflitos – que podem emergir – não devem ser encobertos, mas, por outro lado, não podem ser reforçados: precisam ser explicitados e trabalhados com as crianças a fim de que sua inserção social no grupo seja construtiva, e para que cada uma seja valorizada e possa desenvolver sua autonomia, identidade e espírito de cooperação e solidariedade com as demais.

Nesse sentido, compreende-se que o papel da escola precisa ser definido, por intermédio de uma proposta pedagógica construtiva, pois as ações educativas

na infância precisam ser valorizadas, para que a criança possa desenvolver sua autonomia, identidade e espírito de cooperação e solidariedade.

Se pensarmos na função articuladora que caracteriza o papel do pedagogo na educação infantil, logo percebemos que esta função se encontra descaracterizada. Leziane Mahmud⁴³ destaca as muitas atividades que permeiam o cotidiano dos pedagogos na atualidade.

A função da pedagoga na escola está descaracterizada. Suas atividades se perdem nas tarefas do cotidiano, deixando a profissional de cumprir suas atribuições: dar apoio ao trabalho do professor e articular a elaboração e a efetivação do projeto-político-pedagógico da escola. (MAHMUD, 2010, p.39).

Uma análise sobre a questão levantada, indica a demanda de atividades sobre as quais os pedagogos se debruçam, sendo levados a reproduzir um modelo de educação que se expressa através de uma pedagogia capitalista que dilui a formação humana da educação profissional.

Essa premissa nas observações de Márcia Silva⁴⁴ (2005, p. 28) traz o seguinte enfoque, o qual precisa ser pensado pelos educadores e professores através de uma postura mais reflexiva em relação a sua atuação enquanto profissional da educação.

Na sociedade capitalista, o domínio privado dos meios de produção permite que uma determinada classe social se aproprie dos frutos do trabalho humano, entre os quais se inclui o conhecimento, e os utilize conforme seus interesses, valendo-se inclusive da função da escola, tornando-os instrumento da reprodução da ideologia dominante, colocando as pessoas em lugares reservados pelas relações que se dão no âmbito da estrutura econômica, ferindo a natureza da educação no que diz respeito ao conjunto da produção humana, sejam do saber sobre a natureza ou sobre a cultura. (SILVA, 2005, p. 28).

Esse mesmo enfoque é percebido por Saviani (1985) da seguinte maneira:

O trabalho é a base da existência humana e os homens se caracterizam como tais na medida em que produzem sua própria existência, a partir de suas necessidades. Trabalhar é agir sobre a natureza, transformando-a em função dos objetivos, das necessidades humanas. A sociedade se

⁴³ MAHMUD, Leziane: Pedagoga da rede estadual do Paraná. Especialista em Organização do Trabalho Pedagógico pela Universidade Federal do Paraná.

⁴⁴ SILVA, Márcia: Professora da Rede Municipal de Curitiba e Pedagoga da Rede Estadual. Mestranda da área de Educação e Trabalho, na linha de Mudanças do Mundo de Trabalho e Educação – UFPR.

estrutura em função da maneira pela qual se organiza o processo de existência humana, o processo de trabalho. (SAVIANI, 1985).

Ao considerar essas relações consideramos a dimensão do trabalho no CMEI observado, uma vez que foi possível perceber o modo como se dá a organização do cotidiano.

Evidencia-se que a prática se dá através de um embate contínuo, na expectativa de atender as demandas de tarefas que precisam ser resolvidas quase que de imediato, sendo impossível considerar a necessidade de construir um espaço de trabalho pedagógico articulado em processos que visem à garantia e a realização de uma prática efetiva e relevante.

Nessa perspectiva, fazemos menção à consciência política, como sendo objetivo máximo da formação do professor, do educador, do pedagogo, uma vez que o trabalho pedagógico impulsiona repensar o projeto político na busca pela transformação no sistema escolar.

GRAMISC⁴⁵ (1995, p. 107) mensura as mudanças a partir da formação de professores-intelectuais que se preocupam em combater ideologias dominantes, sendo esse o objetivo máximo da formação do professor militante, intelectual orgânico com 'função diretiva e organizativa ou educativa e intelectual'.

Podemos perceber que para Saviani⁴⁶, o pedagogo traz para seu contexto a ideia de formador com a incumbência de possibilitar acesso à cultura e conhecimento. Daí dizer que, cabe ao pedagogo dominar formas, procedimentos e métodos que possibilitem aos educadores alcançar o patrimônio cultural da humanidade. Portanto, traz a ideia do 'trabalho intelectual', quanto a isso Gramsci⁴⁷ concebe a ideia de que o pedagogo tem a capacidade de ser o 'organizador' desse processo.

Coloca que é a partir do bom senso, núcleo sadio do senso comum, por meio da filosofia da práxis, que o pedagogo deve trabalhar, objetivando a superação do senso comum pelas massas, para que não se submetam à visão ideológica de mundo posta pela classe dominante, a qual faz passar por uma cultura comum, a cultura própria de quem detém o poder.

⁴⁵ GRAMSCI (1995, p. 21): Destaca a escola unitária ou de formação humanista, cuja tarefa esta permeada por inserir os jovens na atividade social, para isso, deveriam dominar processos através da maturidade e a capacidade à criação intelectual e prática e autonomia na orientação e iniciativa.

⁴⁶ SAVIANI (1985, p. 27).

⁴⁷ *Idem* (1995).

A prática vivenciada pelos educadores de CMEI's deve ser refletida e problematizada, possibilitando que os indivíduos retornem à essa prática com uma compreensão mais orgânica da realidade, transformando-a significativa e qualitativamente, junto com as famílias das crianças atendidas.

Gramsci afirma que não existem organizações sem dirigentes e organizadores, os quais são por ele denominados de intelectuais orgânicos, os quais difundem a concepção de mundo revolucionária entre as classes subalternas. Segundo Piotte (1975) citado por Mochcovitch (1990):

[...] O intelectual tem por função homogeneizar a concepção do mundo da classe à qual está organicamente ligado, isto é, positivamente, de fazer corresponder esta concepção à função objetiva desta classe numa situação determinada ou, negativamente, de tornar autônoma, expulsando desta concepção tudo o que lhe é estranho. O intelectual não é, pois, o reflexo da classe social: ele desempenha um papel positivo para tornar mais homogênea a concepção naturalmente heteróclita desta classe. (MOCHCOVITCH, 1990, p.18).

