

CRISTIANE DE SOUZA BRITTO

**A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO PEDAGOGO E A BUSCA DA  
QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A EXPERIÊNCIA DA REDE  
MUNICIPAL DE CURITIBA**

CURITIBA

2008

**A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO PEDAGOGO E A BUSCA DA  
QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A EXPERIÊNCIA DA REDE  
MUNICIPAL DE CURITIBA**

Monografia apresentada ao Curso de  
Especialização em Organização do Trabalho  
Pedagógico, Departamento de Teoria e  
Fundamentos da Educação, Setor de  
Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora:  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Regina Cely de Campos Hagemeyer

## **Os Direitos das Crianças** **Ruth Rocha**

Toda criança o mundo  
Deve ser bem protegida  
Contra os rigores do tempo  
Contra os rigores da vida.

Criança tem que ter nome  
Criança tem que ter lar  
Ter saúde e não ter fome  
Ter segurança e estudar.

Não é questão de querer  
Nem questão de concordar  
Os direitos das crianças  
Todos têm de respeitar.

Tem direito à atenção  
Direito de não ter medos  
Direito a livros e a pão  
Direito de ter brinquedos.

Mas criança também tem  
O direito de sorrir.  
Correr na beira do mar,  
Ter lápis de colorir...

(...)

E quando a noite chegar,  
Um bom banho, bem quentinho,  
Sensação de bem-estar...  
De preferência um colinho.

(...)

Uma caminha macia,  
Uma canção de ninar,  
Uma história bem bonita,  
Então, dormir e sonhar...

Embora eu não seja rei,  
Decreto, neste país,  
Que toda, toda criança  
Tem direito a ser feliz!

## AGRADECIMENTOS

Agradecer, não significa simplesmente agradecer cordialmente. Há todo um sentimento muito especial que envolve este singelo gesto, pois trata-se de uma realização pessoal que contou com o apoio, compreensão e estímulo de muitas pessoas, que direta ou indiretamente, estiveram ao meu lado, que acreditaram que eu realmente pudesse alcançar um sonho, um objetivo. Cada um, ao seu modo, contribuiu para esta realização. Foi onde encontrei forças para superar os obstáculos e as dificuldades, as quais me deparei no percurso deste trabalho. E sinceramente, não existem palavras capazes de expressar toda a gratidão que tenho por cada uma.

Primeiramente, agradecer e dedicar a Deus esta oportunidade que, para mim era um sonho. Pois, sem Ele nada somos!

Agradecer aos meus familiares, em especial minha mãe e minha irmã, que mesmo estando distantes, sempre contei com o apoio incondicional delas.

A meu marido, que pacientemente, incentivou e acompanhou cada passo deste trabalho, além de compreender a minha ausência no nosso convívio, respeitaram os meus limites e os meus sentimentos, me proporcionando desta forma, segurança e determinação.

Para a professora Regina Cely de Campos, minha orientadora, que dedicou seu tempo e compartilhou suas valiosas experiências, renovados agradecimentos pela disponibilidade e paciência à mim dispensadas. Afinal, em muitos momentos além de orientadora, foi minha amiga. Meu carinho e eterna gratidão, professora Regina.

Carinhosamente, agradeço aos meus amigos. Desde aquela que me incentivou a me inscrever no teste seletivo deste curso de especialização, até aquelas pessoas que me apoiaram na finalização deste curso. Ou seja, as minhas companheiras de trabalho, aos meus companheiros no curso de especialização, às que direta ou indiretamente me ajudaram na pesquisa de campo deste trabalho, à minha tia Joelma, a qual teve muita paciência comigo, enfim, a todas as pessoas que contribuíram com a realização deste trabalho.

## RESUMO

O presente trabalho tem como objeto de estudo a construção da identidade do pedagogo da Educação Infantil, na perspectiva da busca de um trabalho de qualidade nesta área. Buscam-se o estudo, a problematização e a pesquisa sobre as experiências realizadas na Rede Municipal de Curitiba, nos Centros Municipais de Educação Infantil – CMEI's. Para tanto, contextualiza-se a realidade vivenciada pelos profissionais diretamente ligados ao processo desenvolvido com a criança: pedagogos e educadores. O Capítulo 1 trata da história da infância, discorrendo sobre as concepções compensatórias e medicalizadas de criança. Nesta trajetória são abordadas as visões e contribuições de teóricos da pedagogia e da psicologia que trazem propostas de valorização e atenção ao período da infância. Tais visões influenciam o processo da Educação Infantil no Brasil, o que garante mais recentemente uma Educação Infantil como direito e de qualidade. Esse direito, garantido pela LDB, traz o reconhecimento da necessidade de profissionais qualificados para a Educação Infantil. Destaca-se a importância do pedagogo como elemento que contribui para a qualidade da educação da criança. Para a análise do trabalho de pedagogos, busca-se o contexto dos CMEI's de Curitiba. Após discussão do conceito de qualidade, são definidos critérios de qualidade na Educação Infantil a serem adotados na análise da pesquisa. No Capítulo 2, aborda-se a Educação Infantil na RMC e a configuração do trabalho dos pedagogos, mencionando o longo e complexo percurso de construção do papel, formação e atuação do pedagogo procurando identificar seu trabalho para a Educação Infantil: a necessidade do pedagogo; a atuação na organização e avaliação do processo desenvolvido, finalizando com a definição de suas atribuições na RMC. No Capítulo 3, são apresentados os dados coletados (questionário semi-estruturado para pedagogos e educadores dos CMEIs) e as análises da pesquisa visando identificar a atuação do pedagogo, sua contribuição, limitações e possibilidades. Aborda-se nas considerações finais, a longa trajetória de luta para a conquista integral dos direitos sociais à Educação Infantil, e avanços que hoje podem ser verificados para um trabalho de qualidade, no qual o pedagogo comprovadamente vem contribuindo. Reitera-se assim a função do pedagogo como articulador, gestor e pesquisador, que não pode se eximir de sua função intelectual de refletir sobre o contexto no qual se insere seu trabalho e buscar por isso, contribuir para a construção qualitativa do trabalho da Educação Infantil nos CMEI's. São apontadas as necessidades de formação adequada ao pedagogo e ao educador, bem como a necessidade de estudo, pesquisa e diálogo entre as instituições de Educação Infantil e Ensino Fundamental, Secretarias e Universidades, na busca de maior suporte ao trabalho do pedagogo e profissionais desta fase educacional, visando um trabalho de qualidade.

## SUMÁRIO

RESUMO.....	iii
LISTA DE QUADROS.....	vi
1. INTRODUÇÃO.....	vii
2. DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA.....	4
3. OBJETIVOS PROPOSTOS:.....	7
3.1 OBJETIVO GERAL.....	7
3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:.....	7
4. METODOLOGIA E FONTES.....	8
4.1 FONTES UTILIZADAS.....	10
<b>CAPÍTULO I</b> HISTÓRIA DA INFÂNCIA E INFLUÊNCIAS NO BRASIL: CONCEPÇÕES PRESENTES PARA A CONSTRUÇÃO DE UM PROCESSO DE QUALIDADE.....	12
1.2 A construção das concepções de infância e de criança através do tempo.....	13
1.3 Contribuições de teóricos da pedagogia e da psicologia para a construção de concepções e metodologias para a educação da criança.....	16
1.4 Histórico da Educação Infantil no Brasil: das visões médicos-sanitaristas, assistencialistas e de educação compensatória.....	17
1.5 As garantias recentes para uma Educação Infantil como direito e qualidade.....	21
1.6 O reconhecimento da necessidade de profissionais qualificados para a Educação Infantil.....	23
1.7 Construindo critérios de qualidade na Educação Infantil para a análise do trabalho de pedagogos e educadores dos CMEI's de Curitiba.....	24
<b>CAPÍTULO II</b> A EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA: A CONFIGURAÇÃO DO TRABALHO DOS PEDAGOGOS.....	30
2.1 O longo e complexo percurso de construção da identidade, formação e atuação do pedagogo.....	35
2.2 Os indicadores da necessidade do pedagogo para a Educação Infantil.....	41
2.3 O papel do pedagogo na organização e avaliação dos processos da Educação Infantil .....	43
2.4 A busca dos pressupostos para um trabalho de qualidade do pedagogo da Educação Infantil na Rede Municipal de Curitiba.....	46
<b>CAPÍTULO III: ANÁLISE DA PESQUISA SOBRE O PROCESSO DA PRÁTICA DO PEDAGOGO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NOS CMEI's.....</b>	49
3.1 Caracterização do processo de pesquisa.....	51
3.2 Análise da pesquisa com os pedagogos.....	52
3.2.1 Trajetória do profissional e formação.....	52
3.2.2 Prioridades detectadas no trabalho do pedagogo.....	53
3.3 <del>3.3</del> A partir das categorias selecionadas serão desenvolvidas as análises sobre a função do pedagogo.....	55
3.4 Organização da proposta de ação de forma coletiva.....	56
3.5 Avaliação do trabalho pedagógico em função da qualidade da Educação Infantil.....	65

3.5.1	Ao avaliar seu trabalho em função da qualidade da ação dos educadores, os pedagogos emitiram as seguintes respostas .....	66
3.5.2	Abaixo estão descritos os pontos positivos e negativos que cada pedagogo destacou.....	68
3.5.3	Sugestões dos pedagogos que visem melhorias no trabalho dos CMEI's .....	70
3.5.4	Comentários e sugestões para a construção da qualidade do trabalho e da identidade do pedagogo da Educação Infantil.....	71
3.5.5	Conclusão sobre a análise dos questionários dos pedagogos.....	72
3.6	O que revela o processo da prática dos educadores da Educação Infantil sobre o papel dos pedagogos nos CMEI's .....	73
3.6.1	Atuação como educadores na Educação Infantil .....	74
3.6.2	Domínio de concepções e da Proposta Pedagógica dos CMEI's .....	75
3.6.3	As atividades desenvolvidas nos Centros Municipais de Educação Infantil.....	76
3.6.4	Averiguação das contribuições do pedagogo para o trabalho do educador.....	80
3.6.5	Apoio pedagógico do pedagogo e dificuldades encontradas.....	81
3.6.6	Relação pedagogo x educadores e professores .....	82
3.6.7	Comentários e Sugestões dos educadores .....	83
3.6.8	Conclusões sobre a análise dos questionários dos educadores .....	84
4.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	87
5.	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	91

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – <b>Ensino Fundamental de 9 (nove) anos</b> .....	34
Quadro 2 – <b>Prioridades detectadas no trabalho do pedagogo</b> .....	53
Quadro 3 – <b>Domínio de concepções e princípios da Educação Infantil</b> .....	55
Quadro 4 – <b>Organização da proposta de ação de forma coletiva</b> .....	57
Quadro 5 – <b>Metodologias de trabalho pedagógico</b> .....	59
Quadro 6 – <b>Visibilidade e opiniões sobre o trabalho e atuação (atribuições) desenvolvidas pelo pedagogo: a atuação do educador e a necessidade da docência</b> ....	61
Quadro 7 – <b>Implementação das novas propostas de trabalho e a visibilidade de possibilidades de comprometimento do educador</b> .....	62
Quadro 8 – <b>Docência como bases para o trabalho do pedagogo na Educação Infantil</b>	64
Quadro 9 – <b>Função da qualidade na prática dos educadores</b> .....	66
Quadro 10 – <b>Pontos positivos no trabalho do pedagogo</b> .....	68
Quadro 11 – <b>Pontos negativos no trabalho do pedagogo</b> .....	68
Quadro 12 – <b>Sugestões para melhoria do processo pedagógico</b> .....	70
Quadro 13 – <b>Sugestões para a construção da qualidade do trabalho e da identidade do pedagogo da Educação Infantil</b> .....	71

# 1. INTRODUÇÃO

O interesse inicial pelo desenvolvimento do tema relativo à qualidade da Educação Infantil e a contribuição do trabalho do pedagogo, começa com algumas questões cruciais que vêm chamando a atenção de todos os educadores e da comunidade em geral: Onde (em que instituições) acontece a Educação Infantil em nosso Estado, em nosso país? Onde ficam as crianças para que a maioria da população, homens e mulheres possam trabalhar? Como são educadas as crianças que povoam os espaços existentes de Educação Infantil?

Pensando em contribuir com a Educação Infantil, nos espaços em que esse processo acontece, a presente proposta de trabalho tem a intenção de, pelo estudo e investigação, clarificar as implicações existentes para as aproximações do que se pretende como qualidade no trabalho com a criança de <sup>1</sup>0 a 5 anos, buscando identificar a contribuição do profissional pedagogo neste processo.

Como motivos também de interesse pelo tema, colocam-se nossa vivência profissional como educadora de estabelecimentos da Educação Infantil, o que instiga as reflexões do presente trabalho, que se define a partir da análise da atuação e papel do pedagogo no processo pedagógico desenvolvido nos Centros de Educação Infantil de Curitiba (CMEI's). Essa trajetória profissional teve início em estágios no ano de 2001 na cidade de Rio Negro no estado do Paraná.

Nesta primeira experiência o atendimento resumia-se aos cuidados das crianças, evidenciando a falta de uma proposta pedagógica e de espaço físico adequado. A coordenação era realizada pela direção, e não havia apoio pedagógico predominando a falta de orientação e organização. Essa situação tomava-se autoritária, gerando frustração e inquietação, na medida em que não havia abertura ao diálogo, participação e comprometimento de todos os envolvidos. As reflexões feitas naquele momento levavam a acreditar que os questionamentos coletivos e as reivindicações, estavam presentes e se faziam necessárias, mas havia resistência ao colocar opiniões, sugestões de trabalho ou levantar necessidades. Verificava-se assim o receio de um defrontamento com a autoridade posta no estabelecimento.

---

<sup>1</sup> Com a aprovação da lei nº. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, estabelecida nas Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que dispõe sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, redefiniu-se a faixa etária para a frequência na Educação Infantil, ou seja, crianças de zero a cinco anos de idade.

No ano seguinte, em 2002, surge a oportunidade de novo estágio na cidade que faz divisa com Rio Negro – no estado do Paraná, a cidade de Mafra – no estado de Santa Catarina, onde foi possível o contato com uma realidade completamente diferente. Esta experiência, bastante significativa, proporcionou a visão de uma Educação Infantil de qualidade, com atendimento adequado às crianças, sobretudo pela atenção com o trabalho dos profissionais da unidade. Os professores motivados e muito bem orientados pela direção e coordenação, além da comunidade, desenvolviam um trabalho rico e que proporcionava uma educação voltada ao desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos. As orientações e trocas entre os profissionais propiciavam a busca de metodologias adequadas a aprendizagens e conhecimentos destinados a esta faixa etária.

Posteriormente, em 2003 e 2004, durante a atuação na docência, nas duas cidades vizinhas, foi possível aprofundar as experiências das realidades vivenciadas em Educação Infantil. Na cidade de Rio Negro, ainda permaneciam situações inadequadas ao atendimento da criança, como posições voltadas ao assistencialismo e não ao pedagógico. Alguns defrontamentos consistiam em cuidados que cabia à família atender, enquanto responsáveis pela criança, porém a unidade assumia tais responsabilidades, colocando-as aos “cuidados” dos funcionários sem direito a questionamentos.

Já em outra experiência na cidade de Mafra, dava-se totalmente o oposto. No início da semana, todas as professoras deixavam seu diário com o planejamento semanal à disposição do setor pedagógico. A coordenadora, além de contribuir com orientações significativas sobre o planejamento, acompanhava de perto o processo desenvolvido pelos profissionais, estimulando-os constantemente a desenvolverem um trabalho detalhado, dirigido ao processo pedagógico ali instaurado.

Esse era um trabalho que permitia às professoras uma margem de interferência que a coordenadora deixava e que ficava como momento de discussão para melhorar o trabalho e a experiência de cada professor. Essa atitude da coordenação gerava comprometimento, que conseqüentemente, resultava em realização profissional, devido à motivação recebida e apoio constante, além de garantir que os objetivos propostos fossem alcançados: vivência da infância, ensino e aprendizagem com qualidade.

No fim do ano de 2004, ao passar no concurso público municipal de Curitiba, surgiu uma nova oportunidade de experiência como educadora nos Centros Municipais de Educação Infantil. Essa oportunidade, antes de ser assumida, criou expectativas e idealizações acerca da realidade da educação de uma das capitais mais bem conceituadas no Brasil na área educacional. Tais expectativas em um primeiro momento, não foram correspondidas, face à realidade deparada na Rede Municipal.

Esperava-se maior suporte para direcionar e melhorar a qualidade do trabalho ofertado, comprometimento, enfrentamento do desafio de ir além do que é imposto, visando favorecer a educação da criança. No primeiro contato com um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) em Curitiba, houve um tempo de adaptações com o sistema, diferente daqueles já vivenciados.

Na função como educadora, foi necessária a superação de certa resistência por parte de outras educadoras, referente à divisão de tarefas, uso de espaços, trocas de idéias, oportunidades diferenciadas de trabalho. Nesse contexto, em que o pedagogo dá apoio ao educador, e torna-se foco principal deste trabalho, o contato foi muito estimulante e enriquecedor, por meio de orientações, sugestões, encaminhamentos, leituras, conhecimento de projetos inovadores, o que favorecia em todos os aspectos a qualidade da Educação Infantil.

Já um contato posterior com outro CMEI, a experiência foi de extrema frustração, pela convivência diária de certo modo caótica em situações sem a organização necessária ao trabalho pedagógico. Havia questões de incompreensão de funções pelos funcionários e dificuldade por parte da direção ao organizar o espaço de trabalho. Em outros momentos predominava o autoritarismo, sem abertura ao diálogo ocorrendo a imposição do que convinha a pessoas e não aos objetivos pedagógicos. A falta de funcionários (educadores), dificultava ainda mais o processo de trabalho e precarizava o atendimento à criança. Todas as inadequações apontavam para um problema de administração do trabalho pedagógico na unidade.