Podemos considerar o pedagogo e, também, o educadores como sendo o intelectual orgânico posto por Gramsci e Piotte, tendo como principal função possibilitar o desenvolvimento e a formação de uma nova moral e uma nova cultura na sociedade.

Não há dúvida de que o horário de *permanência* tem importância transcendental para a formação continuada do pedagogo, dos educadores e de todos os trabalhadores dos CMEI's. Essa compreensão do ponto de vista pedagógico tem crescido muito em toda a educação básica e de modo muito especial na educação infantil.

A profissionalidade da educação infantil precisa ser assegurada tanto com a formação científica em Pedagogia, de caráter inicial, quanto na formação continuada ao longo do exercício profissional. Uma formação continuada que articule fundamentos teóricos com a relação prática do trabalho decente.

É dever, portanto, dos sistemas educacionais em geral, e de modo especial, do sistema municipal de ensino, assegurar as condições objetivas para a realização da formação continuada de todos os educadores. Assegurar essas condições é um dos requisitos para a qualidade da educação infantil que o povo necessita, principalmente, os filhos das classes populares que só tem acesso ao sistema público de ensino.

O compromisso e o cumprimento efetivo de condições dignas de trabalho para os trabalhadores da educação infantil no sistema público de ensino é um dever que o Estado e o Poder Público têm com as classes populares do nosso país e dos nossos municípios.

5 DESAFIOS PARA O DIÁLOGO DA EDUCAÇÃO INFANTIL COM OS FUNDAMENTOS MARXISTAS DA EDUCAÇÃO POPULAR

As grandes transformações ocorridas no final do século XVIII e no início do século XIX trouxeram para a sociedade da época muitas mudanças, além de outros elementos que vieram compor radicalmente a maneira de viver das pessoas.

Constata-se que o advento da indústria foi um dos fatores que contribuiu para dar autenticidade ao encorajamento de homens e mulheres no sentido de galgar novos caminhos no enfrentamento da pobreza e da miséria, que contrastavam com padrões elitistas de uma sociedade dominante em ascensão.

Aparentemente, o processo de industrialização alterou a dimensão familiar, levando a alterar seus comportamentos e costumes mais simples. Com a inserção da mulher no mercado de trabalho, as atividades do lar antes valorizadas e realizadas sem nenhuma restrição por parte da mulher, agora precisavam ser abandonadas e substituídas por novas formas de organização.

Sobre esse processo Leal (1990) coloca que

O processo de industrialização transformava molecularmente toda a sociedade e, sobretudo, toda a família trabalhadora. Muitas funções das mães de família, 'como, por exemplo, a preparação dos alimentos, o atendimento à saúde, a assistência aos filhos, o simples remendo de uma roupa', eram simplesmente abandonadas. Para outras, como cuidar dos pequeninos e amamentá-los, tornava-se indispensável encontrar formas substitutivas de atendimento infantil, uma vez que as mães de família eram absorvidas nas indústrias. Os elementares bens-de-uso produzidos pelas famílias (costura, alimentos e os cuidados básicos dos filhos) precisavam ser substituídos pela compra de novos bens-de-troca industriais. Assim, os custos de manutenção da família trabalhadora aumentavam, impedindo-lhe qualquer tipo de poupança ou receita complementar: 'a velha instituição familiar pré-industrial se desintegra e a instituição escolar acaba tomando algumas das responsabilidades que até então a ela não pertenciam. (LEAL, 1990, p. 34).

No bojo destes embates, surge a necessidade de repensar sobre a concepção de trabalho, especificidade advinda do capitalismo e contestada de forma substancial por Karl Marx. O confronto precisava ser sustentado por evidências determinantes atreladas à alienação social, como possibilidade de criticar a reprodução das condições de produção a favor do capital humano. As considerações de Marx, sobre o jugo destinado aos trabalhadores buscam contribuir

para a emancipação humana, bem como combater a ideologia e a dominação dominante.

Para Marx e Engels a ideologia dominante advém da classe que domina a sociedade. Portanto, reflete suas idéias, forma de pensar e de explicar o mundo a partir de seu contexto ou classe social. Suas considerações estão descritas na obra 'A Ideologia Alemã', aponta que,

As ideias (...) da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que e a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante. (...) cada nova classe que toma o lugar da que dominava antes dela é obrigada, para alcançar os fins a que se propõe, a apresentar seus interesses como sendo o interesse comum de todos os membros da sociedade, isto é, para expressar isso mesmo em termos de ideais: é obrigada à emprestar suas idéias a forma de universalidade, a apresentá-las como sendo as únicas racionais, as únicas universalmente válidas. (MARX; ENGELS, 1998, p. 48-50).

Situações práticas do cotidiano que escravizam a maneira de ser e de agir das pessoas são percebidas como exemplo dessas ideologias dominantes. E, se apresentam na sociedade capitalista como parte de uma atividade essencial, a produção de objetos se resume na íntegra através de uma visão deturpada da sociedade, uma vez que é a partir desta produção que os indivíduos contribuem para promover a divisão das classes e a exploração trabalhista.

Marx, em sua obra 'O Capital', menciona sobre essa questão, onde sugere que quando da compra de um objeto, 'mercadoria', o comprador não se importa em saber sobre as condições de trabalho ou questões salariais acerca da pessoa que produziu tal objeto, a priori, sua preocupação inicial visa à utilidade do objeto comprado. Daí, dizer que são as ideologias dominantes que organizam o mundo ao nosso redor.

Outro aspecto que permeia as teorias de Marx, diz respeito aos comentários crítico-reprodutivistas, em que questiona radicalmente o caráter imparcial e objetivo da educação⁴⁸.

Em contrapartida, referendamos um encontro com a pedagogia de Anton Makarenko, seus ideais surgem em face da necessidade de alterar modelos elitistas de educação, os elementos sugerem uma clara e concisa articulação entre o

⁴⁸ Para Marx a educação acompanhou o ritmo de desenvolvimento econômico e passa a refletir as contradições da classe. Assim, passa a ser utilizada como instrumento a serviço dos interesses e aspirações das classes dominantes.

trabalho coletivo, solidariedade humana e afetividade, ou seja, uma escola voltada para reforçar modelos de humanização no ambiente educativo, uma peculiaridade que serviu como parêntesis conclusivo na proposta de educação de jovens delinquentes⁴⁹.