Os comentários e críticas aqui referidas, não dizem respeito a pessoas que compartilharam as situações de trabalho como educadores, coordenadores (supervisores) e diretores. Eles têm o objetivo de caracterizar a caminhada de construção de propostas para a Educação Infantil, lembrando que essa área da Educação, esteve por longo tempo sem a devida atenção dos órgãos oficiais. Esse histórico reflete-se nas respostas que se relata, vivenciadas na prática.

## 2. DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA

O interesse pelo campo da Educação Infantil, se solidificou a partir da compreensão de que o trabalho com essa faixa de idade constitui-se como base da educação e formação de nossos alunos. É um direito assegurado pela Constituição Federal de 88 (artigo 208, inciso IV), que passa a apresentar como finalidade e necessidade urgente, o desenvolvimento integral da criança de zero a seis anos de idade, em seus aspectos: físicos, psicológicos, intelectual e social, superando uma educação compensatória.

A transição da ênfase na assistência à criança para uma base mais ampla da Educação Infantil, que o Estado tem o dever de atender (LDB, artigo 29), impõe às instituições encarregadas o desenvolvimento de um trabalho de qualidade, caracterizado por uma nova concepção de educação, de criança, de centro educacional, e, sobretudo, de perfil profissional. A Educação Infantil visa, desta forma, proporcionar condições adequadas para promover o bem-estar da criança, seu desenvolvimento físico, motor, emocional, intelectual, moral e social, a ampliação de suas experiências, bem como, o estímulo ao seu processo de conhecimento como ser humano.

Conhecer essas condições não é suficiente. É necessário que sejam desenvolvidas na prática. Esta preocupação confirma a disposição de desenvolver o estudo e a pesquisa a partir do problema que se evidencia nesta caminhada como educadora e principalmente nos CMEI's do município de Curitiba. Percebe-se que entre um trabalho de maior qualidade e outro com problemas de organização e sem uma proposta clara sobre o trabalho com a criança de 0 a 5 anos, são conseqüências de presença ou ausência de apoio pedagógico adequado. Nas experiências relatadas, observou-se que, o supervisor tem um papel preponderante na qualidade do processo pedagógico desenvolvido.

Descrivendo a organização da função do pedagogo (supervisor), constata-se que a carga horária de um pedagogo no CMEI do município de Curitiba, é de apenas quatro horas diárias. Nessa carga horária, o pedagogo deve conciliar o atendimento à criança, aos pais, aos funcionários, à organização do trabalho pedagógico, às reuniões, bem como aos cursos de aperfeiçoamento.

Há profissionais que fazem a diferença trabalhando com dedicação nas quatro horas diárias direcionadas à Educação Infantil. Essas quatro horas diárias não parecem ser suficientes ao trabalho do pedagogo, tendo em vista que, a criança permanece no CMEI aproximadamente, oito a onze horas diárias, ultrapassando a possibilidade de apoio pedagógico dos profissionais que lá atuam.

A compreensão da proposta do presente estudo, referente à observação da atuação dos profissionais pedagogos ora de forma indefinida, ora com tentativas pessoais isoladas de profissionais e de forma geral, mostra uma desarticulação no que se refere às necessidades da Educação Infantil.

A indefinição da função pedagógica do supervisor pedagógico da Educação Infantil leva a focalizar na presente pesquisa, o trabalho do supervisor pedagógico da Educação Infantil, questionando as funções que desenvolve e buscando identificar critérios para um trabalho pedagógico de qualidade.

Essa proposta leva a reconhecer o pedagogo da Educação Infantil, como o intelectual responsável em grande medida pela organização do trabalho pedagógico nas unidades e escolas em que funciona no município de Curitiba.

Propõe-se assim, desenvolver essa reflexão em CMEI's, da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. A pesquisa desse processo busca levantar visões sobre a Educação Infantil, concepções de criança, depoimentos sobre necessidades, dificuldades e alternativas já encontradas no processo desenvolvido. Para essa investigação o trabalho do educador também oferece indicadores do trabalho realizado pelo pedagogo nas unidades pesquisadas.

A presente proposta de investigação, desta forma contribui também para a construção da identidade do profissional pedagogo da Educação Infantil, o que enseja a busca de maior compreensão da sua atuação e implica em levantar estudos e reflexões sobre questões ainda não respondidas no que se refere ao atendimento pedagógico de 0 a 5 anos.

Para nortear a investigação proposta, propõem-se algumas questões fundamentais que estão implicadas no processo pedagógico da Educação Infantil e as possibilidades da contribuição do trabalho do pedagogo para uma educação de qualidade: Como vem ocorrendo a condução do processo de Educação Infantil do município de Curitiba? Como se caracteriza a atuação do profissional pedagogo, do professor e do educador de Educação Infantil nos CMEI's? Que métodos são utilizados e necessários ao trabalho pedagógico nessa faixa de idade? Como têm sido aplicados? Quais os pontos positivos e as dificuldades que tem encontrado ao desempenhar a sua função de pedagogo, atendendo aos diversos segmentos (atendimento à criança, pais, funcionários, trabalho pedagógico)? Quanto à formação dos profissionais dos CMEI's, há espaço para planejamento, avaliação, estudo e reflexão sobre o trabalho realizado? De que forma o pedagogo, tem conduzido esse processo? O tempo de 4 horas de trabalho é suficiente para a realização do trabalho? Há uma relação profissional adequada e coerente entre pedagogo, educadores e professores?

A partir destas problematizações, buscar-se-á constatar a prática do pedagogo nos CMEI's, para estudo e reflexão sobre os aspectos centrais de sua atuação, visando contribuir com a construção da identidade do pedagogo na Educação Infantil no município de Curitiba, valorizando o processo já construído e apontando possíveis melhorias para a qualidade da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino.

### **3. OBJETIVOS PROPOSTOS:**

#### **3.1 OBJETIVO GERAL**

Problematizar o papel do pedagogo na Educação Infantil a partir da prática que desenvolve, considerando concepções, metodologias de trabalho, necessidades e possibilidades presentes, visando um trabalho de qualidade para a Educação Infantil nos CMEI's.

#### **3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

- Identificar a especificidade do trabalho pedagógico e a função do pedagogo na Educação Infantil, segundo os pedagogos e educadores de CMEI's.
- Identificar na história da Educação Infantil, as concepções, propostas e Diretrizes que permearam e permeiam o processo de sua construção e as perspectivas presentes no processo pedagógico organizado pelos pedagogos nos CMEI's de Curitiba.
- Evidenciar os critérios de qualidade de Educação Infantil por meio das análises histórico-conceituais dos autores consultados.
- Analisar a partir de opiniões, concepções, metodologias de trabalho, a atuação de pedagogos e de educadores de Educação Infantil em CMEI's do município de Curitiba.
- Analisar em documentos municipais, como por exemplo, as Diretrizes Curriculares, as atribuições requisitadas do Pedagogo de Educação Infantil.
- Selecionar as questões fundamentais referentes às necessidades identificadas para a atuação e função do pedagogo de Educação Infantil.

#### 4. METODOLOGIA E FONTES

A investigação deste trabalho busca detectar dados que possam contribuir para a problemática apresentada, pois segundo Triviños (1986), “a pesquisa precisa promover o confronto entre os dados, evidências, informações coletadas e o conhecimento teórico”.

Inicia-se a investigação a partir de uma fundamentação teórica geral em torno do tema em questão e neste sentido, sendo que todo o desenvolvimento do trabalho se realiza no processo de estudo e pesquisa, conforme acentua Triviños (1986). Para o autor: “(...) O pesquisador será eficiente e altamente positivo para os propósitos da investigação, se tiver amplo domínio não só do estudo que está realizando, como também do embasamento teórico geral que lhe serve de apoio” (p. 132).

Este procedimento permitirá desenvolver novas reflexões, iluminar outras perspectivas de análise do problema, diante da coleta dos dados. Esta proposta utiliza técnicas da pesquisa qualitativa que reúne as características apropriadas para atingir os objetivos propostos. Nesta perspectiva será utilizada a entrevista semi-estruturada que permite ao pesquisador e pesquisados uma liberdade maior e espontaneidade necessária ao enriquecimento dos depoimentos, de forma a responder questões relativas aos objetivos que norteiam a elaboração desta monografia. Segundo Triviños (1986, p.74), pode-se entender a entrevista semi-estruturada como: “... aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiado em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferece amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante”.

Assim contextualizam-se os fenômenos, complementando a observação sistemática e análise dos dados a respeito do tema que se está investigando para que se compreendam as dimensões dos comportamentos dos sujeitos.

Ainda como contextualização do trabalho dos CMEI's recorre-se à análise documental sobre textos e propostas como as Diretrizes Curriculares de Educação Infantil. A análise de documentos, editais, proposta neste trabalho enquadra-se na perspectiva proposta por Lüdke e André (1986), na qual o objetivo dessa análise é identificar, em documentos primários, informações que sirvam de subsídio para responder a questões da pesquisa.

Por representarem uma fonte natural de informação, documentos “surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 39). Esse procedimento deve ser adotado quando a linguagem utilizada nos documentos constitui-se em elemento fundamental para a investigação.

Quanto aos questionários semi-estruturados, serão aplicados para investigar as questões norteadoras da pesquisa, em que se procurará caracterizar os seguintes aspectos:

- Trajetória do profissional;
- Concepções, propostas pedagógicas aplicadas pelo pedagogo;
- Posições do pedagogo frente ao panorama atual e suas implicações na Educação Infantil;
- Organização do trabalho pedagógico;
- Encaminhamento do trabalho pedagógico;
- Importância da docência ou de educador ao exercer a função de pedagogo na Educação Infantil;
- Avaliação do trabalho em função da qualidade da Educação Infantil;
- Formação dos educadores da Educação Infantil;

Em função do estudo e das reflexões realizadas, pretende-se levantar *categorias de análise sobre a atuação do pedagogo considerando a qualidade do trabalho da Educação Infantil*, focalizando os CMEI's da Secretaria de Educação de Curitiba. A análise das questões levantadas será cotejada com as concepções de autores que se elegem para a fundamentação da problematização proposta, que será indicada no item a seguir e no desenvolvimento do trabalho. A proposta é de que estas categorias abranjam as concepções e preocupações da problematização expressas nas perguntas do questionário. O desenvolvimento da análise bem como reflexões e inferências também abrangem as experiências e opiniões obtidas na trajetória vivida e relatada na introdução do presente trabalho monográfico.

#### 4.1 FONTES UTILIZADAS

No contexto investigado, que apresenta como questões norteadoras do presente estudam a atuação e função do pedagogo na Educação Infantil da Rede Municipal de Curitiba, além dos demais pressupostos enunciados, toma-se como base para estudos, análises e reflexões, documentos, legislação brasileira e diversos autores que abordam os assuntos relevantes neste trabalho apresentado.

Ao referir-se à História da Infância e concepções da criança, destacam-se os seguintes autores: Philippe Ariès (1981), Jean Jacques Rousseau (1995), John Locke (1995), Johan Heinrich Pestalozzi (1997), Friedrich Froebel (2007), Maria Montessori (1965), Celéstin Freinet (1979), Jean Piaget (1979), L. S. Vygotsky (1998), Sônia Kramer (1996).

Referente à Educação Infantil no Brasil, são utilizadas as produções e textos de Moisés Kuhlmann Junior (1991), Zilma Oliveira (1992), Maria E. P.do Nascimento (2001), Sônia Kramer (1995), Maria Simões Martinez (2001), Marina Silveira Palhares (2001), Ana Lúcia Goulart de Faria (2001), Maria M. Malta (1989), Tomaz Tadeu da Silva (2002). Também foram consultados textos oficiais, a saber, Decreto nº. 10.402, a lei nº5. 692 de 1971, a Lei Federal nº. 11.114 de 2005, a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente, o Plano Nacional de Educação, a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e os Referenciais Curriculares Nacionais de Educação Infantil.

Sobre a qualidade na Educação Infantil, os autores e documentos que fundamentam este assunto são: Maria M. Campos (1998), Miguel Zabalza (1998), ainda o texto da Constituição Federal de 1988, LDB de 1996, e análise de documentos do MEC: “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais da criança” e “Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil”.

A Educação Infantil no município de Curitiba será abordada a partir de autores: Zélia Passos (CURITIBA, 1991), L. S. Vygotsky (1998), Silva (2002), bem como pela consulta aos documentos: as Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, LDB, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a lei nº. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.

Na abordagem sobre a identidade do pedagogo e suas atribuições, destacam-se os seguintes autores: Leda Sheibe (2004), Acacia Z. Kuenzer (2002), Henry A. Giroux (1997), José Carlos Libâneo (2002), Selma Garrido Pimenta (2002; 1999), Ricardo Antunes de Sá (2000), Regina Cely Campos Hagemeyer (2006), Ilma Passos a. Veiga (2003), Sonia Kramer (2002). Recorre-se também aos textos das Diretrizes para o curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná, em aprovação, à lei nº. 5692/71 e o texto da ANFOPE – Associação Nacional pela formação dos profissionais de Educação.

Nas análises realizadas sobre a pesquisa de campo com os pedagogos e educadores da Rede Municipal da Educação Infantil de Curitiba, são utilizadas as posições, concepções, análises princípios adotadas na fundamentação construída a partir dos autores citados;

Para o direcionamento da análise pretendida, busca-se no capítulo I, retomar a história da Ed. Infantil para esclarecer as visões e concepções que permeiam as concepções do trabalho com a criança de 0-5 anos ainda hoje e a contribuição do trabalho do pedagogo e dos profissionais da área. A partir desta história e tendências apresentadas, buscar-se-á levantar posições para os critérios de um trabalho de qualidade em que se possa apontar para as possibilidades de atuação do pedagogo na Educação Infantil favorecendo esta qualidade.

No capítulo II, serão levantados e analisados o panorama da Educação Infantil na Rede Municipal de Educação de Curitiba e sua construção histórica para melhor entendimento da questão abordada neste trabalho, de modo a refletir sobre a evolução da função do pedagogo nos CMEI's.

Em seqüência, no capítulo III, faz-se a análise sobre os questionamentos direcionados num primeiro momento aos pedagogos e em seguida, aos educadores, coletados através da análise da pesquisa de campo por questionário semi-estruturado e a partir da fundamentação teórica construída.

Nas considerações finais, reporta-se ao enfoque principal desta monografia, enfatizando a contribuição do pedagogo na realidade da Educação Infantil, levantando considerações e alternativas para a qualidade profissional nesta modalidade de ensino.

## **CAPÍTULO 1:**

### **HISTÓRIA DA INFÂNCIA E INFLUÊNCIAS NO BRASIL: CONCEPÇÕES PRESENTES PARA A CONSTRUÇÃO DE UM PROCESSO DE QUALIDADE**

Focalizando a atuação do pedagogo como contribuição fundamental para um trabalho de qualidade na Educação Infantil, propõe-se uma abordagem sobre a trajetória de construção das concepções, políticas e metodologias da Educação Infantil, que leve a posições sobre as concepções que devem pautar esse trabalho. Propõe-se que nessa trajetória, possam ser evidenciadas as tendências observadas na construção de políticas e procedimentos pedagógicos para a Educação Infantil, que possam auxiliar na reorientação da função do pedagogo para esta faixa, considerando as necessidades das instituições que trabalham com a faixa de 0 a 5 anos. Pretende-se evidenciar passo a passo o processo educacional a ser tomado pelo pedagogo, que considere o desenvolvimento da criança e as problematizações presentes no contexto atual nesse desenvolvimento, buscando um trabalho de qualidade para os CMEI's de Curitiba.

Ao longo da história da infância é possível adquirir novas percepções sobre caminhos mais amplos que as sociedades e as famílias trilharam no passado. Para que se possa, porém, compreender um processo de ressignificação da Educação Infantil, é fundamental considerar a condição histórica e cultural da infância o que implica em clarificar o conceito de infância, a partir da sua constituição no decorrer do tempo.

Parte-se, portanto, do pressuposto de que a infância é fruto da construção histórica, social e cultural das sociedades de um determinado tempo e lugar. Estudos históricos mostram que até o início dos tempos modernos, a criança era vista como um ser desprovido de emoção, capacidade de se expressar, ou tampouco de falar.

## 1.2 A construção das concepções de infância e de criança através do tempo

O sentimento de infância, na Idade Média, era inexistente. Não se levava em consideração as diferenças entre crianças e adultos. Segundo ARIÈS (1981, p. 50), até o século XII, a criança era considerada um adulto em miniatura. Quando bebê, era paparicado e divertia as pessoas. Porém, a criança ao adquirir alguma autonomia física, entrava diretamente no mundo dos adultos, passando a partilhar do trabalho e da convivência, sendo inserida nas aprendizagens da vida.

Até o século XVII, a mortalidade infantil era muito alta, devido às precárias condições de higiene e saúde. As crianças só eram consideradas “gente” quando conseguiam “vingar” e realizar as tarefas dos adultos.

Por volta do século XIII, a criança era pública e considerada como parte da família que garantia a sua continuidade. A criança, após ser “desmamada” pela mãe, ela entrava no período da primeira infância. O papel dos pais nesta primeira educação era de suma importância, pois lhe era repassada as aprendizagens referentes às regras de seu futuro envolvimento na sociedade, para que, desta forma, pudesse desempenhar bem o seu papel.

No decorrer da história, a criança sempre dependeu do contexto social, cultural e econômico para suas aprendizagens, sofrendo influências que foram se alternando conforme a época.

Nos séculos XVI e XVII, houve muitas críticas por parte dos moralistas em virtude da tolerância com que eram tratadas as crianças. Segundo ARIÈS (1981), existiram duas posições distintas em relação à infância: uma que concebe a criança como ser ingênuo, que necessita de *mimos*, e outra que a entende em fase de crescimento, necessitando assim *moralização* e educação.

A partir do final do século XVII, com o grande movimento de moralização da humanidade promovido pela Igreja e pelo Estado, a criança foi segregada da família e da sociedade, numa espécie de clausura, até poder estar liberta para a vida. A esta instituição deu-se o nome de escola.

A escolarização ocorria, neste âmbito, tendo como objetivo corrigir, disciplinar crianças, que viviam em constante estado de pecado, como por exemplo: mimos em excesso, preguiça, gula, desobediência, além de preparar-lhe para a convivência social, dentro dos padrões morais estabelecidos.

Os colégios medievais, apesar da indiferença do homem em relação à idade e tratamento da criança e do jovem, dedicavam-se à educação e formação da juventude.

Destaca-se a experiência dos colégios jesuítas e o modo como tratavam a criança e a disciplinarização. Os jesuítas, além da concepção européia da escola tradicional, influenciaram na formação educativa no Brasil.

No século XVIII, via-se a criança como um animal que precisava ser domesticado, um ser irracional, primitivo.

Na sociedade do século XVIII, considerado um grande teórico da educação da época, Jean Jacques Rousseau (1712–1778), concebia o cidadão como homem ativo e soberano, com autonomia, liberdade e submetido às leis que ele próprio ajudou a estabelecer. Defendeu o interesse de se educar as crianças, dando a possibilidade de um desenvolvimento livre e espontâneo, de modo a experimentar novas situações visando seu próprio ritmo. A infância e seu desenvolvimento são defendidos por ROUSSEAU (1995, p. 64-65) da seguinte forma:

*“Os primeiros desenvolvimentos da infância dão-se quase todos ao mesmo tempo. A criança aprende a falar, a comer e a andar aproximadamente ao mesmo tempo. Esta é propriamente a primeira fase de sua vida. Antes, não é nada mais do que aquilo que era no ventre da mãe; não tem nenhum sentimento, nenhuma idéia; mal tem sensações e nem mesmo percebe a sua própria existência. (...) Eis a Segunda fase da vida, aquela onde acaba propriamente a infância, pois as palavras infans e puer não são sinônimas. A primeira está contida na segunda e significa quem não pode falar...”*

Além de referir-se à criança e tratar de suas diferenças em relação ao adulto, o autor desenvolveu também várias concepções na área da política. Bem como, compactuou com alguns aspectos do pensamento de John Locke (1632-1704). Segundo Locke, a criança nasce como uma “tábula rasa”, pura, dócil, carente de informação e formação, sendo o mundo certo o do adulto, que por sua vez deve apresentá-lo como sendo sempre belo e bom.

Após Rousseau, surgiram vários outros pensadores que influenciaram o pensamento pedagógico e as concepções sobre infância. O educador suíço, Johan Heinrich Pestalozzi (1746-1827), preocupava-se principalmente com as crianças pobres. Suas idéias educacionais centravam-se no aprendizado por meio de um ambiente natural, semelhante ao lar, possibilitando atividades de linguagem oral, dos sentidos e o contato com a natureza.

As idéias e métodos de Pestalozzi sofreram influências pelo educador alemão Friedrich Froebel (1782-1852). Fundou os *kindergarten*, jardins de infância, fundamentado na concepção de criança como ser natural, que pode ser cultivada e despertada pelo estímulo do educador, ou seja, uma concepção positivista onde as atividades levam espontaneamente ao conhecimento.

No final do século XIX e começo do século XX, deu-se início a diversos estudos mais aprofundados sobre a criança. Vários autores contribuíram de alguma forma para as concepções existentes na atualidade. Dentre eles, destacam-se: Maria Montessori, John Dewey, Célestin Freinet, Walter Benjamin, Janusz Korczak, Edouard Claparède, Jean Piaget, Lev S. Vygotsky, Paulo Freire.

Maria Montessori (1870-1952), primeira mulher a se formar em Medicina em seu país, foi também pioneira no campo pedagógico ao dar mais ênfase à auto-educação do aluno do que ao papel do professor como fonte de conhecimento. Na visão de Montessori, a educação tradicional modelava as crianças, sujeitando-as às concepções adultas.

As bases de sua teoria eram a individualidades, atividade e liberdade do aluno, enfatizando os aspectos biológicos. Montessori defendia uma concepção de formação integral da criança, uma “educação para a vida”. Criou uma metodologia de ensino visando o desenvolvimento da potencialidade criativa desde a primeira infância, associando-o à vontade de aprender. Essa metodologia foi muito difundida devido a resultados positivos, tornando-se conhecida no mundo todo, inspirando diversas propostas pedagógicas durante todo o século XX.

### **1.3 Contribuições de teóricos da pedagogia e da psicologia para a construção de concepções e metodologias para a educação da criança**

As contribuições de Célestin Freinet (1896-1966) também merecem destaque. Crítico da escola tradicional e das escolas novas, Freinet, foi criador, na França, do movimento da escola moderna. Tinha como objetivo primordial desenvolver uma escola popular.

Freinet elabora uma pedagogia voltada às técnicas construídas com base na experimentação e documentação, onde a criança pode aprofundar seus conhecimentos e desenvolver sua ação. Propõe o trabalho/jogo como atividade fundamental.

O biólogo Jean Piaget (1896-1980), avançou com sua teoria contribuindo profundamente para a área da educação. A teoria construtivista de Piaget é uma teoria de etapas, uma teoria que pressupõe que os seres humanos passam por uma série de mudanças ordenadas e previsíveis. Ou seja, o conhecimento do processo construído pelo indivíduo de dentro para fora, durante toda a vida não é cumulativo. O ser humano elabora os conhecimentos, transformando-os continuamente através da relação com as pessoas e com os objetos.

O Sócio-interacionismo, cujo principal expoente é o russo L.S. Vygotsky (1896-1934), acrescenta a idéia de que desde o seu nascimento as crianças desenvolvem-se através de construções de hipóteses, de explorações táteis, de diversas experimentações, de testes, reajustes de suas ações. O sujeito constrói conhecimento de forma ativa, desenvolvendo suas estruturas de inteligência e reconstruindo suas aquisições continuamente.

O Construtivismo e o Sócio-interacionismo consideram, em primeiro lugar, que a criança é um ser humano pleno e em desenvolvimento, que elabora hipóteses genuínas acerca do mundo que a rodeia; é produtor cultural e sujeito de sua ação, construindo seu próprio conhecimento. A família passa a ser vista como competente para cuidar de seus filhos, com saberes próprios que devem ser respeitados, e a educação infantil complementa o papel desempenhado pela família e pela comunidade.

Pode-se afirmar que no limiar do século XXI começam a surgir novos modos de olhar e tratar a criança, através de novas concepções acerca da infância. Sônia Kramer (1996) refere-se à concepção infância na qual a criança atua como sujeito social, criadora de cultura, desveladora de contradições e com outro modo de ver a realidade.

*“(...) a criança é concebida na sua condição de sujeito que verte e subverte a ordem e a vida social. Análise, então a importância de uma antropologia filosófica (nos termos que dela falava Walter Benjamin), perspectiva que, efetuando uma ruptura conceitual e paradigmática, toma a infância na sua dimensão não-infantilizada, desnaturalizando-a e destacando-a centralidade da linguagem no interior de uma concepção que encara as crianças como produzidas na e produtoras de cultura” (KRAMER, 1996, p. 14).*

A Educação Infantil consolida-se na vida contemporânea como uma necessidade e um direito, na medida em que vem se constituindo como ação educativa complementar à da família. Portanto, tratar a criança como cidadão implica o reconhecimento de seus direitos. Para tanto, se faz necessário reorientar a visão que se deve ter da criança, percebendo-a como um ator social que vive e tem um papel na sociedade.

#### **1.4 Histórico da Educação Infantil no Brasil: das visões médicos-sanitaristas, assistencialistas e de educação compensatória**

Para caracterizar a função e atuação do pedagogo supervisor na Educação Infantil, é de fundamental importância identificar como foram construídas historicamente as concepções e metodologias de trabalho pedagógico para a faixa etária de 0 a 5 anos em nosso país e posteriormente na Rede Municipal de Ensino, que passou a requisitar o trabalho desse profissional em suas unidades para atendimento à criança desta faixa de idade.

Como uma das estratégias mais efetivas para a promoção do desenvolvimento humano, econômico, histórico e social do país, a função da Educação Infantil vai passo a passo ao longo de sua trajetória, apresentando a necessidade de se constituir como muito mais do que *cuidar*, o que envolve a construção gradativa dos conhecimentos e saberes necessários aos sujeitos que nela atuam, para criar condições para um novo espaço de vivência e apropriação de cultura, conhecimentos, rotinas, hábitos e valores que se tornem valiosos para a vida futura e também apontem para um vínculo positivo com a continuidade da escolarização.

Propõe-se retomar um pouco o início da história da Educação Infantil no Brasil, que consistiu durante muito tempo no ensino pré-escolar, de modo a perceber que, para se chegar até o interesse de políticas pedagógicas e educacionais para esta faixa de idade, muitos problemas tiveram que ser superados, vários percursos foram percorridos.

No final do século XIX e início do século XX, os interesses pelos problemas voltados à criança começam a modificar-se. Verificavam-se nos discursos das autoridades governamentais, indícios sobre a necessidade do atendimento à infância como forma de resolução para os problemas sociais. Tratava-se de ações preventivas, como a criação de creches e escolas maternas.

Moisés Kuhlmann Junior (1991), menciona a predominância de iniciativas do setor privado na oferta de vagas, destinadas para os filhos de classe mais abastada do país, o qual não poderia ser confundido, de forma alguma, com creches para os pobres. Em 1889, em Rio de Janeiro, a fundação da Creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovados, caracterizava-se como uma instituição pré-escolar na indústria, que mantinha um grupo de funcionários com quatro amas, uma cozinheira e uma lavadeira, além da supervisão médica, que orientava sobre medidas higiênicas e sanitárias.

Kuhlmann (Apud. SILVA, 2002) destaca a realização de congressos sobre a assistência à infância, ocorridos de 1872 a 1922, dentro e fora do país com o objetivo de abordar assuntos pertinentes aos cuidados com a criança sob o ponto de vista social, médico, pedagógico e higiênico. O autor identifica o assistencialismo como proposto educacional das elites dirigidas à população infantil pobre:

*“As instituições pré-escolares assistencialistas tinham uma perspectiva educacional coerente com as proposições da assistência científica, claramente dirigida para a submissão não só das famílias, mas também das crianças das classes populares. Educação que não era entendida apenas de forma genérica – ocorrendo informalmente – mas no sentido de prever uma prática intencional, no interior de instituições constituídas para este fim (...)”* (JUNIOR, Apud. SILVA, 2002, p. 24).

Oliveira, (1992), citada por Silva (2002), faz menção sobre as diferenças existentes no atendimento ofertadas às crianças conforme a condição social de suas famílias, característica impregnada nesta época:

*“As crianças dos diferentes grupos sociais eram submetidas a contextos de desenvolvimento diferentes e desiguais nas famílias, nas creches, e pré-escolas. Enquanto que as crianças pobres eram atendidas em creches com propostas que partiam de uma idéia de carência e deficiência, as crianças mais ricas eram colocadas em ambientes estimuladores e consideradas como tendo um processo dinâmico de viver e desenvolver-se” (OLIVEIRA, 1992, Apud. SILVA, 2002, p. 21).*

Segundo Kramer (1995), em 1899, foi criado o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil, com sede no Rio de Janeiro. Em 1908, iniciou-se “a primeira creche popular cientificamente dirigida” a filhos de operários até dois anos e em, 1909, foi inaugurado o Jardim de Infância Campos Salles, no Rio de Janeiro. Em 1919, a equipe fundadora do Instituto criou o Departamento da Criança no Brasil. Desta forma, começou a crescer, gradativamente, o interesse pela criança, principalmente a criança pobre e abandonada.

Na década de 1920, foram introduzidos diversos órgãos assistenciais à infância. As instituições apresentavam um caráter exclusivamente filantrópico e de difícil acesso. A partir desta data, a educação passou a ser defendida como direito de todas as crianças, caracterizando a defesa à democratização do ensino.

Na década de 30, o Estado passou a buscar financiamento que viriam a colaborar com a proteção da infância. Foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, pelo Decreto nº. 10.402. Em 1940, surgiu o departamento Nacional da Criança, com objetivo de ordenar atividades dirigidas à infância, maternidade e adolescência. Na década de 50 houve uma forte predominância da tendência médico-higiênica do Departamento Nacional da Criança.

Em 1960, o Departamento Nacional da Criança teve um enfraquecimento e acabou transferindo algumas de suas responsabilidades para outros setores, prevalecendo o caráter médico-assistencialista. Na década de 70, a promulgação da lei nº. 5.692, de 1971, referem-se à Educação Infantil como conveniente à educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes. Verifica-se, portanto, que nesse período, surge com um caráter de assistência e saúde, e não se configura como processo educacional.

O Departamento Nacional da Criança criou em 1972, o Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição. A Legislação Brasileira de Assistência (LBA) consolidou durante vinte anos, de 1946 a 1966, as obras assistenciais brasileiras. Com as dificuldades encontradas pela LBA, através do cancelamento de recursos, em 1974, a FLBA (Fundação da Legislação Brasileira de Assistência), iniciou o Projeto Casulo e em 1975, o Ministério da Educação e Cultura instituiu a Coordenação de Educação Pré-Escolar.

Durante muito tempo, pode-se dizer, a partir de meados da década de 70 quase até nossos dias, a Educação Infantil foi vista como compensatória. Muitos programas desta natureza tinham a finalidade de diminuir as carências infantis de determinadas classes sociais. Na história da educação pré-escolar, relata Kramer:

*“... as crianças das classes sociais dominadas (economicamente desfavorecidas, exploradas, marginalizadas, de baixa renda) são consideradas como “carentes”, “deficientes”, “inferiores” na medida em que não correspondem ao padrão estabelecido. Faltariam a estas crianças, “privados culturalmente”, determinados atributos, atitudes ou conteúdos que deveriam ser nelas incutidos. A fim de suprir as deficiências de saúde e nutrição, as escolares, ou as do meio sócio-cultural em que vivem as crianças, são propostos diversos programas de educação pré-escolar de cunho compensatório” (KRAMER,1995,p.24)*

O atendimento à criança de 0 a 5 anos no Brasil, restringia-se, inicialmente, aos atendimentos médico-sanitários, segundo diversos autores. Segundo a autora Maria M. Malta (1989), além da proposta pedagógica da educação compensatória, a “chamada teoria da privação cultural ainda era a preocupação na educação do pré-escolar (Malta, 1989, p.12)”.

Quanto às políticas de atendimento desta faixa no Brasil, Kramer (1995), afirma que ocorreram constantes criações e extinções de órgãos burocráticos com a finalidade de controle. A autora expressa claramente, como a criança é vista: “o problema da criança é fragmentado e pretensamente combatido de forma isolada, ora atacando-se as questões da saúde, ora do *bem-estar* da família, ora da educação”. (1995, p. 87).

Com esta fragmentação, ninguém assume o problema, como se verifica na afirmação: “Em uma área de atuação, outra é responsabilizada: a ‘educação’ esbarra nas carências alimentares e nas precárias condições de saúde; a ‘saúde’ proclama a importância de formação de hábitos das famílias; a ‘assistência social’ destaca a necessidade de uma ação educacional... e assim sucessivamente” (KRAMER, 1995, p. 87).

A consequência das condições de vida sob as quais as crianças estão inseridas na sociedade, provém da precariedade das áreas de atuação, ou seja, da saúde, da educação e da assistência social. Para Kramer (1995), essas condições é que determinam os problemas de saúde, nutrição, educação e situação familiar e não o inverso, como aparece nos discursos oficiais.

Torna-se mais intensa, a luta pelo direito à educação pública, a partir de 1980, através do processo de abertura política, com a instalação do Congresso Constituinte e das eleições diretas. Buscava-se, por meio de movimentos de mulheres, de trabalhadores em geral e de educadores, a garantia do direito da criança de 0 a 6 anos ao tratamento de caráter educativo, para além do assistencialismo tão fortemente impregnado nos programas de atendimento à infância. Lutava-se pela democratização da pré-escola na educação pública, evidenciando-se a importância da qualidade do trabalho pedagógico no desenvolvimento infantil. Afirma Kramer:

*“Penso que a creche tem um papel social extremamente relevante, tanto no serviço que presta às crianças quanto no que proporciona às mulheres. Mesmo a creche precisa ser organizada educativamente para favorecer o desenvolvimento infantil, e não ser mero depósito de crianças” (Op. Cit, 1989, p. 22).*

A Constituição de 1988, enfim marca a consolidação do direito da criança à Educação Infantil: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de (...) atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”. Assim, as crianças passam a ser reconhecidas como cidadãos e conquista-se o direito ao atendimento de suas necessidades específicas para se desenvolver.

### **1.5 As garantias recentes para uma Educação Infantil como direito e qualidade**

Além da Constituição (1988) e do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), as crianças de 0 a 6 anos estão contempladas no Plano Nacional de Educação, na LDB (1996), no Referencial Pedagógico-Curricular para a formação de professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental e nos Referenciais Curriculares Nacionais de Educação Infantil.

Através da LDB, a Educação Infantil passou a ser dividida desta forma: creche – para crianças até três anos – e pré-escola – de quatro a seis anos. Através da Lei Federal nº. 11.114, em 2005, definiu-se que as crianças com seis anos completos, deverão ser matriculadas no 1º ano do Ensino Fundamental. De modo que, assim, a Educação Infantil passou a atender crianças até cinco anos de idade.

Neste panorama de leis, decretos, estatuto e referenciais, destacam-se a obra de Faria e Palhares (2001), que sugere diversas reflexões referentes à Educação Infantil Pós-LDB. Nesta publicação encontram-se artigos, que ajudam a situar momentos e iniciativas, oficiais e não-oficiais sobre o tema. São abordadas questões importantes sobre propostas curriculares, orientações sobre formação de professores, programas de construções escolares entre outras.