Constata-se que a teoria pedagógica que cerceava os modelos educativos de Anton Makarenko se fundamenta a partir de duas vertentes, sendo: o 'coletivo do trabalho' e o 'trabalho produtivo'.

O 'coletivo' é um 'organismo social vivo' colocado, ao mesmo tempo, como meio e fim da educação. É um conjunto finalizado de indivíduos 'ligados entre si' mediante a comum responsabilidade sobre o trabalho e a comum participação no trabalho coletivo. (CAMBI, 1999, p. 560).

Destarte o trabalho produtivo tinha como finalidade preparar a criança para se tornar uma trabalhadora consciente e ativa no cumprimento de suas obrigações e responsabilidades. Na educação das crianças pequenas tinha como objetivo contribuir para a formação de um novo homem soviético.

Considero que a vida está na origem de tudo o que é belo (...) Amo a vida tal como ela é. É bela justamente porque não é prática, porque não tem o egoísmo por medida, porque é feita de lutas e perigos, de sofrimentos e de pensamentos, de uma espécie de altivez e independência perante a natureza... Vivo porque amo a vida, amo o dia e a noite, amo a luta, gosto de ver o homem crescer, lutar contra a natureza e, entre outra, contra a sua própria natureza. (...) O homem deve ter uma só especialidade: deve ser um homem, um homem verdadeiro. (MAKARENKO, 1980, p.14).

Cambi (1999, p. 559) menciona sobre a atividade pedagógica de Makarenko na Rússia pós-revolucionária e destaca o ideal de construir uma nova ordem social, como sendo uma necessidade de transformação do homem para o engajamento da sociedade e reconstrução do país.

A atividade pedagógica de Makarenko insere-se diretamente no clima carregado de tensões e de esperanças da Rússia pós-revolucionária, vivendo não só a intensa construção de uma "ordem nova", bem como os entusiasmos por uma profunda transformação do homem, caracterizado agora por um forte engajamento social (e não por uma atitude individualista) e por normas "novas" no campo ético. (CAMBI, 1999, p. 559).

⁴⁹ Anton Makarenko (1888-1939): Sua concepção destaca a organização de uma escola, onde a base do trabalho destaca uma metodologia voltada para a aplicação de métodos lúdicos, com enfoque no trabalho coletivo. Além disso, contribuiu para reformar a educação soviética após a Revolução de 1917, com base no trabalho produtivo e na supremacia do 'coletivo' sobre o indivíduo, na disciplina e na solidariedade humana.

Um dos marcos na Rússia, em relação aos avanços políticos, sociais e educacionais, se dá entre os anos de 1917 até 1930. Lênin⁵⁰, então governante do país, defendeu temas educativos que transformaram sua realidade.

Dessa forma, Lênin decide estabelecer como regra, uma pedagogia socialista em seu governo⁵¹, isso promoveu uma série de mudanças na educação: construção de escolas, seleção de professores, reformas internas na organização. Makarenko foi um dentre os pedagogos que vieram desenvolver a formação do homem comunista.

As reformas educacionais envolviam questões administrativas, sendo escolas públicas como responsabilidade absoluta do Estado, proibição do ensino particular e exclusão da igreja como instituição educativa. A formação dos professores se dava da seguinte maneira: escola normal de um ano para formar professores de ensino elementar e institutos de professores em nível elementar para formação em nível superior. Além disso, textos literários eram controlados para evitar a infiltração de outras doutrinas.

As ações pedagógicas de Makarenko envolvem a direção de uma escola, onde assume em 1920 uma colônia⁵², para cuidar de crianças e jovens adolescentes que perderam seus pais na guerra. Sua experiência pautava-se em exigir o máximo do homem e respeitá-lo, seu trabalho foi considerado como sendo uma experiência humanista.

Com a intenção de resolver questões educativas, rejeita o tradicionalismo reduzido a figura do professor e do aluno, isto é, o professor que tudo sabia e o aluno que nada sabia. Daí, concluí que o trabalho deve ser realizado de forma coletiva por educadores e crianças dotados de autoridade e, principalmente, contar com a ajuda da família. Daí a importância do trabalho educativo desenvolvido pelos CMEIs em conjunto com os pais.

Incorrem em erro crasso os pais que pensam que a formação cultural é obrigação que cabe somente à escola e à sociedade. (...) A formação cultural é eficaz quando é organizada conscientemente (...). Deve começara o quanto antes, quando a criança ainda está longe da etapa da leitura, no período de seu desenvolvimento sensorial, quando começou a ver e ouvir com clareza e a balbuciar algumas palavras. (MAKARENCO, 1981, p. 77).

⁵⁰ A Revolução Bolchevique ocorrida em 1917 implanta no país o Comunismo. Isso faz com que seus governantes adotem bases comunistas, como princípios de vida, sendo que as teorias de Karl Marx contribuíram para redefinir o sistema educativo de forma integral.

⁵¹ O governo Russo propunha uma educação obrigatória, gratuita e universal em todos os níveis.

⁵² Colônia de Gorki.

Mediante os temas já compilados, mensura-se a necessidade de serem traçados caminhos para uma “educação popular”, uma vez que seu posicionamento infere conhecimentos produzidos pelas classes populares. WANDERLEY (1984, p.63) define educação popular como sendo “aquela que é produzida pelas classes populares ou para as classes populares, em função de seus interesses de classe”. Assim, a educação popular visa à politização e o resgate da identidade dos diversos grupos sociais.

Costa (1994, p. 9) discorre sobre as práticas de educação popular, afirmando que “todas as práticas sociais são políticas (...) e, quem determina as regras desse jogo de poder sempre à classe dominante.” (COSTA, 1984, p. 9). No entanto, é importante ressaltar que a classe dominada não aceita de modo passivo a dominação, ela resiste e se opõe à classe dominadora.