As autoras remetem a uma reflexão referente aos PCN's, de modo a alertar e orientar os profissionais em relação aos cuidados que se deve ter ao ler o Referencial Curricular Nacional (RCN) para a Educação Infantil. A idéia é de que este só terá validade, caso corresponda com a realidade de cada contexto vivido pelos profissionais envolvidos no processo educativo da Educação Infantil. Alertam Palhares e Martinez:

*“Corremos dois riscos com relação a um documento tão importante como este: por um lado, ele pode ser uma “camisa de força” –se for lido como um ideal inatingível, uma receita, tão grande a distância entre a prática hoje efetivada, muitas vezes com outras qualidades ali não contempladas e a proposta apresentada. Neste caso, o RCN/Infantil torna-se um retrocesso, pois leva ao “engessamento” de práticas criativas diversas das que ele preconiza. (...) Por outro lado, dado à distância entre o “ideal” e o real, pode levar a um engavetamento do projeto por inviabilizar as alterações de cunho qualitativo na educação da criança pequena, tal a dificuldade de sua execução” (PALHARES & MARTINEZ, 2001, p. 15).*

Eis aí um dos motivos, pelo qual se deve ter uma leitura crítica, não somente deste documento em especial, mas sim de qualquer documento que apareça nas instituições referente a essa modalidade de ensino. Enfim, os autores dos artigos apresentados no livro, reforçam algumas contribuições e também algumas incoerências e distorções sobre este Referencial. Há muito que discutir e reformular no processo de construção de políticas para a Educação Infantil e tantos outros ainda devem ser buscados e construídos.

## 1.6 O reconhecimento da necessidade de profissionais qualificados para a Educação Infantil

A reflexão sobre a qualidade da Educação Infantil, implica não somente no comprometimento dos profissionais, mas também na falta de discussão por parte de uma organização e de uma política de formação de profissionais para a educação, que a legislação não assume. Em relação aos profissionais da Educação Infantil e a LDB, a autora Maria E. P. do Nascimento (2001), destaca:

*“... a qualidade de um serviço oferecido à população não se mede pela simples presença deste ou daquele especialista, mas pela capacidade dos profissionais envolvidos desconcretizar modelos pedagógicos adequados, pela presença de uma estrutura física ou arquitetônica que respeite as necessidades das crianças atendidas, pela garantia de um vasto aparato pedagógico com recursos variados e pelo incentivo à constante reciclagem”* (NASCIMENTO, 2001, p. 109).

As recentes políticas para a Educação Infantil, vêm propondo uma reformulação do atendimento nesta fase do ensino, no sentido de que venha a proporcionar um processo pedagógico significativo e que considere as necessidades da criança. Diante do quadro que apresenta hoje, fica clara a imensa luta que ainda precisa ser travada para se garantir a qualidade na Educação Infantil.

Torna-se, portanto fundamental definir nesse trabalho, o que se considera como *qualidade*. Nos critérios que se propõe construir, algumas questões são preponderantes: a realidade em que a criança está inserida, sua cultura, seus conhecimentos infantis, sua linguagem, suas diferentes formas de expressão, suas particularidades, enfim, o universo em que a criança vive a ser considerado para um trabalho pedagógico na Educação Infantil. A qualidade desse processo depende da organização pedagógica que favoreça e motive novas e diferentes aprendizagens, considerando as necessidades da criança ao se desenvolver.

Tendo como principal preocupação as necessidades que esse trabalho apresenta para a construção da qualidade, vê-se como fundamental a definição do papel dos profissionais que trabalham nas instituições onde ocorre. Os educadores, até agora responsáveis pelo contato mais próximo com a criança, têm uma responsabilidade preponderante.

É necessário que tenham conhecimentos sobre a criança, suas formas de apreensão, imaginário, necessidades de brincar, rotinas, atividades adequadas e mesmo fisiológicas. Para gerir esse processo nas instituições, cada vez mais se torna imprescindível a coordenação de um profissional que conheça esses processos, não de forma mecânica ou superficial. O educador, os contatos com os pais, os conhecimentos sobre a criança exigem uma trabalho sistemático e consciente, de alguém que possa ser o articulador e gestor de uma proposta pedagógica que considere as várias e complexas necessidades dos processos da educação de um grupo de crianças.

Esse profissional caracterizado constitui-se na figura do pedagogo da Educação Infantil, o qual precisa deter conhecimentos teórico-metodológicos que possam ser garantidos em sua formação inicial e continuada e também na experiência adquirida em sua trajetória nessa área. Os elementos pedagógicos que vai acumulando, o levarão a obter comprometimento e condições para o desenvolvimento do trabalho com a prática da Educação Infantil.

O reconhecimento da necessidade desse profissional nos leva a considerar nessa abordagem, o processo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino, que veio requisitando ao longo de sua instauração, a implementação do trabalho do pedagogo em suas unidades de trabalho, os CMEI's. A instauração desse processo não tem sido uma tarefa fácil, principalmente a partir da proposta de um trabalho de qualidade. Por essa razão propõe-se a discussão, reflexão e construção de critérios de qualidade que possam balizar as análises que serão feitas sobre as opiniões dos profissionais na investigação realizada.

### **1.7 Construindo critérios de qualidade na Educação Infantil para a análise do trabalho de pedagogos e educadores dos CMEI's de Curitiba**

Os desafios educacionais atuais estão diretamente ligados à *qualidade* da educação que se oferta na faixa de 0 a 5 anos, para que, como um direito assegurado, que venha a proporcionar condições concretas para que os indivíduos que dela usufruem, possam, a partir desse cuidado inicial com a educação, assegurar o desenvolvimento subsequente, para os percursos posteriores dos indivíduos na sociedade em que se inserem.

O tratamento da Educação Infantil refere-se, portanto, primeiramente como se pode reafirmar, à garantia e efetivação dos direitos das crianças de 0 a 5 anos de idade à educação, garantido pela Constituição Federal de 1988 e na LDB de 1996. Por essa razão o direito à Educação Infantil necessariamente deve incluir não somente o acesso, mas *qualidade* da educação oferecida.

Enquanto primeira etapa da educação básica se faz necessário questionar “qual a educação que se almeja para a construção de uma sociedade mais democrática e solidária e até que ponto a Educação Infantil que chega até os diversos segmentos sociais, responde às exigências contemporâneas de aprendizagem e respeita o direito de crianças e profissionais de se desenvolverem enquanto seres humanos” (CAMPOS, 1998, p.36).

Clarificar o que se quer por *qualidade*, remete à discussão de questões que possam dar elementos para uma construção cuidadosa desse conceito na Educação Infantil. A origem do debate sobre a qualidade da Educação Infantil, foi marcada inicialmente pela abordagem psicológica já que as primeiras pesquisas retratavam a preocupação com os supostos efeitos negativos da separação entre mãe e criança pequena e reforçavam questionamentos voltados aos aspectos afetivos do desenvolvimento infantil. Por volta da década de 1960, as teorias da privação cultural deslocaram o foco para o desenvolvimento do aspecto cognitivo da criança, visando o futuro do processo ensino-aprendizagem na escola.

A continuidade do debate levou a um amadurecimento das abordagens no campo da psicologia do desenvolvimento, onde se passou a valorizar o papel da mulher na sociedade. A ênfase voltada principalmente para a escolaridade futura deu lugar à valorização das experiências vividas no cotidiano das instituições. Nessa etapa, surge a responsabilidade do poder público em ofertar o atendimento em creches e pré-escolas. Na verdade, a Educação Infantil, é direito da criança, e é direito da família também, devido à exigência cada vez maior da mulher como trabalhadora e participante da vida social, em igualdade de direitos com os homens, necessitando desta forma, de um espaço que além de se responsabilizar pelo tempo de estar com a criança, oportunize também o seu desenvolvimento integral.

A busca da qualidade na Educação Infantil leva as sérias preocupações nos diversos tipos de atendimento que apresenta. Ao mesmo tempo em que cresce a demanda por acesso à pré-escola e à creche, os problemas de falta de qualificação profissional, de orientação pedagógica adequada, de comunicação e interação com as famílias, de infra-estrutura material, são constantemente detectados nas instituições de Educação Infantil.

No Brasil, ao longo da década de 1990, vários debates envolvendo diversos grupos de estudos nas universidades, por educadores, através da pesquisa e demais movimentos da sociedade, focalizaram os problemas da qualidade na Educação Infantil, na medida em que o atendimento se expandia.

Recentemente surgem em parecer oficial os “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais da criança”, lançado pelo MEC, em 1995, que apresentavam como objetivo orientar as unidades e sistemas quanto a critérios mínimos de qualidade que deveriam ser respeitados nas práticas cotidianas com as crianças pequenas.

Em 1998, após a promulgação da LDB, o MEC elaborou os “Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil”. Esses documentos, juntamente com as diretrizes e pareceres aprovados no âmbito do Conselho Nacional de Educação, pretendiam constituir-se em fortes fundamentos para o debate e a promoção da qualidade da Educação Infantil no país.

Um dos problemas mais recorrentes é que geralmente, os documentos legais que apresentam a busca de melhoria da qualidade como meta, não deixa evidente o que realmente seria, como se expressaria ou em quais critérios poderia se pautar, e, sobretudo, quais seriam as ações concretas que viabilizariam o alcance da qualidade tão almejada na educação. Assim, principalmente “em momentos de crise no gasto social, o discurso sobre a qualidade se restringe a certos significados mais estritamente eficientistas e a argumentos técnicos” (Sacristán, 1996). Vale lembrar que uma boa educação tem um custo e que ele não é baixo; portanto, falar em *qualidade na educação* implica necessariamente discutir recursos para o seu financiamento (Pinto, 2000).

Na atualidade, apesar de ainda defrontar-se com inúmeras dificuldades, é notável o avanço da produção de conhecimento a respeito da Educação Infantil e das especificidades das crianças pequenas. Em relação à questão dos direitos das crianças, ainda que se esteja longe de que sejam atendidos em sua totalidade, há um forte movimento no sentido de reivindicá-los.

Pensar em *qualidade no atendimento à criança*, em primeira instância, é relacioná-la à idéia de garantia e efetivação dos direitos já consagrados e definidos do ponto de vista legal. Esses direitos estão explicitados em documentos como a Declaração Universal dos Direitos da Criança, para mencionar o Plano Internacional, passando pela Constituição Federal Brasileira de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (lei nº. 8.069 de 1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (nº. 9.394/96), e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, de 1998, entre outros.

Propõe-se considerar a qualidade da Educação Infantil, a partir de parâmetros defendidos pelos autores consultados, análise crítica dos textos oficiais e legislação sobre a Educação Infantil. Desses estudos, reflexões e análises, são selecionados *critérios de qualidade*, que representam uma evolução da compreensão sobre a concepção de criança e para um trabalho de reorientação conceitual e metodológica de forma qualitativa.

O primeiro critério fundamental a ser considerado refere-se às necessidades e interesses das crianças, isto é, o momento de “ser criança” de cada uma, envolvendo-as num ambiente seguro, acolhedor, criativo, confiável. Para tanto, o bem estar, a segurança e o respeito às suas individualidades, devem necessariamente, estar associados a um planejamento de ações integradas que possam contribuir de fato, para que essa vivência que assegura o “ser criança” possa ser observada pelos pedagogos e profissionais nas instituições onde ocorrem os processos de desenvolvimento e aprendizagem infantis.

O segundo critério que se considera, diz respeito à construção de uma Educação Infantil que pressupõe um trabalho de visão contextual de seus profissionais, tanto dos órgãos oficiais como daqueles que atuam junto à criança, para adequar os processos educacionais (opções conceituais e metodologias) aos processos de desenvolvimento da criança, segundo aspectos de internalização e evolução do brincar na criança, citados na proposta da RME para os CMEI's, e que são acatados como concepções ao trabalhar com a criança.

O terceiro critério refere-se à Proposta Pedagógica da instituição de Educação Infantil, levada a efeito *de forma coletiva*, o que exige a organização das atividades em torno das concepções adotadas, a atitude de pesquisa, o levantamento de recursos da mantenedora e da comunidade, que possam se traduzir em atividades e aproveitamento de tempos, espaços da criança, a ser pensada por todos os envolvidos. O envolvimento de pessoas e suas idéias, além da possibilidade de vivência da diversidade de suas relações pessoais e profissionais no campo de trabalho, é o resultado de comprometimentos mútuos, relações humanas, de ações integradas e de satisfações de necessidades culturais, individuais e sociais tanto da criança como dos envolvidos na educação da criança. Através do empenho e capacidade do pedagogo de gestar um trabalho coletivo resultará uma Educação Infantil de qualidade.

O quarto critério refere-se ao envolvimento dos pais na proposta de trabalho da Educação Infantil. Os pais esperam o melhor para seus filhos, e se torna fundamental uma comunicação aberta, não somente para informá-los sobre a proposta pedagógica em desenvolvimento na escola, mas, sobretudo para compartilhar interesses, deveres, afetos e responsabilidades. A visão dos profissionais que atuam diretamente com a Educação Infantil e seu constante contato com os pais, tende a mobilizar a participação destes na construção do trabalho com a criança.

O quinto critério tem a ver com o aperfeiçoamento dos profissionais pedagogos, que devem estar abertos às mudanças e à atualização das questões relacionadas à criança no mundo de hoje,

O sexto critério refere-se aos processos sistemáticos de avaliação do desenvolvimento das crianças da unidade a partir dos encaminhamentos adotados e atividades desenvolvidas. A avaliação decorre das observações dos progressos e dificuldades da instituição com o objetivo de propor novas metas e estratégias que reencaminhem o processo desenvolvido. As dificuldades e problemas requerem a busca superação para as questões apresentadas e prevê a consulta a textos, artigos, livros, vindas de profissionais convidados, trocas de experiências entre outras.

Miguel Zabalza (1998), em seu livro “Qualidade em Educação Infantil”, além de outros especialistas, aborda os aspectos fundamentais para a qualidade do trabalho com a criança, traçando as características concretas que uma escola infantil (do presente e do futuro) precisa ter. Os autores consideram também a cultura da infância, os valores e crenças, o planejamento de aulas e a organização dos espaços e tempos, sem esquecer a formação dos docentes e profissionais. No entanto, esses autores descrevem experiências e modelos de Portugal.

No presente trabalho, busca-se levantar possibilidades de um maior investimento em estudos, pesquisas e atendimento às questões estruturais que passem a considerar a realidade concreta das unidades de Educação Infantil brasileiras, com suas problemáticas concretas e peculiares. Os profissionais nelas envolvidos têm muito a dizer sobre suas experiências de trabalho; o que têm conseguido e considerado como *qualidade* na Educação Infantil e até que ponto tem conseguido efetivá-la.

Levantar critérios de qualidade, portanto, tem a ver diretamente com a atuação dos pedagogos, que levarão a efeito esse trabalho e os pontos que possam apontar como nevrálgicos para a melhoria da Educação Infantil nos CMEI's de Curitiba. Propõe-se por isso, que pedagogos (e educadores) das unidades que participam dessa pesquisa, possam também indicar e complementar os critérios de qualidade que se busca construir, no presente estudo.

## CAPÍTULO II

### **A EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA: A CONFIGURAÇÃO DO TRABALHO DOS PEDAGOGOS**

Considera-se o histórico de Educação Infantil no município, a partir da demanda que veio se apresentando historicamente para atendimento nesta faixa etária nos bairros do município de Curitiba. O atendimento às crianças em idade pré-escolar foi mencionado nos quatro planos de Ação da Rede Municipal de Ensino, nos anos de 1968, 1975, 1980 e 1983.

No ano de 1968, o primeiro Plano Educacional foi elaborado pelo Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba (IPPUC), onde se registrava um número pequeno de crianças que recebiam atendimento pré-escolar. A Educação Infantil era vista, nesta época, como preparação para o Ensino Fundamental, apoiada em atividades que visavam desenvolver habilidades de coordenação motora, além de aprendizagens de hábitos e atitudes.

O Plano Educacional, em 1975, foi elaborado pela Diretoria de Educação no período. Neste Plano, houve o estabelecimento da educação pré-escolar visando à prevenção da retenção de crianças de primeira série, atribuindo esta decorrência da carência alimentar e da ausência de estimulação. A Educação Infantil encontra-se, portanto, embasada em caráter compensatório, como tendência recorrente durante muito tempo como se verificou na história da Educação Infantil, caracterizando-se também como treino de habilidades, atitudes e atividades de coordenação motora.

A implantação de creches municipais em Curitiba iniciou-se a partir de 1975. Zélia Passos, diretora do Departamento de Educação da Prefeitura no ano de 1971, aponta em depoimento no trabalho intitulado “Memória da Curitiba Moderna”, que a capital do Estado teve creches desde o início do século XX. (SILVA, 2002, p. 24). Tais creches eram organizadas por instituições filantrópicas para atender crianças abandonadas e sem família, além de prover o sustento e a guarda dos órfãos.

A creche como atribuição do governo municipal surgiu através do Plano Municipal de Desfavelamento e a implantação do Programa Nacional dos Centros Sociais Urbanos visavam oportunizar melhores condições de vida para a população carente.

O Plano de Desfavelamento, elaborado por técnicos do Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba (IPPUC) e do Departamento do Bem Estar Social, em 1976, apresentava como objetivo o deslocamento de famílias que residiam em favelas para conjuntos habitacionais dotados de infra-estrutura ofertada por meio de chamados Centros Sociais Urbanos.

Uma das propostas que compunham este Plano foi a implantação de creches em todos os conjuntos habitacionais, pois se tratava de um serviço essencial para famílias da população carente. Além do atendimento dos Centros Sociais Urbanos às necessidades das crianças dessas famílias, proporcionava ao mesmo tempo, a oportunidade em que as mulheres pudessem também auxiliar no sustento da renda familiar. Desta forma, surgiram as primeiras sete creches.

Através do Departamento de Desenvolvimento Social, por volta de 1980, a Prefeitura Municipal de Curitiba descreveu critérios para a ampliação física das creches existentes juntamente com construção de novas salas, visando a concretização de uma rede de creches oficiais, mantidas pelo poder público municipal, atendendo também, as reivindicações da população.

Registravam-se dez creches funcionando dentro deste modelo vinculado ao Centro Social, que oferecia atendimento para crianças de três a doze anos, sendo que para os maiores de sete anos ofertavam-se atividades recreativas no período contrário à frequência escolar, favorecendo a liberação das mães para o trabalho (SILVA, 2002). Neste período, o atendimento infantil centrava-se exclusivamente no cuidado, ou seja, na guarda, no trabalho a partir da disciplina da criança como meio de se evitar a marginalização futura.