Essa resistência se faz por meio da reflexão crítica sobre suas condições de existência. A autora destaca que “as camadas populares elaboram conhecimento e fazem teoria”. (COSTA, 1984, p. 16). E, esse conhecimento “nasce e se desenvolve na medida em que as pessoas pensam e refletem sobre a experiência vivida em todas as práticas.” (COSTA, 1984, p. 11).

Deste modo, no ato de exercer o poder de conduzir suas discussões em seus grupos, as camadas populares desenvolvem a sua própria autonomia de análise e crítica à sociedade e a si mesmas, reforçando assim, o seu poder de tomar decisões de acordo com aquilo que percebem ser importante para avançar em sua luta, e não em prol do sistema. (COSTA, 1984, p. 21).

Considerando isso, é importante destacar o Movimento dos Sem Terrinhas. De acordo com o documentário “Sem Terrinha em Movimento”, esse movimento foi lançado em 2009, em parceria com os Setores de Educação, Cultura e Comunicação do Movimento dos Sem Terra (MST)⁵³. A iniciativa se deu a partir da necessidade de incentivar e fortalecer o debate sobre a infância dentro do próprio Movimento, reconhecendo a criança enquanto sujeito, que participa da organização

⁵³ Movimento dos Sem Terra – MST: É um dos mais importantes movimentos sociais do Brasil, tendo como foco as questões do trabalhador do campo, principalmente no tocante à luta pela reforma agrária. A organização do MST, enquanto movimento social começou nos anos 80 e hoje se faz presente em 24 estados da Federação, fato que ilustra sua representatividade em termos nacionais. Os objetivos do MST, para além da reforma agrária, estão no bojo das discussões sobre as transformações sociais importantes do Brasil, principalmente aquelas no tocante a inclusão social. O movimento luta pela garantia do acesso à educação pública, gratuita e de qualidade em todos os níveis para a toda a população.

de acampamentos e assentamentos, além de estar presente nas mobilizações, encontros, congressos e, até mesmo, nas ocupações.

A principal luta desse movimento é a garantia, por parte do Estado, de educação pública de qualidade no campo. Os Sem Terrinhas participam de atividades que cobram do governo escolas nos assentamentos e acampamentos. É interessante ressaltar que desde pequenas essas crianças reivindicam seus direitos, tendo consciência de seu papel no movimento.

Esse movimento de consciência na infância foi referendado por Makarenko ao proferir as Conferências sobre Educação Infantil, pois destaca a infância enquanto espaço de respeito e direitos. Deixa claro que mais que educar, é necessário formar sujeitos conscientes de seu papel político, preocupados com o bem-estar da sociedade. Afirma ainda, que não pode haver educação senão na coletividade.

O texto “A gente quer escola”, disponível na página eletrônica do MST, aponta que a luta pela educação é prioridade no conjunto das ações desenvolvidas. Nesse sentido, a garantia do acesso à escola em todas as modalidades é a principal bandeira de luta do Movimento. O MST defende que a educação é uma construção da humanidade, que não ser vendida e nem comprada, ou seja, é um direito adquirido.

Albuquerque (2001) aponta que:

A educação é um direito básico que está consolidado no imaginário popular como conquista dos movimentos sociais, da população brasileira, mas tem sido negado. Portanto, o processo educacional que defendemos é que, além de acessar uma base comum do ponto de vista do conhecimento, precisamos que as escolas que estejam situadas no campo possam incorporar dimensões importantes da vida dos camponeses. Da dimensão do trabalho, da cultura e, fundamentalmente, da dimensão da luta social - algo que é constante no campo brasileiro. (ALBUQUERQUE, 2001)

Nos movimentos de campo as crianças têm seus estudos inspirados nas teorias de Paulo Freire, em que ninguém educa ninguém, todos educam um aos outro. Ao mesmo tempo em que a criança é educada ela também educa.

Desta maneira, o educador já não é apenas o que educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando, que ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os ‘argumentos de autoridade’, já não valem. [...] Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. (FREIRE, 1987, p.39).

Na educação popular o ponto de partida é a prática diária vivenciada pelos sujeitos envolvidos, a qual é refletida e problematizada com o intuito de transformá-la significativa e qualitativamente. Considerando que para mostrar-se verdadeiro o conhecimento deve adquirir corpo na própria realidade e promover sua transformação.

Na intenção de efetivar o atendimento as suas crianças, o MST criou um modelo de educação em que são implantados nos acampamentos, assentamentos e reuniões dos 'sem-terra', escolas fixas ou itinerantes denominadas 'Cirandas da Educação'⁵⁴.

FREIRE (1987, p. 43) afirma que “a educação, em que educadores e educandos se fazem sujeitos do processo, superando o intelectualismo alienante, superando o autoritarismo do educador 'bancário', supera também a falsa consciência do mundo.” E ainda, que na “educação problematizadora, enquanto um que fazer humanista e libertador, o importante está em que os homens submetidos à dominação lutem por sua emancipação”.

Nessa ótica vemos que o MST busca envolver seu segmento através de uma educação humanizada, onde a criança é o cidadão do presente, isto é, sujeito de sua história⁵⁵. Miguel Arroyo (2006) citado por Bernadete Toneto (2007) explica que “a preocupação com a política da educação da infância não surge por caridade e afetividade, e sim pela consciência da obrigação pública frente à formação do cidadão”. Quanto a isso, a autora destaca que ‘na educação popular, educar é antes de tudo um processo de humanização’⁵⁶. Parte de processos e práticas educativas postulados em lutas de classes dos setores populares.

Makarenko ao proferir a 1ª Conferência sobre a infância aponta que, “a educação das crianças é a tarefa mais importante. (...) são os futuros cidadãos do país e do mundo. Eles serão os forjadores da história⁵⁷”. Afirma ainda, a necessidade de pais e educadores terem claro a responsabilidade moral para com a

⁵⁴ TONETO, Bernadete (2007): As Cirandas se constituem como sendo um grande palco onde as crianças aprendem exercer a cidadania, são atendidas crianças na faixa etária de 0 a 10 anos, sendo que meninos e meninas que se encontram na fase pré-escolar, aprendem pela ludicidade a partilhar a realidade presente em suas vidas, isto é, de seu um sem-terrinha. Esse movimento desperta a realidade das pessoas que pensam sobre a infância no Brasil e tem provocado à implantação de políticas públicas para a educação no campo. As Cirandas são implantadas em escolas, galpões de madeira e em barracas de plástico preto em beiras de estradas.

⁵⁵ TONETO, B. (2007). Educação no Campo: a experiência do Movimento Sem Terra. **Revista Criança**. Brasília: MEC/SEB, dez. 2007.

⁵⁶ *Idem* (2007, p. 21).

⁵⁷ MAKARENKO (1981, p. 17).

formação do futuro cidadão. Tendo presente que a criança não é somente um motivo de alegria, mas que é também o futuro cidadão, aquele que leva consigo uma responsabilidade para com o país. (MAKARENKO, 1981, p. 22 e 25).

Deste modo, o CMEI é um importante espaço para a construção da cidadania. A educação apesar de estar diretamente ligada ao desenvolvimento material do mundo e interesses de classe tem um papel político e transformador social que pode contribuir para a construção de uma nova ordem social. A finalidade da educação não se limita à comunicação do saber científico, essa comunicação é indispensável, entretanto, o que se intenta por meio da educação é a mudança da condição humana do indivíduo que adquire o saber.

Sobre essa questão vemos nos estudos de Gramisc que se faz necessário a formação do intelectual, orgânico no sentido de resgatar a historicidade do homem e propor enfrentamento da relação cultural e política presentes na sociedade. O educador, como intelectual orgânico, compreende a natureza específica do seu trabalho nas dimensões política e pedagógica. Nesse sentido assume o compromisso político com a classe trabalhadora e com os projetos coletivos que ampliam suas possibilidades de organização e intervenção na sociedade. (GRAMISC, 1989).

Considerando-se a escola pública como sendo um espaço destinado ao atendimento dos filhos das classes subalternas e que a educação desempenha um papel fundamental no processo de desalienação das massas, torna-se necessário que o trabalho educativo contribua para a formação de sujeitos políticos e protagonistas de suas ações, conscientes de seu papel na construção e reconstrução da sociedade. Sujeitos que contemplem a realidade social em sua totalidade, deixando para trás o ponto-de-vista imediato, abstrato, ingênuo e mistificado da consciência comum. E para isso nada melhor do que iniciar esse trabalho desde a educação infantil.

Apesar da educação infantil entre as classes populares ser um tema pouco desenvolvido no Brasil, deslumbra-se um potencial para o desenvolvimento dessa modalidade de ensino, na esfera pública, pautado na noção libertadora de educação popular, particularmente no que diz respeito ao diálogo entre escola e família. Um diálogo problematizador, crítico e reflexivo, que visa denunciar as injustiças desse mundo e ao mesmo tempo promover sua transformação. “O diálogo se impõe como

caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens” (FREIRE, 1987, p. 45), capazes de promover a revolução.

Paulo Freire (1987) aponta que “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.” Por isso que o diálogo é essencial. (1987, p. 44).

O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes. (...) Porque é encontro de homens que pronunciam o mundo, não deve ser doação do pronunciar de uns a outros. é um ato de criação. Daí que não possa ser manhoso instrumento de que lance mão um sujeito para a conquista do outro. A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo para a libertação dos homens. (FREIRE, 1987, p. 45).

Pretende-se uma educação que vise à libertação consciente do homem e não sua alienação. Sobre liberdade Freire coloca que:

A liberdade (...) exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre, pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. Não é também a liberdade um ponto ideal, fora dos homens, ao qual inclusive eles se alienam. Não é a idéia que se faça mito. É a condição indispensável ao movimento de busca em que estão inscritos os homens como seres inconclusos. (FREIRE, 1987, p. 18).

Nesse sentido, pretende-se alçar no contexto social, uma educação que vise à libertação consciente e plena do homem. De acordo com SAVIANI (1980, p.11):

Considerando-se que “toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica”, cabe entender a educação como um instrumento de luta. Luta para estabelecer uma nova relação hegemônica que permita constituir um novo bloco histórico sob a direção da classe fundamental dominada da sociedade capitalista - o proletariado. Mas o proletariado não pode se erigir em força hegemônica sem a elevação do nível cultural das massas. Destaca-se aqui a importância fundamental da educação. A forma de inserção da educação na luta hegemônica configura dois momentos simultâneos e organicamente articulados entre si: um momento negativo que consiste na crítica da concepção dominante (a ideologia burguesa); e um momento positivo que significa: trabalhar o senso-comum de modo a extrair o seu núcleo válido (o bom senso) e dar-lhe expressão elaborada com vistas à formulação de uma concepção de mundo adequada aos interesses populares.

Gramsci (1991) destaca a necessidade de o educador ter consciência da cultura por ele representada e da cultura representada pelos alunos. A partir desta consciência, o educador tem clara a compreensão da sua função política e social, na medida em que é capaz de colaborar com a elevação cultural daqueles com quem trabalha, no caso a criança e a família dessa criança:

(...) na escola, o nexa instrução-educação somente pode ser representado pelo trabalho vivo do professor, na medida em que o mestre é consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e de cultura representado pelos alunos, sendo também consciente de sua tarefa, que consiste em acelerar e em disciplinar a formação da criança conforme o tipo superior em luta com o tipo inferior. (GRAMSCI, 1991, p.131).

Nesse capítulo desenvolvemos um esforço para resgatar as noções de uma educação classista comprometida com os interesses das classes populares, relacionando-as com a natureza do trabalho pedagógico na educação infantil realizada pelos Centros Municipais de Educação Infantil do município de Curitiba.

Destaca-se que a constituição de coletivos pedagógicos, organicamente definidos em cada unidade de ensino, é fundamental para o desenvolvimento do que se poderia definir como educação popular. Um coletivo pedagógico orgânico tal qual definido por Makarenko, isto é, comprometido com a formação integral de cada criança na sua individualidade como parte da coletividade de criança/alunos. Assim, o coletivo pedagógico e o coletivo de alunos e seus pais seriam coletivos da mesma classe, a classe trabalhadora brasileira.

É dever da escola pública garantir essa formação. A formação de um menino ou de uma menina como sujeitos em constituição do novo homem e da nova mulher para a nova sociedade. Uma nova sociedade que só as classes populares podem protagonizar transformando as velhas estruturas da sociedade atual, tal como foi concebido por Marx.