Na década de 80, surgiu o atendimento “Creche da Vizinhança” que funcionava em espaços domiciliares, sob cuidados de uma pessoa da comunidade. Com o passar do tempo, esse atendimento passou a ser administrado pelas Associações de Moradores das comunidades onde as crianças estavam inseridas, conhecidas como Creches Comunitárias. Estas tinham o apoio técnico e financeiro da Prefeitura Municipal de Curitiba e que, a partir de 1984, foram sendo gradualmente integrados à Rede Oficial do Município. Nesse processo houve a desvinculação do Programa Creche do atendimento das crianças maiores de sete anos.

Nas Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Curitiba de 1992, observam-se os objetivos do trabalho:

*“Com a implantação do Programa Creche: acreditava-se que o atendimento em creche fosse uma boa alternativa para que a criança pudesse receber alimentação, cuidados de higiene, atendimento médico e odontológico, além de orientações em atividades que ajudariam no seu desenvolvimento físico, intelectual e afetivo, de forma harmoniosa e integral” (SMCR/IPPUC – Curitiba, 1992, p. 5).*

No período de 1986 a 1988, ampliou-se a rede oficial, totalizando em noventa e duas creches, com quadro funcional concursado para atuar nas funções destinadas 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, com o intuito de orientar o processo educacional nas creches oficiais. Nesta Proposta, buscava-se, principalmente, ampliar o atendimento, superar a perspectiva assistencialista afirmando que a creche é um espaço de educação e desenvolvimento da criança, para buscar uma maior interação sócio educativa com as famílias e com a comunidade.

Em 1994, a Proposta Pedagógica para a criança de 0 a 6 anos, reelaborada e publicada, destacava a perspectiva sócio- histórica de Vygotsky (1994) e apresentava os encaminhamentos pedagógicos específicos por faixa etária. Segundo texto da proposta:

*“Para as crianças de zero a três anos, as orientações consistiam os Programas de Estimulação Essencial e Massagem para Bebês. Concomitantemente, houve a implementação do Jogo Integrativo para a faixa etária de dezoito meses a quatro anos, uma proposta adaptada da Psicomotricidade Relacional, de André Lapierre. Para crianças de três a cinco anos e meio, eram propostas tem as que estabeleciam relações às áreas do conhecimento, e, com crianças das turmas de pré-escola (faixa etária de seis anos), era desenvolvida a proposta do Currículo Básico, durante quatro horas diárias por professores do quadro do magistério municipal, por meio de parceria entre a Secretaria Municipal da Criança e a Secretaria Municipal da Educação, desde 1991.” ( Diretrizes Curriculares, 2006, p.8).*

Com a regulamentação da LDB, foi possível garantir a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, e como direito da criança. Em 1998, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, estabelecem fundamentos para nortear as propostas pedagógicas das creches e pré-escolas, levando em conta princípios éticos, políticos e fazendo menção à ludicidade como um dos princípios estéticos que deve balizar a Educação Infantil.

No município de Curitiba, deu-se início à passagem gradativa das turmas de pré-escola (crianças de seis anos) para as escolas municipais, visando a regulamentação desta fase de ensino antes da escolarização. A partir de 2000, iniciou-se a implantação dos Ciclos de Aprendizagem pela Secretaria Municipal da Educação, em que a pré-escola passou a constituir a etapa inicial do Ciclo I. Em 2002, o atendimento em Educação Infantil foi ampliado nas escolas municipais, iniciando a atuação com crianças de quatro a cinco anos.

Com o processo de transição, iniciado em 2002, os CMEI's começaram a se integrar à Secretaria Municipal da Educação (SME), sendo efetivados em 2003 os 135 CMEI's sob a responsabilidade da SME.

Com a extinção da Secretaria Municipal da Criança, as creches comunitárias ficaram durante o ano de 2003 e o 1.º semestre de 2004, sob responsabilidade da Fundação de Ação Social (FAS); no 2.º semestre de 2004, o acompanhamento e a orientação pedagógicos passaram à responsabilidade da SME, sendo realizados pela equipe do Departamento de Educação Infantil.

A versão preliminar das diretrizes do município, teve como base as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a partir das Deliberações nº. 003/99 e n.º2/05 e contou com o envolvimento de todo o corpo profissional atuante em CMEI's. A partir de 2003 a 2005, foram propostas orientações às equipes dos CMEI's, com o propósito da elaboração de planos pedagógicos nas unidades. A partir de 2003, observa-se a preocupação em aproximar pedagogos e professores, que passaram a atuar na Educação Infantil. No texto a seguir observa-se a chegada do pedagogo como oportunidade de novas reflexões acerca do trabalho com a criança:

*“Nesse período de transição e incorporação da Educação Infantil no Sistema de Ensino Municipal, muitas tensões e conflitos esperados em um processo de mudança foram observados. Até então, as funções de orientação pedagógica e de gestão administrativo-financeira dos CMEI's eram acumuladas pelo diretor. A chegada do pedagogo, de outros professores, de novos educadores e o início do processo de implantação dos Conselhos dos CMEI's mobilizaram novas reflexões acerca do trabalho que vinha sendo realizado com as crianças, e aspectos da relação entre os profissionais e destes com as famílias evidenciaram a necessidade de tornar mais compartilhada a Educação Infantil entre esses segmentos”* (Diretrizes Curriculares, 2006, p.10).

Observa-se nessa mobilização e implementação de medidas para a melhoria do trabalho com a criança de 0 a 6 anos, a busca de *maior qualidade* da Educação Infantil, que adquire um patamar de grande preponderância no favorecimento de toda a população, e principalmente das crianças da cidade.

Com a aprovação da lei nº. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, estabelecida nas Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que dispõe sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade, a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba tende hoje a adequar-se às novas exigências legais e prescritivas oficiais. No ano de 2006, deu-se a adequação da proposta pedagógica e em 2007, houve a alteração do regimento escolar, dos documentos oficiais, para a formação dos profissionais, capacitando-os para as novas modalidades de ensino, autorizando-se o funcionamento da pré-escola.

Desta forma, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental sofreram alterações visando regulamentar-se levando em conta as idades das crianças, segundo a legislação atual, de modo que fica organizado como mostra o quadro abaixo:

**Quadro 1 – Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**

Etapa de ensino	Faixa etária prevista	Duração
Educação Infantil	Até 5 anos de idade	
Creche	Até 3 anos de idade	
Pré – escola	4 e 5 anos de idade	
Ensino Fundamental	De 6 a 14 anos	9 anos
Anos iniciais	De 6 a 10 anos de idade	5 anos
Anos finais	De 11 a 14 anos de idade	4 anos

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Curitiba

O atendimento à Educação Infantil, portanto, refere-se a crianças de 0 a 5 anos e não mais de 0 a 6 anos. A ampliação em mais um ano de estudo visa produzir um salto na qualidade da educação, inclusão de todas as crianças de seis anos, menor vulnerabilidade a situações de risco, sucesso no aprendizado e aumento da escolaridade dos alunos. Os processos educativos devem ser adequados à faixa etária das crianças ingressantes para que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental aconteça sem rupturas traumáticas para elas.

Essas disposições devem ser motivo de reflexão pelos pedagogos e profissionais da Educação Infantil, no sentido de que a antecipação da escolarização da criança não venha a tirar dela o período relativo à infância, em que as características culturais e próprias da fase devem ser levadas em conta. O início da escolarização aos seis anos, delega à escola e aos professores dos anos iniciais, um cuidado e preparo especial, já que visar a alfabetização nesta fase apresenta uma revisão de concepções e métodos, bem como exige políticas de formação e lotação de professores com a formação inicial e continuada necessários a esta faixa.

Os objetivos deste trabalho monográfico concentram-se, no entanto, na fase de 0 a 5 anos no que se refere à construção de um trabalho pedagógico de qualidade que possa ser empreendido principalmente pelo profissional pedagogo. Sobre a trajetória deste profissional na educação em geral e na Educação Infantil, como uma construção recente, propõe-se a seguir uma retomada que começa a partir da constituição de sua identidade.

## **2.1 O longo e complexo percurso de construção da identidade, formação e atuação do pedagogo**

A formação do profissional que trabalha na área pedagógica da escola, em creches e nas unidades de Educação Infantil, tem sido objeto de discussão, estudos e reflexões por vários autores e pelos teóricos do curso de Pedagogia e da área educacional nas universidades. A preocupação maior refere-se ao rompimento com antigos paradigmas que colocam o pedagogo como mero aplicador de testes ou vigilantes de professores, incorporando a vasta formação teórica ofertada nos muitos cursos de pedagogia abertos na década de 70 por um lado. A partir de 1970, no Brasil, com a lei nº. 5692/71, o pedagogo atuava como especialista e era formado nas habilitações de diretor, orientador ou supervisor. A visão tecnicista de habilitações incorporadas pelos cursos de pedagogia da época, contribuiu para uma atuação fragmentada desses profissionais.

No referido período, uma reforma nos cursos de Pedagogia proporcionada pela lei nº. 5692/71, incorpora a visão tecnicista da educação, enfatizando o fazer pedagógico despojado de uma compreensão teórica sobre os problemas da educação brasileira, considerando ainda a atuação na educação escolar historicamente calcada em modelos estrangeiros e numa formação que não considerava a prática concreta de seus profissionais e da escola.

Dessa forma, os pedagogos, incorporaram as mazelas de sua formação e passaram a atuar como burocratas do sistema, vigilantes da ordem estabelecida. A ordem vigente era o autoritarismo do regime militar, e pode-se concluir que a reformulação dos cursos de Pedagogia, associada ao descaso dos governos à educação, acabaram por contribuir para o empobrecimento da escola pública.

Assim sendo, induziu-se a “culpa” do fracasso da escola aos pedagogos e professores. Os pedagogos foram tachados de tradutores dos modelos industriais e fragmentadores do processo educativo escolar, causando a expropriação dos conhecimentos dos professores. A separação histórica entre o *fazer e o pensar*, de certa forma torna-se evidente na concepção de que aos especialistas nas secretarias de educação e na universidade, cabe pensar o processo pedagógico e a construção de propostas político pedagógicas. Os professores passaram a ser excluídos da discussão de propostas que dizem respeito diretamente ao seu trabalho. Esse histórico ainda hoje tem reflexos na atitude dos professores quando se deparam no processo pedagógico, com o pedagogo, não como um profissional que vai planejar conjuntamente, compartilhando o saber sobre o pedagógico, e oferecendo interlocução.

Por tudo isso, considera-se como parte imprescindível da pesquisa teórica ora desenvolvida, definir e deixar o mais claro possível qual é o papel do pedagogo na educação escolar, qual o seu campo de trabalho, para verificar sua identidade e atuação na Educação Infantil.

A partir de 1990, o aligeiramento e a superficialidade dos cursos de formação inicial de docentes e pedagogos, a abertura legal para a criação de Institutos Superiores de Educação (ISE) passa a tirar dos cursos de Pedagogia a formação do profissional gestor e organizador do trabalho pedagógico, reduzindo sua função intelectual (SHEIBE, 2004). Por outro lado, a ANFOPE – Associação Nacional, pela formação dos profissionais de Educação – reconhece o enfoque do trabalho do pedagogo na docência, mas promove discussões no sentido de que o resgate do papel intelectual e ampliado do pedagogo também se estende aos professores, isto é, cabe ao pedagogo oferecer aos professores e educadores o suporte teórico metodológico para a reflexão intelectual no que se refere ao trabalho educacional e pedagógico.

Nas discussões atuais das Diretrizes para o curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná, uma retomada destas posições levou à afirmação, no texto de Concepção de formação do pedagogo, a necessidade da atuação “como agente sócio-cultural e político, ampliando as posições democráticas propostas nos últimos anos, no sentido de que suas ações e interferências possam propiciar a todos os que passam pelo ensino formal e não escolar, um processo emancipatório, que lhes assegure lugar e voz, sendo acolhidos também em suas diferenças e peculiaridades”.

Tais discussões repensam a concepção de formação do pedagogo diante do contexto atual em que a educação se encontra, de modo a retomar a *natureza histórica do trabalho pedagógico* para que se possa caracterizar a real *função* do pedagogo (HAGEMAYER, 2006), o que lhe é próprio como função no enfrentamento do complexo contexto atual. Essa função que é pedagógica implica na compreensão das questões sócio-culturais, cognitivas, político-econômicas, profissionais e valorativas (ético-formativas), que se tornam categorias para caracterizar seus posicionamentos e atuação. O texto das DCNI's do curso de Pedagogia, evidencia duas questões fundamentais no que se refere à concepção defendida:

*“Esta concepção de pedagogo impõe duas questões fundamentais. A primeira refere-se à centralidade do binômio ensino/aprendizagem como ângulo do trabalho pedagógico, seja como professor de educação infantil, séries iniciais do ensino fundamental e disciplinas do magistério, seja na organização do trabalho pedagógico em toda a educação básica, ou ainda, na produção e divulgação de conhecimentos voltados à superação dos graves problemas da área educacional no contexto da escola brasileira atual. A segunda questão refere-se à ampliação da atuação do pedagogo em âmbitos não escolares, em atendimento às várias demandas que vêm surgindo das lutas sociais, que reafirmam as posições democráticas, de justiça social e em defesa da dignidade humana, estendendo-se aos processos educacionais. A educação e o acesso ao ensino em suas várias formas, nesta perspectiva, constituem-se como direitos inalienáveis dos cidadãos e, como tal, preocupação presente na formação do pedagogo* “(Diretrizes do curso de Pedagogia da UFPR, 2007, no prelo)<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia da UFPR, 2007, em aprovação. Portanto, não tem páginas definidas.

A presença do profissional pedagogo no desenvolvimento qualitativo da educação visa, segundo as Diretrizes do curso de Pedagogia da UFPR, a contribuição “para a superação da persistente desqualificação que historicamente tem caracterizado esses processos no Brasil”. Isto gera como conseqüência, “a reorientação da formação dos profissionais pedagogos, impondo-lhes a reflexão ampla, rigorosa e profunda acerca do significado do trabalho pedagógico e a busca conjunta do suporte teórico metodológico para que este trabalho avance para além da expansão quantitativa” (*Op. Cit*, 2007).

Propõe-se como objetivo da atuação do pedagogo, uma contribuição à qualidade ao ensino fundamental, capaz de reverter o dramático quadro de exclusão que se constata ainda na escola pública, buscando garantir a continuidade da escolaridade com sucesso a todos os que a freqüentam.

Retomando a questão referente à dimensão intelectual do trabalho do pedagogo, Kuenzer (2002) alerta para a necessidade de uma nova qualidade na formação dos sujeitos, considerando a evolução da ciência e das relações e mudanças no conhecimento do trabalho produtivo. Estas necessidades requerem ao conhecimento tácito (da experiência cotidiana), o conhecimento científico. Assim afirma a autora: “A prática é o ponto de partida e de chegada do trabalho intelectual, através do *trabalho pedagógico* que integra essas duas dimensões. Ensinar a conhecer, enquanto capacidade de agir teoricamente e pensar praticamente é *função pedagógica* e esse aprendizado não se dá espontaneamente através do contato com a realidade, mas demanda o domínio das categorias *teórico-metodológicas* através do aprendizado e do pensamento intelectual”.

A prática para Kuenzer (2007) não ensina senão *através da mediação da ação pedagógica*. Afirma a autora que são os processos pedagógicos intencionais, sistematizados, que, mediante as relações entre teoria e prática, ensinarão a conhecer. Assim, não basta inserir o indivíduo na prática, para que ele espontaneamente aprenda (KUENZER, 2003).

No que se refere à atuação do pedagogo, Giroux (1997) reafirma a necessidade do acesso ao conhecimento científico, tecnológico e sócio-histórico, no sentido de buscar um profissional que desenvolva uma linguagem crítica e aliada à linguagem da possibilidade. Como educador social, é importante que reconheça que pode promover transformações na direção da dignidade humana e da justiça social (GIROUX, 1997).

Autores, como Libâneo e Pimenta (2002), acreditam que o papel do pedagogo não deve reduzir-se apenas à docência, que tem importância fundamental. Alertam para o enfoque de atuação dos pedagogos como intelectuais articuladores de todo o processo pedagógico. A docência não pode ser excluída também da função intelectual pedagógica, e é defendida por autores, como Ricardo Antunes de Sá (2000), que afirma: “Ter na docência sua identidade profissional não significa reduzir a ação pedagógica à docência, mas incorporá-la como um determinante estrutural na compreensão e intervenção da e na práxis educativa, efetivando, com isto uma concepção unitária de formação do pedagogo para atuar na educação escolar e não-escolar” (SÁ, 2000, p. 179-180).

Diante de toda essa discussão, voltada para a identidade epistemológica da pedagogia, é fundamental que o pedagogo construa em sua formação e no decorrer de seu exercício profissional, uma compreensão crítica sobre seu objeto de estudo e foco de seu trabalho, para que possa de fato, contribuir com os âmbitos educacionais em que atua.

Os autores Libâneo e Pimenta (2002, p. 29), afirmam que: “A Pedagogia é uma reflexão teórica *a partir e sobre* as práticas educativas. Ela investiga os objetivos sócios políticos e os meios organizativos e metodológicos de viabilizar os processos formativos em contextos sócios culturais específicos”.

Segundo os autores:

*“Pedagogia é, então, o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, do ato educativo, da prática educativa como componente integrante da atividade humana, como fato da vida social, inerente ao conjunto dos processos sociais. Não há sociedades sem práticas educativas. Pedagogia diz respeito a uma reflexão sistemática sobre o fenômeno educativo, sobre as práticas educativas, para poder ser uma instância orientadora do trabalho educativo. Ou seja, ela não se refere apenas às práticas escolares, mas a um imenso conjunto de outras práticas”* (LIBÂNEO, 2001, p. 157).

Desta forma, a identidade profissional do pedagogo se reconhece através do campo investigativo e na diversidade de atividades voltadas para o campo educacional. A função do pedagogo é ampla e está relacionada a todas as atividades de aprendizagem e de desenvolvimento humano, ocorrendo em diversos lugares e sob variadas modalidades e manifestações.