A educação infantil sob essa perspectiva pode ser compreendida como o germinar dessa nova sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No processo de elaboração desta pesquisa, foi possível perceber o caminho percorrido desde as primeiras tentativas de construção do material ora apresentado, até sua execução final. Assim, se faz necessário destacar que quanto ao conhecimento obtido, este não está pronto ou acabado, mas se renova na medida em que a sociedade se transforma ou altera seus conceitos de vida.

Vemos então que, não existem fórmulas exatas para a solução imediata dos problemas que envolvem os diferentes contextos sociais, mas sim um contínuo despertar sobre qual caminho seguir na longa tarefa de programar a vida dentro de uma organização coletiva, em que todos os envolvidos são sujeitos detentores de direitos e deveres, responsáveis por suas escolhas.

A essência do trabalho se apresentou no sentido de compreender os desafios presentes no universo educativo da infância, vinculado ao processo de formação continuada dos profissionais que atuam nos CMEI's de Curitiba. Deixando evidente que a melhoria da qualidade da educação envolve a permanente formação dos educadores e o constante diálogo entre o CMEI e as famílias.

O texto revela a preocupação com a base teórica adotada e possibilidade de encontrar em meio às diversas abordagens, um subsídio oportuno representado através da interlocução, isto é, um diálogo com autores que sustentam suas bases científicas em uma pedagogia voltada à emancipação do homem, pautada no senso crítico, reflexivo e democrático.

Nesse sentido, a palavra de ordem que alude ao trabalho, se constitui na capacidade humana de superar a oposição pela força/educação em detrimento da ação hegemônica estabelecida pelos dominantes, como instrumento de perpetuação de desejos, vontades e interesses de indivíduos ou instituições mais bem aparelhados da sociedade.

No bojo destes interesses, outras formas de interesses se consolidam, fortalecendo e garantindo assim o sustentáculo do poder. Dessa forma, se faz necessário o engajamento de indivíduos que se recusem a servir a ideologia dominante e que possam investir no sentido de construir novas formas de relação social, com isso resolver e solucionar suas diferenças através de um ato coletivo, no consenso de opiniões e de ações estabelecidas através de um ato democrático e que venha favorecer a maioria.

Dessa maneira, o exercício desta desalienação, deve se voltar para todos os âmbitos da sociedade, especialmente a educação, cuja responsabilidade envolve a formação social dos alunos. Portanto, a escola não deve se pautar na reprodução dos valores capitalistas presentes na sociedade, e sim, constituir em sua práxis educativa elementos que contemplem a existência humana, através da racionalidade e da liberdade de direitos.

Este trabalho envolve o senso crítico que deve fundamentar toda ação educativa, a maneira de pensar e de agir do profissional da educação. A capacidade que deve beneficiar e definir os seres humanos, ou a forma de pensar sobre isso, é descrita por Aristóteles, os seres humanos são definidos pela capacidade de 'pensar, falar, trabalhar e amar', sendo estes capazes de controlar suas ações, isto identificado através de três aspectos: 'sensação, razão e desejo'⁵⁸. Daí dizer que: 'a ação é um movimento deliberativo, sua origem é a escolha e realizar escolhas significa eleger objetos para o desejo, assim a escolha é uma virtude e define o caráter do homem.

Nessa perspectiva, podemos constatar que a ação educativa é, portanto o fruto de um trabalho não-material. Assim, em conformidade com as palavras de Karl Marx, todo trabalho subentende-se como sendo força de realização ou em contrapartida escravidão e alienação. Nesse processo, o professor não deve se tornar um 'trabalhador-mercadoria', mas produzir sua existência pela capacidade de planejar para si e para sua classe ações em benefício do valor identificado pela representação de seu trabalho educativo. Seu engajamento deve se direcionar na luta pelo bem da coletividade, com isso é chamado a desempenhar um processo civilizatório que consiste na conquista por dignidade da condição humana.

Muito mais do que isso, seus ideais devem avançar e firmar-se através do engajamento de luta de classes, uma vez que os discursos apresentados por políticas públicas não representam o interesse da coletividade e não convergem em benefício do bem comum. Dessa maneira, o reconhecimento de uma educação socialista desde a infância, se mostra como uma ação na busca pela melhoria do futuro da nação. As crianças devem ser conscientizadas da necessidade de afirmar seus direitos ainda enquanto pequenas e prever para seu futuro, um conjunto de

⁵⁸ *Idem* (1999, p, 55): **Ética e cidadania**: caminhos da Filosofia. 4. ed. São Paulo: Papyrus.

ações que representem seus interesses, fruto de um processo de construção coletiva.

Esse trabalho está estruturado em cinco capítulos. No capítulo 1 buscamos contextualizar a constituição da educação infantil no país e no município de Curitiba, utilizando alguns referenciais históricos a fim de situar essa modalidade de ensino oferecida nos CMEI's de Curitiba. Destacamos o processo de formação da criança enquanto sujeito social e demais aspectos que envolveram a concepção da criança ao longo dos tempos.

Abordamos ainda o caráter assistencialista e educacional que permeou a trajetória da educação infantil ao longo dos anos, assistência para os pobres e educação para a elite.

E ainda as iniciativas das políticas governamentais no reconhecimento da educação das crianças pequenas como direito constitucional. O que aconteceu somente através das reivindicações e lutas organizadas pela sociedade civil na década de 1980, principalmente, em virtude das lutas de grupo de mulheres, mães e trabalhadoras da indústria, que reivindicavam um lugar seguro para deixar seus filhos enquanto trabalhavam.

Pode-se dizer que a educação infantil na sociedade capitalista também é uma educação de caráter classista, visto que os filhos dos trabalhadores são atendidos em instituições públicas, enquanto os filhos das classes que detêm um poder aquisitivo melhor são atendidos por instituições privadas de ensino.

O capítulo 2 apresentou um panorama acerca do contexto educacional infantil público no município de Curitiba, desde a construção das primeiras instituições até os dias atuais. O texto discorreu sobre as formas de atendimento dispensado à criança pequena, com destaque aos principais acontecimentos que descreveram esse processo, buscando apontar como foram efetivados estes encaminhamentos no decorrer da história.