Ou seja, o pedagogo pode atuar direta ou indiretamente em funções ligadas à organização, gestão de processos de educação nas várias modalidades e manifestações existentes hoje no contexto educacional, em projetos de transmissão e assimilação ativa de conhecimentos, visando objetivos *da e para* a formação humana o que aponta para a amplitude das áreas de atuação deste profissional.

Libâneo (1998) discute esse tema, reconhecendo o campo do conhecimento pedagógico e definindo a pedagogia como *ciência da e para a educação*, ou seja, *teoria e prática da educação*, sendo a pedagogia a ciência que se ocupa do seu estudo sistemático. O autor defende que os cursos de pedagogia devem formar o pedagogo *stricto sensu*, isto é, um profissional qualificado para atuar em vários campos e modalidades educativas, criando a identidade profissional do pedagogo.

Os argumentos em favor da identidade para a formação pedagógica específica e a formação de professores, levam à distinção entre o curso de pedagogia e os cursos de licenciatura. Libâneo (2007)<sup>3</sup> destaca que:

“Todo educador que tem clareza do seu papel social e político sabe que a escolarização básica obrigatória tem um significado educativo, político e social, implicando o direito de todos, em condições iguais de oportunidades, ao acesso aos bens culturais, ao desenvolvimento das capacidades individuais e sociais, à formação da cidadania, à conquista da dignidade humana e da liberdade intelectual e política”.

Segundo Libâneo (2007), o pedagogo pode atuar em diversas instâncias da prática educativa, ou seja, pode atuar como professor de todos os níveis e modalidades do ensino básico, trabalhar com atividades de pesquisa, de formação profissional em diversos setores da sociedade (empresas, hospitais, editoras, movimentos sociais, lazer e cultura, serviços ambientais, entre outros,...), na coordenação pedagógica, na educação especial entre outros.

No entanto, nas discussões realizadas para a formulação das Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná, não foi aceita a separação da formação do professor e do pedagogo sugerida pelo autor, pois no curso englobaram-se as duas formações para não se retirar nem de um nem do outro a função intelectual e pedagógica, resguardando as funções de cada um.

---

<sup>3</sup> As Diretrizes Curriculares da Pedagogia – Campo Epistemológico e Exercício Profissional do Pedagogo. Disponível em: [http://www.ced.ufsc.br/nova/Textos/JoséCarlos Libâneo2005. htm](http://www.ced.ufsc.br/nova/Textos/JoséCarlos%20Libâneo2005.htm). Acesso em: 15 de janeiro de 2007.

Para Garrido (1999), “... a escola necessita de profissionais que saibam como traduzir os conhecimentos em instrumentos de luta, profissionais docentes e não-docentes, pois estamos face à tarefa complexa que é ensinar de modo que os alunos aprendam”. (Selma Garrido, 1999, p. 18). No entanto se estamos falando de uma função que se amplia e é necessária a outras modalidades de atuação, situamos aí o trabalho dos educadores que trabalham nas unidades da Educação Infantil, que têm uma função e atuação que difere em alguns aspectos da função docente. Tais profissionais precisam deter conhecimentos teórico-metodológicos específicos ao trabalhar diretamente com a criança de 0 a 5 anos, o que traz ao pedagogo da Educação Infantil novas necessidades e busca de formação voltada a essa especificidade.

Os pedagogos devem dominar sistemática e intencionalmente as formas de organização e funcionamento da Educação, neste caso, da Educação Infantil, que melhor propiciem a organização e gestão que favoreça o trabalho educativo nas instituições em que atua, para que possa assegurar a articulação dos conhecimentos específicos, saberes e metodologias necessárias aos educadores no trato com a criança, assim como o faria no caso do professor para garantir a transmissão do conhecimento e desenvolvimento dos educandos nas escolas.

Para esta tarefa, os pedagogos deverão aperfeiçoar-se em conhecimentos específicos sobre o processo de educacional e pedagógico infantil que envolve finalidades sócio-políticas dos conhecimentos e métodos, organização didática, formas de sensibilização e de motivação a educadores e professores visando a atitude de estudo, pesquisa e ação que o momento atual exige. Este é um trabalho de construção, formação em serviço, planejamento compartilhamento, trocas e avaliação que só terá resultados positivos se realizado em conjunto entre educadores e profissionais da área.

## **2.2 Os indicadores da necessidade do pedagogo para a Educação Infantil**

O universo educacional neste caso em específico, das unidades de Educação Infantil, inclui a convivência de uma gama de situações diversas, que envolvem os diferentes segmentos da comunidade escolar, a cultura do processo de desenvolvimento e aprendizagem, as relações educadoras e crianças da unidade. Neste âmbito a pedagogo articula uma proposta pedagógica que diz respeito a todos, mas consciente de que sua atuação pode favorecer um processo pedagógico qualificado.

Para Veiga (2003), “o mundo da educação diz respeito às pessoas e ao seu contexto sociocultural, aos sujeitos, aos acontecimentos, aos conflitos de liberdade e de decisão e às condições de vida, tanto no plano individual como coletivo” (VEIGA, 2003:41). Ao pedagogo cabe conhecer os problemas e as dificuldades da comunidade com a qual trabalha, contribuindo e articulando o processo de desenvolvimento e as relações educador – criança-pais. O processo que vivencia e constrói, tende a apontar as necessidades para sua constante formação.

Sonia Kramer (2002), nas suas diversas publicações, ressalta sua preocupação em relação à formação dos profissionais da Educação Infantil. Neste âmbito, é fundamental que todos os envolvidos com a Educação Infantil, tenham consciência da importância de se cumprir com qualidade, cada qual com seu papel, visando reconhecer as características da infância.

*“A formação de profissionais da educação infantil precisa ressaltar a dimensão cultural da vida da criança e dos adultos com os quais convivem, apontando para a possibilidade de as crianças aprenderem com a história vivida e narrada pelos mais velhos, do mesmo modo a que os adultos concebiam a criança como sujeito histórico, social e cultural. Reconhecer a especificidade da infância – sua capacidade de criação e imaginação – requer que medidas concretas sejam tomadas, requer que posturas concretas sejam assumidas. A educação da criança de 0 a 6 anos tem o papel de valorizar os conhecimentos que as crianças possuem e garantir a aquisição de novos conhecimentos, mas, para tanto, requer um profissional que reconheça as características da infância”* [grifo nosso] (KRAMER, 2002, p. 129).

A formação humana a ser oferecida às crianças, educadores/professores, pressupõe a mediação de suas relações, valorizando-os na condição de seres humanos e na sua diversidade. Assim, considerar essa formação e sua dinâmica nos CMEI's, tem o objetivo de transformá-los em uma fonte propagadora do conhecimento sobre a criança e seu desenvolvimento. Para que o conhecimento com que trabalha se torne um instrumento de emancipação e liberdade é necessário que chegue aos educadores e destes até às crianças de maneira clara e compreensível, na forma de ações e metodologias, de forma instigadora e adequada.

O pedagogo assim exerce liderança pedagógica, importando por isso sua preparação para dar o suporte necessário ao trabalho educacional das unidades. Ele tem a corresponsabilidade pelos resultados do desenvolvimento das crianças sob responsabilidade da instituição que atende e necessita manter uma parceria com educadores e professores posteriormente nessa responsabilidade, buscando o desenvolvimento da autonomia dos mesmos.

## **2.3 O papel do pedagogo na organização e avaliação dos processos da Educação Infantil**

Nos processos de organização e avaliação sistemática da Educação a elaboração coletiva da proposta pedagógica, o planejamento e a avaliação sistemática são aspectos fundamentais, no sentido de memória, reflexão e retomadas do percurso percorrido. Um grande desafio enfrentado nas creches pelos pedagogos é a implementação de ações com maior intencionalidade. A importância de um bom planejamento é prever o que se pretende no trabalho que é desenvolvido com a criança. Quando se consegue explicitar concepções, intenções e posições de forma clara, em direção a mudanças qualitativas os resultados se fazem sentir nas crianças como sujeitos individuais e em cada instituição.

Para o desenvolvimento desse processo, é imprescindível ao educador o trabalho com os diferentes níveis de desenvolvimento das crianças, para alavancar práticas mais coerentes. Ao pedagogo cabe acompanhar esse trabalho observando a prática realizada pelos educadores e/ou professores, o que pressupõe detectar as necessidades das demandas do processo teórico-prático. Esse é um processo dialético de ação-reflexão-ação na Educação Infantil, que parte de um diagnóstico avaliativo sistemático, instaurado pelo pedagogo. Esse processo constitui-se em exercício cotidiano de busca de coerência entre a teoria e prática.

A função do pedagogo na Educação Infantil é também a de integrador, de articulador de conhecimentos e saberes, de potencializador de condições de trabalho com a criança. Para isso é necessário que este profissional tenha ética profissional, conhecimento, linguagem e postura adequada ao administrar suas ações, emoções e produções, no sentido de respeitar valores culturais diferentes e compromisso com o trabalho que realiza.

Este é um trabalho permanente, que exige participação, construção, superação, diálogo. Cabe ao pedagogo fomentar a organização de espaços na Educação Infantil para o debate, definindo em conjunto horários, rituais, metodologias, reuniões, currículo, atividades extracurriculares, questões disciplinares, processos de avaliação e relação com a comunidade.

O pedagogo assim se constitui em um intelectual transformador, que contribui para o processo de organização coletiva do trabalho pedagógico na perspectiva da formação humana. A atuação na organização do trabalho pedagógico está também diretamente vinculada à gestão democrática que possa instaurar. A construção do projeto político-pedagógico nesta perspectiva leva a tomada de decisões, ao envolvimento de outras instâncias responsáveis pela criança e à transparência no uso dos recursos públicos na Educação Infantil. Para isso, é preciso instaurar uma relação aberta entre pedagogo, direção, funcionários-educadores e/ou professores. As buscas de ações democráticas motivam e instigam ao comprometimento de todos, com os objetivos da unidade em relação ao trabalho com a Educação Infantil.

Ser pedagogo implica ainda na consciência *do que se é e do que se deseja ser*, questionando a si mesmo e à instituição em que atua, considerando as posições do Sistema Educacional em que se insere. Propõe-se a seguir, apresentar as atribuições do Suporte Técnico Pedagógico, a partir do Decreto nº. 762/01, da carreira do magistério público municipal, delimitado pelo Regimento Escolar Municipal de Curitiba. Essa apresentação não pode fechar a atuação do profissional num rol de objetivos, que precisam ser objeto de debate e definição conjunta na instituição em que o pedagogo atua. Seleciona-se a seguir as atribuições que podem ser discutidas para a atuação do pedagogo na Educação Infantil:

- Coordenar o planejamento das atividades, em conjunto com a equipe pedagógico-administrativa, bem como proceder à avaliação contínua do processo que a instituição desenvolve, a fim de adequá-lo às necessidades da criança/aluno.
- Coordenar o processo de identificação da clientela nos âmbitos sócio-econômico, familiar e outros, diagnosticando a realidade e propondo formas de atuação que viabilizem o processo pedagógico.
- Participar de reuniões pedagógico-administrativas, Conselho, Instituições Auxiliares e outras, contribuindo para a efetivação do projeto pedagógico da unidade.
- Coordenar as reuniões do Conselho de Classe, ou avaliação periódica do projeto da unidade, tomando as providências para a efetivação das ações acordadas, redimensionando o trabalho pedagógico pedagógica.
- Detectar e acompanhar, junto ao corpo de profissionais, casos de crianças/alunos que apresentem problemas específicos, tomando decisões que proporcionem encaminhamento e/ou atendimento adequado pela unidade, família e outras instituições.

- Manter os pais permanentemente atualizados sobre o cotidiano das crianças, objetivando também esclarecer a natureza das dificuldades, bem como sugerindo estratégias de superação dos problemas apresentados, efetivando a integração família escola.
- Propor, acompanhar e avaliar, a aplicação de projetos pedagógicos, junto ao corpo dos profissionais, objetivando a melhoria do processo educativo.
- Participar de eventos, cursos, assessoramentos e grupos de estudos, compartilhando-os com os profissionais da unidade.
- Articular em conjunto com o conselho de escola ações que efetivem o relacionamento instituição x comunidade aprimorando e dinamizando o processo de desenvolvimento infantil.
- Assessorar, orientar e acompanhar o corpo de profissionais (educadores e professores) em suas atividades de planejamento, avaliação, otimizando a hora-atividade.
- Definir, acompanhar e rever continuamente, em conjunto com os profissionais da unidade, o processo de avaliação de desenvolvimento infantil, buscando sanar as dificuldades existentes.
- Participar da elaboração, avaliação, efetivação e realimentação do Projeto Pedagógico.
- Coordenar e participar da elaboração do Regimento Escolar.
- Participar da elaboração, avaliação e realimentação do Estatuto da Associação de Pais e Funcionários, do Estatuto do Conselho de Escola e do Estatuto das próprias Instituições e Instituições Auxiliares, criadas no âmbito da unidade.
- Propor alternativas e fornecer subsídios que possibilitem a atualização e o aperfeiçoamento constante do corpo dos profissionais e do processo educativo.
- Orientar os educadores e professores na seleção, elaboração e utilização de recursos didáticos e tecnológicos.
- Definir em conjunto com a equipe pedagógico-administrativa, ouvido o Conselho de Escola, critérios para a distribuição de funções em conformidade com diretrizes estabelecidas pela Secretaria Municipal da Educação.
- Promover o processo de adaptação das crianças, conforme a legislação vigente.

- Elaborar, em conjunto com os profissionais, o plano de apoio pedagógico para o atendimento das crianças, conforme as necessidades especiais detectadas nas permanências e demais reuniões e orientação do apoio de outros profissionais (fonodiologia, psicologia, fisioterapia, entre outros...).
- Promover ações junto à comunidade no sentido da sensibilização e conscientização quanto aos direitos e deveres da criança com necessidades especiais.
- Acompanhar o processo e o registro da avaliação da criança, em documentação apropriada, conforme as rotinas pré-estabelecidas e o disposto no Regimento Escolar da Unidade.
- Encaminhar e acompanhar junto ao Conselho Tutelar situações-problema detectadas com crianças na área de competência do órgão.
- Desempenhar outras atividades correlatas.

O exercício profissional do pedagogo coloca a este profissional a necessidade de buscar posições conceituais sobre seu trabalho com a criança, o que o levará a desenvolver características como: compromisso com as crianças e seu desenvolvimento, criatividade, capacidade de organização, atitude de pesquisa, gosto ao lidar com o público, abertura ao trabalho coletivo, persistência, capacidade de comunicar-se, ter iniciativa, gostar da educação e do ensino, além de outras características.

#### **2.4 A busca dos pressupostos para um trabalho de qualidade do pedagogo da Educação Infantil na Rede Municipal de Curitiba**

Uma proposta educativa ampla, numa concepção histórico-cultural, requer um profissional pedagogo especializado na ciência educacional com especificidade para o trabalho com a criança de 0 a 5 anos, ou seja, ciente da importância do “ser criança”, da atenção às necessidades do seu desenvolvimento, de sua aprendizagem, da sensibilidade, do amor pela criança, que devem ser elementos presentes por excelência no profissional da Educação Infantil.

Tendo em vista que, no município de Curitiba teve início em 2002 o processo de transição para integrar os CMEI's à Secretaria Municipal de Educação, a preocupação estava pautada em se garantir inicialmente um patamar de qualidade para a Educação Infantil.

Em 2003, efetivaram-se os 135 CMEI's sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Curitiba, integrando educadores e professores nas unidades. Também, os pedagogos passaram a compor o quadro de profissionais das unidades oficiais de Educação Infantil, atuando durante quatro horas diárias para a orientação pedagógica.

Na perspectiva de um programa de formação adequada ao profissional educador que atua com as crianças, além de ações planejadas surge como indispensável, o papel do pedagogo, segundo o documento de Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba (2006, p. 32): "... o papel do pedagogo é o de atuar como formador dos profissionais de modo planejado e com objetivos claros, garantindo que as permanências de estudos sejam espaços de reflexão, avaliação e replanejamento do trabalho, com base nas aprendizagens das crianças".

O pedagogo assume, desta forma o papel de articulador da formação pedagógica do educador. Esta formação ocorre no próprio local de trabalho, onde o pedagogo é mediador, discutindo, orientando, propondo questões relevantes a respeito do cotidiano vivido pelos profissionais, ou seja, pelo coletivo. Cabe assim aos pedagogos como formadores, ter conhecimento do universo do trabalho desenvolvido pelos profissionais em cada unidade, de modo que se leve em conta, suas reais necessidades, a partir dos sujeitos desta prática e tendo a clara compreensão da importância de suas trajetórias profissionais. Para isso, é preciso estar ao lado dos educadores, de modo a perceber seus receios, dificuldades e angústias, buscando formas de superação. Sem esta abertura, o pedagogo não estará de fato, comprometido em compreender a natureza de um trabalho que em última análise é o trabalho com a criança.

A própria formação do pedagogo assim, estará dando o suporte necessário para a formação do educador, como prevêem as Diretrizes Curriculares de Curitiba. Este pedagogo será capaz de corresponder a essas expectativas de modo a contribuir com a formação e atuação dos educadores? Para estes educadores, qual é realmente a finalidade do o papel do pedagogo na Educação Infantil? Essas são algumas indagações, que aparecem na pesquisa que se estende também aos profissionais educadores, reconhecendo a importância da atuação de quem está face a face com a criança e cuja atuação diz respeito diretamente ao pedagogo.

Ao realizar os estudos, levantamentos e leituras pertinentes à análise da pesquisa que se propõe, observa-se a inexistência de documentos, artigos, e referências sobre o fundamental papel do pedagogo da Educação Infantil, o que leva a pensar que sua construção vem se efetivando passa a passo na atualidade. Esta é uma das razões pela qual se faz necessário e urgente, buscarem contribuições que venham somar e fortalecer a finalidade do trabalho deste profissional na Educação Infantil.