Apresentou ainda, um levantamento sobre a educação infantil na rede municipal de ensino, fazendo uma relação com dados numéricos que indicam aspectos em relação à organização dos CMEI's, sendo o número de unidades em funcionamento, número de crianças atendidas e informações sobre a demanda de recursos humanos.

No capítulo 3 fizemos uma análise frente aos principais desafios que estão postos na formação continuada de professores e educadores da rede pública de

ensino. O texto enfatizou de forma clara e concisa como ocorreu a formação do profissional da educação infantil, esta acentuada a partir dos anos de 1990, em decorrência das legislações educacionais que passaram a vigorar com a perspectiva de que a educação infantil é a etapa inicial da educação básica, com funções indissociáveis do cuidar e educar. Bem como os desafios presentes na ação educativa, sobretudo no que diz respeito à construção da proposta de trabalho na educação infantil.

Fez alguns destaques para a formação inicial e continuada do profissional atuante na educação infantil, como fator determinante na melhoria da qualidade da educação oferecida na rede pública de ensino. Indicando de forma prioritária, a necessidade da consciência, por parte dos educadores e professores, de que a prática educativa exige a constante busca de fundamentação teórica, como também a constante revisão da própria teoria.

Sobre o trabalho pedagógico desenvolvido nos CMEI's, com base em documentos oficiais do município que tratam da educação infantil, fizemos menções sobre a rotina e aspectos metodológicos concernentes ao atendimento da criança.

Destacamos também a rotina de planejamento do trabalho pedagógico nos CMEI's com base na Proposta Pedagógica e nas Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba, discorrendo sobre a prática educativa enquanto ato político, permeada pela idéia de emancipação dos sujeitos oprimidos pela sociedade.

O capítulo 4 discorreu sobre o trabalho pedagógico nos CMEI's de Curitiba, com destaques aos aspectos inerentes à função do pedagogo, enquanto formador, e à necessidade do educador estar permanentemente em formação, principalmente o educador atuante na rede pública de ensino, pois a qualidade da educação depende, em grande parte, da qualidade da formação crítica e reflexiva que tem os educadores.

Ao abordar a questão do trabalho pedagógico nos CMEI's, realizamos a análise da proposta pedagógica de uma unidade, destacando a permanência enquanto tempo e espaço destinados à formação continuada dos educadores da educação infantil. Apontamos que a carga horária destinada aos estudos dos educadores é insuficiente, e também, a necessidade da permanência para os pedagogos.

E ainda mencionamos intenções presentes na ação de planejar, com destaque ao papel do profissional na organização das estratégias educativas em função do desenvolvimento integral da criança, enquanto sujeito de direitos, e, principalmente, na organização de estratégias para a proposição de um projeto contra-hegemônico de sociedade.

O capítulo 5 discorreu sobre uma série de questões que cerceiam um modelo educacional pautado no socialismo na organização de um currículo que contribua para consolidar e estabelecer uma postura reflexiva dos profissionais no tocante ao diálogo necessário com as famílias das crianças atendidas. Um diálogo pautado nos fundamentos marxistas da educação popular.

Deste modo, o tempo destinado para permanência deveria ser utilizado para o diálogo entre educadores e pais, diálogo compreendendo o que há de mais amplo sobre o tema. Os estudos e experiência da autora, no entanto, constata a existência de alguns fatores que dificultam a realização desse diálogo, dentre eles falta de tradição das famílias em participar da formação de seus filhos, as condições sócio-culturais e econômicas das famílias atendidas, pouca formação dos educadores para dialogar com os pais. Isso deixar claro que as estruturas dos CMEI's precisam avançar no desenvolvimento de uma proposta pedagógica verdadeiramente participativa.

Sabemos que a educação além de estar diretamente ligada ao desenvolvimento material do mundo e interesses de classe, tem um papel político e transformador social que visa a construção de uma nova ordem social. Como visto, a educação tem como tarefa histórica a emancipação do homem, sua libertação da ideologia dominante, mostrando-lhes as raízes sociais das mesmas e gerando uma práxis revolucionária para transformar o mundo.

No desenvolver deste trabalho ficou evidente que a superação da consciência alienada significa a emancipação plena de todos os sentidos e qualidades do ser humano. Assim, é fundamental que tenhamos educadores conscientes de sua função social e comprometidos em promover a superação do senso comum das classes populares com vistas à emancipação. Daí a importância da formação constante dos educadores da escola pública para a denúncia e a supressão da alienação, por meio de um pensar crítico e autêntico.

Com vistas a garantir a efetividade desta pesquisa, não damos por encerrada as propostas aqui apresentadas, julgamos sim, a necessidade de dar continuidade a

execução de um trabalho que aponte para diferentes possibilidades de organização frente a um trabalho coletivo e educativo com a criança pequena. Bem como o fato de que os profissionais que atuam diretamente na educação infantil possam reconhecer no bojo de sua práxis, a necessidade da mobilização dos envolvidos no processo educativo para o desenvolvimento e fortalecimento de um projeto contra-hegemônico de sociedade.

Estamos encerrando as considerações finais desse trabalho com a consciência crítica, que deve orientar as atividades de todo o educador, de que o tema necessita e deve ser estudado de modo mais profundo.

Entendemos que o estudo poderia ter aprofundado mais a sua investigação e análise sobre a organização do trabalho pedagógico na educação infantil destacando os seguintes aspectos:

- A questão da educação de classes;
- A questão do gênero na educação infantil;
- A questão racial;
- A questão da educação especial na educação infantil.

São tópicos que ficam como promessas e intenção de estudo e pesquisa desta educadora que deu os primeiros passos científicos no desenvolvimento dessa monografia.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, L. F. **Fechamento de escolas do campo é retrocesso, afirma dirigente do MST**. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/Fechamentos-de-escolas-do-campo-e-umretrocesso-afirma-erivan-hilario-mst>>. Acesso: 27 out. 2011.

ANTUNES, A.; TOMCHINSKY, J.; PINI, F. Educar para e pela cidadania desde a infância: construindo espaços e relações humanas emancipadoras na instituição escolar. **Revista Direcional Educador**. ano 5, ed. 49, fev. 2009.

ÁRIES. P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1978.