### CAPÍTULO III

#### ANÁLISE DA PESQUISA SOBRE O PROCESSO DA PRÁTICA DO PEDAGOGO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NOS CMEI's

Para a investigação sobre a atuação do pedagogo da Educação Infantil nos CMEI's de Curitiba, propõe-se partir das posições até agora construídas visando uma práxis pedagógica consciente, compreensiva e crítica, que venha a assegurar os *critérios de qualidade* para o desenvolvimento da Educação Infantil levantados neste estudo. Tais critérios emanam da concepção de criança adotada na qual se busca defender como princípio, a garantia à criança de “*ser criança*” como respeito à sua condição e à sua cultura num primeiro momento.

Como decorrência desse princípio, em segundo lugar considera-se no trabalho educacional e pedagógico da Educação Infantil, a possibilidade da integração do pedagogo com os educadores, os outros profissionais envolvidos e familiares, levando a criança a vivenciar atenção, dedicação e carinho, mas, sobretudo um processo qualitativo, preparado por profissionais conhecedores da educação da criança de 0 a 5 anos.

Em terceiro lugar, os critérios de qualidade selecionados, consideram as concepções sobre o papel do pedagogo construídas a partir da pesquisa histórico bibliográfico e documental a partir dos textos presentes na Proposta Educacional para os CMEI's de Curitiba cotejados com os depoimentos dos pedagogos. Como segundo procedimento será analisado os depoimentos dos educadores, como parâmetro de análise da função dos pedagogos e principalmente por que a consecução de um trabalho qualitativo e metodológico com a criança depende em grande medida desse profissional, diretamente ligado ao trabalho do pedagogo.

A descrição inicial será sobre o grupo de pedagogos pesquisados, a trajetória profissional e formação acadêmica, visando oferecer visibilidade sobre as influências a ser observadas no trabalho que realizam. As opiniões sobre as prioridades no trabalho e visão sobre a atuação dos profissionais, nos dois primeiros itens, têm o objetivo de evidenciar as opções e preocupações dos pedagogos em seu trabalho no campo pesquisado.

Serão considerados *os critérios de qualidade* levantados no Capítulo II, portanto que se tornam categorias de análise do trabalho do pedagogo, realizada a partir dos dados evidenciados nos questionários semi-estruturados (em anexos), aplicados em sete CMEI's de Curitiba. As categorias selecionadas e procedimentos específicos a serem observados no trabalho dos pedagogos em cada uma, foram organizados da seguinte forma:

*1- domínio das concepções e princípios da Educação Infantil presentes na proposta de trabalho:* visão contextual e crítica da criança para adequação de processos educacionais, concepções e metodologias da Educação Infantil da RME e vivências da unidade; respeito às individualidades, desenvolvimento psicológico, cognitivo, afetivo e neurológico da criança e garantia de correspondência desses aspectos nas práticas da instituição;

*2-organização do trabalho pedagógico:* planejamento coletivo da proposta pedagógica, que leve em conta as concepções adotadas e as necessidades de cada fase de desenvolvimento infantil; articulação dos objetivos propostos com as atividades da unidade; organização de reuniões pedagógicas com os profissionais e pais das crianças; promoção de palestras.

*3-metodologias do trabalho pedagógico adequadas à Educação Infantil:* atendimento às necessidades e interesses da criança satisfazendo seu momento de “ser criança”, considerando um preparo preliminar que aponte para o início da escolarização; organização e previsão de atividades, horários, espaços da criança (físicos e temporais); atendimento aos processos lúdicos, ao imaginário infantil, atenção aos ritmos, tempos e espaços da criança; oferecer liberdade de criar e experiências várias de aprendizagens; propiciar ambiente agradável e estimulante; adequação dos materiais utilizados.

Observação: A análise da consecução deste critério será elaborada a partir do trabalho pedagógico relatado pelo pedagogo, mas principalmente nas respostas e opiniões dos educadores, em segundo momento.

*4-formação e aperfeiçoamento dos profissionais que atuam com a criança:* organização, planejamento e acompanhamento da formação continuada e em serviço de todos os profissionais em horas permanência; realização de reuniões para assessoramentos e palestras na unidade sobre assuntos necessários ao trabalho pedagógico.

*5-visibilidade sobre o trabalho do pedagogo, educadores e necessidade da docência* na Educação Infantil: conhecimento e aplicação das novas propostas para a Educação Infantil; necessidade dos conhecimentos pedagógicos da docência na fase de 0 a 6 anos; participação de aperfeiçoamento e formação continuada na docência.

*7-avaliação da Educação Infantil pelo pedagogo;* acompanhamento da proposta pedagógica na unidade; acompanhamento do processo institucional desenvolvido e avaliação da participação do pedagogo nos CMEI's; busca da participação de todos os profissionais na construção de um trabalho de qualidade na Educação Infantil.

Nesta perspectiva, o papel do pedagogo na Educação Infantil a ser analisado revelará, a partir das análises realizadas, uma *aproximação ou distanciamento* de um trabalho de qualidade, no qual se pretende evidenciar as lacunas quanto à necessidade desse profissional e seu preparo, buscando contribuir para o levantamento alternativo para a superação de problemas e dificuldades nos processos educacionais desenvolvidos nas unidades pesquisadas.

### **3.1 Caracterização do processo de pesquisa**

Para análise da atuação do pedagogo nos Centros Municipais de Curitiba, a pesquisa proposta foi realizada através de questionário com perguntas abertas e fechadas, direcionadas a educadores e pedagogos que atuam nos CMEI's da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. A amostra é composta por doze questionários respondidos e devolvidos pelos educadores e sete questionários que obtiveram retorno pelos pedagogos.

Observou-se que apesar de resistência ou receio na devolução das respostas obteve-se um número de questionários que se julga ser representativo dos profissionais pedagogos (e educadores) da Educação Infantil na RME. Os profissionais atuam nos CMEI's que pertencem aos Núcleos Municipais de Ensino: CIC, Portão, Bairro Novo, Boqueirão e Santa Felicidade. Assim, podem-se perceber realidades diferenciadas, visto que ocorrem algumas mudanças de um núcleo para outro, já que se trata de contextos diferentes.

Retomando as categorias eleitas busca-se a seguir desenvolver a análise proposta: trajetória profissional e formação; visão sobre o trabalho e atuação; domínio das concepções e princípios da proposta pedagógica; organização do trabalho pedagógico adequado à Educação Infantil; metodologias de trabalho; comprometimento no trabalho e atuação; a criança como prioridade do trabalho do pedagogo; a docência como base do trabalho na Educação Infantil; avaliação do trabalho desenvolvido.

### **3.2 Análise da pesquisa com os pedagogos**

Para caracterizar o grupo que participou da pesquisa considera-se primeiramente a trajetória profissional e formação do grupo pesquisado e em segundo lugar verifica-se as prioridades indicadas pelos pedagogos no trabalho desenvolvido nos CMEI's.

#### **3.2.1 Trajetória do profissional e formação**

Quanto à trajetória profissional, percebe-se que todos os pedagogos possuem os requisitos mínimos exigidos pela Rede Municipal de Curitiba, para a atuação na função, ou seja, todos são formados em nível superior e possuem pós-graduação. Dos sete pedagogos pesquisados, três são especializados em Psicopedagogia, um em Psicopedagogia e Educação Especial, um em Educação Especial e Magistério Superior, um em Educação Infantil e Séries Iniciais e um com pós-graduação na área de educação. Tal exigência da mantenedora evidencia-se como sendo um dos aspectos da qualidade para a Educação Infantil, acenando para boas possibilidades de domínio das visões e novos conhecimentos sobre a criança.

No que se refere ao tempo de atuação na Educação Infantil, um pedagogo respondeu que tem vinte anos de experiência, um tem doze anos, dois têm cinco anos, um tem quatro anos, dois têm dois anos de experiência, o que mostra tempos de serviço variados. Quanto ao tempo de atuação como pedagogo, três responderam que têm mais de cinco anos de atuação, o que denota um grupo que já tem experiência e quatro profissionais responderam que têm menos de cinco anos, portanto com experiência recente de trabalho.

Verifica-se que a experiência na área é de suma importância, porém, ela pode ser subjetiva, devido à qualidade das experiências vividas e do aprendizado sobre as mesmas. O profissional aprende a sua função na própria vivência, pois a formação profissional também se dá em serviço. Assim, não se pode subestimar o pouco tempo de experiência de alguns pedagogos, comparando-os com a experiência de quem atua há anos na função, podendo-se cometer equívocos nesta análise.

É importante ressaltar que a Rede Municipal de Curitiba apresenta como requisito mínimo para a atuação como pedagogo, além da formação, *a experiência como docente na rede municipal, independente da área*. Esta exigência não se refere à atuação específica *como docente em Educação Infantil*, para atuar como pedagogo na área. O pedagogo pode ter atuado como docente, no Ciclo I ou II e o que se exige realmente, é o contato com o magistério nas escolas da Rede Municipal.

A mantenedora realiza Concursos Internos para o cargo de Pedagogo, e pretende ainda, com a não ocorrência de Concursos Externos, levarem os pedagogos que assumem a adquirir o conhecimento sobre o funcionamento do sistema da Rede Municipal no que se refere à Educação Infantil.

### 3.2.2 Prioridades detectadas no trabalho do pedagogo

Ao enumerar em ordem de prioridade os segmentos atendidos pelo pedagogo, as respostas obtidas apresentam o seguinte ordenamento:

**Quadro 2 – Prioridades detectadas no trabalho do pedagogo**

	1º	2º	3º	4º
Pais			6	1
Crianças	1	2	1	
Profissionais	2	1		5
Direção e OTP	1	1		

Fonte: Opiniões dos pedagogos -elaboração do autor.

Nota-se que ainda não está bem claro aos pedagogos pesquisados o foco norteador de seu trabalho. Durante a abordagem que foi construída selecionando critérios de qualidade, o primeiro ponto refere-se à atenção à criança e suas necessidades, aprimorando o olhar para cada vez mais, perceber possíveis dificuldades, necessidades do seu desenvolvimento e atenção às vivências: atividades, brincadeiras, jogos adequados a esse desenvolvimento, buscando sempre que possível o atendimento multidisciplinar.

É fundamental que o pedagogo tenha claro as concepções que envolvem a Educação Infantil, dando ênfase, portanto, a uma organização do trabalho pedagógico consistente, que possa ser discutido coletiva e amplamente com a equipe de educadores. É de extrema importância que o pedagogo mediante esse domínio primeiro, proporcione o atendimento aos profissionais que atuam *diretamente com a criança*, na perspectiva da busca pela qualidade deste atendimento.

A autora, Leda Scheibe (2004) aborda a necessidade de o pedagogo subsidiar a prática educativa de qualidade. Esse processo para os autores se dá por meio de uma metodologia bem definida, um planejamento bem elaborado que atenda às necessidades da criança. O trabalho do pedagogo consiste assim em indicar ações que visem à vivência e a estimulação da criança de acordo com suas possibilidades e necessidades. Por isso se faz necessária uma avaliação que acompanhe esse processo e o redimensione sistematicamente.

Observa-se ainda que o atendimento voltado aos pais esteja em terceiro lugar, o que evidencia a necessidade de buscar uma atuação que fortaleça o vínculo com a família visto que a criança possui como primeira referência a sua constituição familiar. A constante relação com os pais, sua inclusão nas preocupações ao educar seus filhos, informações sobre as atividades da unidade, os encaminhamentos, sugestões, intercâmbios com a comunidade são atitudes de relacionamento que favorecem o processo de desenvolvimento da criança e um empreendimento urgente também do pedagogo ao organizar as atividades da unidade de trabalho.

O trabalho dos pedagogos nos CMEI's, é analisado a seguir.

### **3.3 A partir das categorias selecionadas serão desenvolvidas as análises sobre a função do pedagogo**

#### **3.3.1 Domínio de concepções e princípios da Educação Infantil**

Nesta categoria, buscou-se relacionar a concepção identificada na proposta dos CMEI's e a clareza para o pedagogo das concepções, princípios e metodologias que utiliza na sua prática. Os pedagogos assim se expressaram:

#### **Quadro 3 – Domínio de concepções e princípios da Educação Infantil**

<p>“A concepção é sóciointeracionista (interação com o ambiente com a mediação do educador) numa ação compartilhada com as famílias”.</p>
<p>“As concepções partem dos Referenciais Curriculares da Educação Infantil que priorizam o brincar, o lúdico, o social entre aspectos importantes no processo de desenvolvimento infantil”.</p>
<p>“Não se necessita de concepções, princípios e metodologias que possam sanar as nossas expectativas”.</p>
<p>“A proposta pedagógica objetiva um trabalho que contemple as diferentes dimensões das crianças, suas linguagens, formas de expressão e principalmente da criança como cidadã de direitos”.</p>
<p>“O sócio – interacionismo e a compreensão do desenvolvimento infantil são integrantes da proposta. A concepção para mim como pedagoga está clara, mas precisamos clarificar para os profissionais o trabalho no CMEI, compreendendo que é processo”.</p>
<p>“Trabalhamos com os quatro eixos: literatura, desenho, roda de conversa, brincar, não esquecendo do principal: ‘Educar é cuidar’”.</p>
<p>“Minha concepção de Educação infantil é completamente diferente da concepção posta pela mantenedora nas diretrizes Curriculares do Município de Curitiba; aí já existe diferença... Hoje, vivemos no seguinte contexto: a mantenedora oferece alguns cursos, com algumas vagas, uma porcentagem mínima de profissionais tem acesso aos cursos. Os pedagogos são ‘formados’ também em alguns cursos e pelos profissionais que atuam nos núcleos regionais e têm a sublime tarefa de realizarem a ‘formação em serviço’ dos educadores e professores de seu respectivo CMEI. A síntese que conseguimos elaborar no cotidiano do CMEI acaba não tendo uma direção única e coerente, pois além do que já descrevi os resquícios de uma herança assistencialista por anos praticada pelo município permeia o cotidiano das ações nos CMEI's”.</p>

Fonte: Opiniões dos pedagogos -elaboração do autor

Ao referir-se às concepções, princípios e metodologias da Educação Infantil implicadas na Proposta Pedagógica, alguns pedagogos demonstraram que conhecem a importância das concepções que devem adotar, mas não possuem clareza nos conceitos abordados, como se pode perceber nas respostas acima descritas. Em uma das respostas o pedagogo afirma aplicar outra proposta que não a do município, mas é apenas um caso. Evidencia-se, em alguma medida a falta de maior embasamento teórico em geral para discernir conceitos, aprofundá-los, e intuitivamente, em suas vivências, distinguir sua correspondência na prática.

O domínio das concepções das propostas aplicadas encaminhará um trabalho adequado e de qualidade à criança, como afirmam os autores consultados. O porquê de se utilizar uma concepção e não outra, as opções metodológicas que daí decorre, são elementos teóricos para a prática da Educação Infantil.

O pedagogo é o intelectual gestor e o organizador do trabalho pedagógico, e essa ampla possibilidade, não pode se dar somente através da experiência diária. Uma atuação qualitativa necessita no momento atual, a partir das novas necessidades da criança, de uma qualidade que considere o *saber científico*. Este saber é dado em boa medida pelos cursos de formação inicial e continuada onde o profissional obtém elementos para problematizar a prática e aplicar os conhecimentos que vai obtendo para a aplicação de metodologias mais adequadas. Esta questão está intimamente relacionada ao trabalho do pedagogo na promoção de sua própria formação continuada e em serviço, que se estende aos educadores com que trabalha.

É necessário partir de uma sondagem que possa detectar onde estão as lacunas da sua própria formação no que se refere à Educação Infantil. Quanto aos profissionais da unidade, cabe a busca de alternativas de promoção de atividades, oficinas, compartilhamento e interlocução, que possa colocar em discussão as práticas na Educação Infantil.

### 3.3.2 Organização da proposta de ação de forma coletiva

Quanto à elaboração da Proposta de Ação com a participação dos educadores, os pedagogos responderam:

#### Quadro 4 – Organização da proposta de ação de forma coletiva

“O educador é convidado a participar da “proposta de ação”, contudo muitas vezes ele mesmo ainda não tem clara a importância de sua contribuição neste processo, ficando então este “trabalho” na grande maioria das vezes ao pedagogo”.
“Na medida do possível, os educadores participam, seja oralmente dando idéias, sugestões, ou por escrito”.
“Sim, a proposta pedagógica foi elaborada a partir dos estudos e reflexão dos profissionais baseados também nos aspectos legais da Educação Infantil”.
“Houve participação de toda equipe”.
“A proposta pedagógica é construída no coletivo com a participação de todos os segmentos”.
“Sim e sim”.

Fonte: Opiniões dos pedagogos -elaboração do autor

As respostas foram de certa forma positivas e pelo que se percebe há um nível de participação razoável dos educadores na elaboração da Proposta Pedagógica. Observa-se, no entanto, a partir dos contatos informais com nitidez, a burocratização exigida pela mantenedora, não havendo real autonomia para o processo de construção da proposta de ação da unidade. O prazo para entrega é apertado, restringindo o efetivo envolvimento de todos os participantes da comunidade educativa. Para a elaboração de uma Proposta Pedagógica a autonomia é condição necessária.

O profissional da Educação Infantil necessita participar da elaboração do Projeto Pedagógico da unidade e do próprio projeto de atuação, pois como se observa, a partir de sua trajetória, levando inclusive à criatividade e produção de conhecimento. Pode-se afirmar, assim, que elaborar o Projeto Pedagógico é um exercício que evidencia saberes e conhecimentos de um trabalho real, próximo das necessidades das crianças que atende. Para Azanha (1998), o Projeto Pedagógico é uma forma de se explicitar os principais problemas de cada instituição, propor soluções e definir responsabilidades coletivas e individuais na superação desses problemas.

O projeto pedagógico se torna, em muitos casos, uma exigência burocrática de papel a ser preenchido, visto que está sempre sujeito às interferências de órgãos externos, os quais tendem a desconhecer as peculiaridades internas das instituições e de seus profissionais, decidindo e orientando, como se todas as unidades fossem parecidas.