ARROYO, M. G. **A escola e o movimento social**: relativizando a escola. São Paulo: ANDE, 1987.

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

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília. DF: MEC, 1996.

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

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Subsídios para o credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. Coordenação Geral de Educação Infantil, v. 1 e 2. Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1998b.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 10.172/2001, de 09 jan. 2001.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009. Disponível em: <<http://planalto.gov.br/ccivil/constituicao/emendas/emc59htm>>. Acesso em: 10 fev. 2010.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. 2011-2020. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br//arquivos/biblioteca/pne_15_12_2010.doc>. Acesso em: 10 fev. 2010

- CAMBI, F. **História da Pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.
- CARVALHO, D. M.; CARVALHO, T. C. A.. **Educação Infantil: história, contemporaneidade e formação de professores**. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congress/cbhe2/pdfs/Tema3/3117>>. Acesso em: 10 fev. 2010.
- CASADEI, S. R. Organização do trabalho escolar e o tempo potencial de aprendizagem. **Revista Aprendizagem**. Ano 2, n. 5, mar/abr/2008. Pinhais: Melo.
- COSTA, B. Para analisar uma prática de educação popular. **Cadernos de Educação Popular**. Petrópolis: Vozes, 1984.
- CURITIBA. **Manual de procedimentos administrativos do programa creche**. Secretaria Municipal da Criança. PMC/SMCR, Curitiba: IMAP, 1991.
- CURITIBA. **Orientações Pedagógico-Administrativas: Centros Municipais de Educação infantil**. PMC/SMCR, Curitiba: IMAP, 1998.
- CURITIBA. **A organização do Ambiente nas Unidades de Educação Infantil da Rede Municipal**. PMC/SMCR, Curitiba: IMAP, 2000.
- CURITIBA. **Orientações Pedagógico-Administrativas. Centros Municipais de Educação infantil**. PMC/SMCR, Curitiba: IMAP, 2001.
- CURITIBA. **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba Educação Infantil**. vol. 2 Curitiba: SME, 2006.
- CURITIBA. **Proposta Pedagógica**. Curitiba: SME, 2005(a).
- CURITIBA. **Regimento Interno do CMEI**. Curitiba: SME, 2005(b).
- FERREIRA, M. C. R. (org.). **Os fazeres na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2000.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GHIRALDELLI JR. P. (org.) **Infância, escola e modernidade**. Curitiba: Cortez, 2007.
- GRAMISC. A. **Concepção dialética da história**. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.
- GRAMISC. A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.
- HEIDRICH, Gustavo. **Educação Infantil: cem anos de espera**. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/educacao-infantil/educacao-infantil-no-brasil/educacao-infantil-brasil-cem-anos-espera-540838.shtml>>. Acesso em: 26 fev. 2010.

KRAMER, S. **Com a pré-escola nas mãos**: uma alternativa curricular para a educação infantil. 8. ed. São Paulo: Ática, 1994.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KUENZER, A. Z. **Ensino de 2º grau**: o trabalho como princípio educativo. São Paulo: Cortez, 1997.

LEAL, L. L. L. **Educação pré-escolar**: subversão ou recomposição da ordem? Dissertação de Mestrado, UFSCar-PPGE, 1990.

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

MAHMUD, L. O. Pedagogo (a), uma identidade em construção. **Revista Chão da Escola**. Curitiba: SISMAC, n. 9, dez. 2010.

MAKARENKO, A. S. **Poema Pedagógico**. Lisboa: Livros Horizonte, 1980.

MAKARENKO, A. S. **Conferências sobre Educação Infantil**. São Paulo: Moraes, 1981.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fonte, 1998.

MARX, K. **O capital**. Liv. 1, vol.1, 2. ed. São Paulo: Nova Cultura, 1985.

MOCHCOVITCH, G. **Gramsci e a Escola**. 2. ed, São Paulo: Ática, 1990.

MOVIMENTO DOS SEM TERRA. **Sem Terrinhas defendem escolas no Dia das Crianças**. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/node/12549>>. Acesso: 27 out. 2011.

MOVIMENTO DOS SEM TERRA. **Acampamento inaugura escola itinerante em SC**. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/Acampamento-Terra-Nova-inaugura-sua-escola-itinerante-em-SC>>. Acesso: 27 out. 2011.

MOVIMENTO DOS SEM TERRA. **A gente quer estudar**. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/A-gente-quer-estudar>>. Acesso: 27 out. 2011.

NAZAR, R. M. G. **A Formação do Professor**: a prática reflexiva e o desenvolvimento de competências para ensinar. 2007.

OSTETTO, L. E. **Encontros e encantamentos na educação infantil**: partilhando experiências de estágios. 7. ed. São Paulo: Papirus, 2008,

PILETTI, C; PILETTI, N. **Filosofia e história da educação**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1988.

PINTO, A. V. Conceito de educação: forma e conteúdo da educação e as concepções ingênua e crítica da educação. In: **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 1994.

PONCE, A. **Educação e Luta de Classes**. São Paulo: Cortez, 2005.

RAMOS, C. **Excelência na educação: a escola de qualidade total**. Qualitymark: Rio de Janeiro, 1994.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e profissionalização do docente**. Curitiba: IBPEX. 2007.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Autores Associados, 1980.

SAVIANI, D. Trabalho e Educação: Fundamentos Históricos e Ontológicos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

SEVERINO. A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 22 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SILVA. M. M. Educação Profissional e Formação Humana. **Revista Chão da Escola**. Curitiba: SISMAC, n. 4, out. 2005.

SOCZEK, M. B.. Políticas Públicas para a Educação Infantil no Município de Curitiba (1997- 2004). **Revista Chão da Escola**. Curitiba: SISMAC, n. 5, out. 2006, p. 47-55.

TONETO. B. Educação no campo: a experiência do Movimento Sem Terra. **Revista Criança**. Brasília: MEC/SEB, dez. 2007.

VASCONCELLOS, Celso S. **Planejamento, plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo**. São Paulo: Libertad, 1995.

VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

WANDERLEY, L. E. Educação popular e processo de democratização. In: BRANDÃO, C. R. (org.). **A questão política da educação popular**. 4. ed. SP: Brasiliense, 1984.