No que se refere, portanto a projetos e metodologias de qualidade, verifica-se que só serão possíveis quando o Projeto Pedagógico constituir-se fielmente, na oportunidade para que os profissionais da Educação Infantil de fato possam promover melhorias dentro de seu próprio contexto educacional.

Para Hargreaves (1993), o exíguo tempo exigido para as propostas de mudança, não é o tempo da mudança dos profissionais para repensar seus projetos e atividades. As mudanças impostas tendem a estagnar o motor da produção educacional, o que leva a considerar as propostas que partem dos realmente envolvidos na educação da criança, cuja participação leva a cada vez maior envolvimento dos profissionais buscando um trabalho de qualidade.

### 3.3.3 Metodologias de trabalho pedagógico

Para que uma melhor adequação das metodologias de trabalho se faz necessário ter tempo e espaço para o planejamento, estudo, reflexão e avaliação, trabalho que deveria ser realizado nas horas/permanência. Verificar como os pedagogos conduzem o desenvolvimento desse processo na realidade dos CMEI's revela as aproximações a um trabalho de qualidade na Educação Infantil nas unidades pesquisadas. As respostas seguem abaixo:

### Quadro 5 – Metodologias de trabalho pedagógico

<p>“Esse ano (2007) conseguimos ter permanência de 8 (oito) horas. Isso nos permitiu que pudéssemos estar mais estudando, planejando, avaliando o “nosso” trabalho junto com os educadores”.</p>
<p>“Nas permanências temos tempo de reflexão através de textos, imagens, filmes e dinâmicas, além de discussões sobre assuntos que julgo necessário. Tem planejamento e avaliação”.</p>
<p>“Nesse último semestre organizamos a permanência com carga horária de 8 horas. Nesse espaço de tempo os educadores e professores em conjunto com a pedagoga organizam o trabalho pedagógico das turmas”.</p>
<p>“Teve nestes 2 anos um grande avanço: a permanência de 8 horas por semana”.</p>
<p>“É uma constante, nas permanências, reuniões pedagógico-administrativo e demais situações”.</p>
<p>“Os profissionais têm 8 horas semanais para estudo e planejamento, reflexão e avaliação dentro da proposta da formação continuada”.</p>
<p>“O espaço para planejar existe sim, estando condicionado ao número de faltas para acontecer. Muitos CMEI’s organizam horários de 4 e de 2 horas quando não é possível trabalhar com 8 horas. Organizo o trabalho da seguinte maneira (com 8 horas disponíveis): pela manhã -estudos teóricos e planejamento; à tarde – confecção de materiais necessários ao trabalho com a criança e saída dos profissionais para cursos ofertados em diversas entidades e visitas a museus, por exemplo”.</p>

Fonte: Opiniões dos pedagogos -elaboração do autor

Observa-se que os pedagogos preocupam-se em organizar o trabalho buscando o envolvimento dos educadores no planejamento como procedimento comum. Os estudos teóricos, utilização de dinâmicas, textos, imagens e filmes elucidativos sobre Educação Infantil, no entanto, aparecem de forma pontual a cada caso.

Os profissionais pedagogos referem-se à garantia de 8 horas de trabalho que consideram como garantia da permanência semanal aos educadores atuantes nos CMEI’s. Um dos instrumentos para a qualidade do trabalho é o espaço/tempo para o planejamento do trabalho pedagógico e em se tratando das realidades em que a qualidade é buscada, é elemento primordial para a prática da Educação Infantil.

O planejamento pedagógico se constitui em evidência de atitude crítica do pedagogo e do educador diante de seu trabalho pedagógico e permite repensar, revisar, buscando novos significados para a prática educacional. Assim o trabalho pedagógico que caminha para a construção da qualidade, impõe o planejamento. Segundo a professora Marilene Lima (acesso em 14 de fevereiro de 2008):

*“Em se tratando das realidades em que a qualidade é levada em consideração, temos o esmero dos profissionais com o elemento que é o alicerce, ou melhor, a pedra angular de toda prática pedagógica bem sucedida: o planejamento. (...) É a partir do planejamento que o professor, o dirigente, o coordenador, o educador podem perscrutar sua atuação e possibilitar ao aluno um resultado eficaz e eficiente; tendo, como resultado a reconstrução do bom status de sua profissão. (...) Planejar é uma questão de autoria: é a possibilidade de o professor escrever e ser autor de seu conhecimento, de seu pensamento, de sua história, da história de seus alunos e de seu “destino” de aprendiz e ensinante”.*

Como primeiro passo do processo de construção do desenvolvimento e aprendizagem, o planejamento educativo deve ser assumido no cotidiano como um processo de reflexão contínuo, e mais do que ser um papel preenchido, *é atitude* e envolve todas as ações e situações do educador no seu trabalho cotidiano. Planejar é a atitude de traçar, projetar, elaborar um roteiro para empreender conhecimento, interação, experiências múltiplas e significativas para com o grupo de crianças.

A avaliação sistemática das atividades realizadas, não aparece e também é necessária no sentido de dar condições para professores e educadores de criar objetivos e novas propostas de atividade, prevendo sua maior adequação. Esse procedimento favorecerá um real ponto de partida para observações, obtenções de informações e subsídios capazes de contribuir com as reflexões sobre o processo de sistematização da Educação Infantil, observando as concepções, objetivos e metodologias adotados na unidade.

### 3.4 Visibilidade e opiniões sobre o trabalho e atuação (atribuições) desenvolvidas pelo pedagogo: a atuação do educador e a necessidade da docência

Para verificar como os pedagogos consideram sua própria atuação e o trabalho com os educadores, foram formuladas três perguntas. Na primeira, quando questionados sobre como vêem a atuação dos educadores nos CMEI's os pedagogos responderam:

#### **Quadro 6 – Visibilidade e opiniões sobre o trabalho e atuação (atribuições) desenvolvidas pelo pedagogo: a atuação do educador e a necessidade da docência**

<p>“É um trabalho “árido”, os profissionais que atuam precisam gostar realmente do que fazem. São umas heroínas, pois trabalhar oito horas com crianças nessa faixa etária não é fácil”.</p>
<p>“É essencial para efetivação do trabalho e base da sistematização de conhecimentos”.</p>
<p>“Professor e educador têm atribuições diferentes no interior do CMEI, a começar pela carreira, também diferenciada. As atribuições de ambos deveriam ser as mesmas, a exigência e a remuneração salarial também. Acho muito interessante a forma como o município de Porto Alegre apresentou no EDUCASUL de 2007 a organização de seus CMEI's: professores atuam com as crianças em creches desde o berçário. Lá existe o cargo de atendente”.</p>
<p>“Um trabalho realizado com muito amor e dedicação onde o ato de cuidar e educar caminham juntos”.</p>
<p>“Vejo que, na grande maioria, demonstram interesse na formação continuada procurando melhor capacitação”.</p>
<p>”Melhorou muito, o educador com formação em magistério contribuiu para aperfeiçoamento do trabalho. Eles cumprem bem a função de educar e cuidar”.</p>
<p>“São profissionais maravilhosos, que deveriam ser mais valorizados, devido as diversas atribuições que fazem, ou seja, além de cuidar eles garantem que sejam “garantidas” todas as mediações necessárias para o desenvolvimento infantil”.</p>

Fonte: Opiniões dos pedagogos -elaboração do autor

A segunda pergunta, é relativa às formas de implementação das novas propostas de trabalho e a visibilidade de possibilidades de comprometimento do educador, à qual os pedagogos responderam:

**Quadro 7 – Implementação das novas propostas de trabalho e a visibilidade de possibilidades de comprometimento do educador**

“O trabalho vem adquirindo conhecimento e responsabilidade, possibilitando uma atuação mais consciente”.
“Os educadores tiveram que se adaptar às novas propostas e conseguiram ter grandes avanços, até em relação ao seu quadro funcional”.
“Considero a função do educador na Educação Infantil uma das mais importantes funções e que vem se aprimorando a cada dia”.
“Um trabalho que está melhorando, visando qualidade”.
“Está em processo, pois as mudanças aconteceram, e a prática está sendo modificada aos poucos”.
“A rotina de trabalho de oito horas é bastante cansativa, pois o trabalho com crianças pequenas exige extrema dedicação, competência teórica e muito, muito esforço físico. A mudança da carga horária de trabalho de oito para seis horas diárias seria um ganho de qualidade para adultos e crianças. Os educadores que compreendem sua função, têm competência técnica e compromisso político realizam um ótimo trabalho, contudo isso ocorre com uma minoria de profissionais”.

Fonte: Opiniões dos pedagogos – elaboração do autor

Na resposta a essas questões, observa-se que os pedagogos valorizam o trabalho do educador, reconhecendo que exige ‘energia e preparo físico’ e profissional já que são muitas horas de trabalho. Os argumentos em geral, no entanto não descrevem suficientemente a realidade vivenciada pelos profissionais educadores. Uma pedagoga destacou-se ao responder que, para ela... “Professor e educador deveriam ter as mesmas atribuições, exigências, bem como remuneração salarial”. Para a pedagoga “os que compreendem sua função, têm competência técnica, compromisso político e realizam um ótimo trabalho, mas isso ocorre com *uma minoria* desses profissionais”.

Percebe-se que há avanços, no que se refere à atuação do educador sem a formação mínima exigida na área, o que acontecia anteriormente, mas há muito que avançar. Para promover uma Educação Infantil com qualidade se faz necessário uma formação continuada para os educadores, que são os profissionais que respondem pela prática cotidiana da Educação Infantil.

Atualmente, a mantenedora oferta cursos, o Projeto Avisa Lá<sup>4</sup>, a semana pedagógica, oficinas e palestras entre outras.

O educador como profissional que está face a face com a criança, embora investindo um grande esforço, precisa participar de processos de formação continuada, obter interlocução e compartilhamento de experiências constantemente. Ter as crianças pequenas que dependem de seu trabalho, compreender suas necessidades de desenvolvimento, ter respostas para as situações inusitadas cotidianas, desenvolver atividades motivadoras e adequadas, parece realmente uma grande exigência e responsabilidade para quem trabalha em creches e nos CMEI's. Este é o investimento de reconstrução pedagógica a ser urgentemente empreendido pela Secretaria Municipal de Educação.

Ao pedagogo cabe o planejamento conjunto, a organização da formação em serviço, a interlocução constante e o acompanhamento *in loco*, do trabalho realizado. Esta atuação não tem o objetivo de fiscalizar e nem poderia sê-lo, sob pena de inviabilizar a construção de um trabalho conjunto. O relacionamento prático compartilhado entre educador e pedagogo se dá mediante constante diagnóstico de dificuldades, necessidades e avaliação dos conseguintes da prática cotidiana.

A terceira questão refere-se à docência como bases para o trabalho do pedagogo na Educação Infantil e as respostas seguem abaixo:

---

<sup>4</sup> **O INSTITUTO AVISA LÁ** é uma organização não-governamental (ONG), sem fins lucrativos, com finalidade pública. **Busca** melhorar a qualidade da educação por meio do desenvolvimento profissional e pessoal de educadores e do fortalecimento do potencial educativo das escolas e centros educacionais. É hoje uma instituição reconhecida que tem contribuído com a educação brasileira. Membros de sua equipe têm participado ativamente de iniciativas do MEC como a elaboração do Referencial Curricular para Educação Infantil e projetos de formação continuada de professores/educadores.

## Quadro 8 – Docência como bases para o trabalho do pedagogo na Educação Infantil

“A docência é essencial, pois a partir dela, você tem subsídios para dar as orientações necessárias”.
“A experiência em turma contribui muito para coordenar o trabalho pedagógico”.
“A docência aproxima das reais necessidades e possibilidades de trabalho”.
“A relação teoria e prática são fundamentais na educação Infantil”.
“A docência é a base, mas não requisito fundamental, pois existem pedagogos que conseguem estabelecer a relação teoria-prática sem ter exercido a docência em turmas de educação infantil ou ensino fundamental”.
“Nunca atuei como professora na educação infantil, somente no ensino fundamental, mas ter experiência em sala é muito importante, por isso procuro estar sempre presente nas salas”.

Fonte: Opiniões dos pedagogos -elaboração do autor

Todos os pedagogos pesquisados consideram a docência como base para coordenar o trabalho com a Educação infantil, além de evidentemente, já terem atuado como docentes.

Observa-se nas opiniões do grupo pesquisado que o embasamento de experiências e o exercício da docência na Educação Infantil têm peso significativo para atuar posteriormente como pedagogo. Para a atuação do pedagogo é preciso vivenciar a realidade do dia-a-dia de uma creche, manter contato direto com situações-problema deste âmbito, conviver e superar (ou não) essas situações, presenciar falhas do sistema. Obter a oportunidade de conhecer o contexto da Educação Infantil, constitui-se em enriquecimento da relação teoria/prática desse processo, o que leva a contribuir para maior comprometimento e compartilhamento do processo pedagógico que deverá organizar.

Como aponta Paulo Freire (2000, p. 76), “Como professor preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho. O melhor ponto de partida para estas reflexões é a inclusão do ser humano de que se tornou consciente”.

É importante estabelecer diferenças entre a participação do educador da faixa de 0 a 5 anos e do professor. A formação e experiência como professor, assegura condições mais satisfatórias de quem vai lidar com crianças pequenas. Reitera-se, no entanto a práxis do pedagogo, como possibilidade de estabelecer as diferenças necessárias ao trabalho com crianças pequenas, sobretudo organizando horários para cursos apropriados e momentos de formação em serviço, já que há exigências de cuidados, atitudes e formas de agir que são peculiares na Educação Infantil.

### 3.5 Avaliação do trabalho pedagógico em função da qualidade da Educação Infantil

A avaliação permite verificar o alcance do trabalho do pedagogo, que ele próprio evidencia, oportunizando maior visibilidade sobre a função hoje nos CMEI's e a aproximação de um trabalho de qualidade. Essa avaliação será realizada através de três momentos: em primeiro lugar, o próprio pedagogo avalia seu trabalho no que se refere à ação dos educadores; em segundo lugar, o pedagogo aponta pontos positivos e negativos em sua função na Educação Infantil; em terceiro lugar é aberto espaço para sugestões que melhorem seu trabalho nos CMEI's. Em quarto lugar, ainda foi aberto mais um espaço para que colocassem livremente suas opiniões. A seguir são apresentados os resultados desses momentos de avaliação:

3.5.1 Ao avaliar seu trabalho em função da qualidade da ação dos educadores, os pedagogos emitiram as seguintes respostas

**Quadro 9 – Função da qualidade na prática dos educadores**

<p>“Ajudo no que posso no trabalho dos educadores, sempre procurando auxiliar e dar subsídios para o crescimento profissional e na prática do dia-a-dia”.</p>
<p>“Amplia a concepção de Educação infantil, revê práticas educacionais e reformula a avaliação”.</p>
<p>“Considerando a minha caminhada até aqui, penso que contribuo bastante para a organização do trabalho. Cada vez mais nos distanciamos do “assistencialismo” nos CMEI’s e avançamos para ações integradas de cuidar e educar, porém acho que temos muito que fazer ainda, principalmente no trabalho com as famílias, além da capacitação teórica de todos os profissionais que atuam”.</p>
<p>“Estamos tendo grandes avanços, pois é uma caminhada. Todos juntos em busca do que queremos na qualidade do ensino”.</p>
<p>“Considero que venho desenvolvendo as atividades que me cabem e conforme o proposto. Participo das permanências, com estudos de textos, trocas de idéias, vivências, entre outras atividades que façam a reflexão da prática”.</p>
<p>“Apostamos na formação continuada, propondo modalidades para organização do tempo didático e dos espaços”.</p>
<p>“Esta é uma resposta que demandaria uma tese de mestrado! O município de Curitiba desde 2003 insere a função do pedagogo nos CMEI’s, e isto “não vem de graça. Historicamente, a concepção de formação apressada e muito mais vinculada às questões práticas e imediatas do cotidiano educativo, não efetiva mudanças radicais e qualitativas na concepção dos profissionais. Assim, imita-se esta e aquela prática sem muita reflexão. Nossos CMEI’s estão submetidos à moda do momento que são as escolas infantis italianas e espanholas. Penso que por enquanto, o ponto de contradição que permite o avanço é a existência do pedagogo no CMEI e o trabalho que apesar das condições profundamente adversas ele consegue realizar. Procuro subsidiar educadores e professores em sua prática no cotidiano do CMEI, pois as crianças que aí estão não podem esperar o profissional ser formado, é o preço da História! Refletir sempre que possível, fazer avançar, semear o compromisso político, exigir competência técnica mínima. “Meu trabalho é fundamental para a qualidade do trabalho de educadores e professores”.</p>

Fonte: Opiniões dos pedagogos -elaboração do autor

Os pedagogos apontam avanços consideráveis em relação ao caráter assistencialista, tão fortemente impregnado no início da história da Educação Infantil, que vem sendo superado. Reconhecem que podem enriquecer o trabalho pedagógico cotidiano, como educadores e professores, desde que sejam realmente ofertados subsídios que contribuam com o enriquecimento da prática. É preciso afinidade profissional de todos os profissionais, na qual cada um possa compreender a importância e a responsabilidade que possui, visando a criação de um ambiente favorável ao desenvolvimento da Educação Infantil em todos os aspectos.

Para que o pedagogo compreenda criticamente seu papel na construção da qualidade da Educação Infantil, exige-se a busca de aperfeiçoamento, de aprimoramento de conhecimentos, trocas, atitude de pesquisa, para que possa por sua vez oportunizar aos educadores, a consciência do que favorece o desenvolvimento integral da criança.

Sobre a formação continuada em serviço, os pedagogos que são orientados através do curso Avisam Lá, oferecido pela Secretaria Municipal de Educação, na área da coordenação de Educação Infantil, se tornam responsáveis pela formação pedagógica dos professores e educadores. O pedagogo torna-se neste âmbito, um ponto de referência para os professores e educadores, no que se refere ao trato com a criança. Diante desta constatação, é possível verificar que a existência do cargo de pedagogo é avaliada como um passo importante para a vivência dos processos da Educação Infantil nos CMEI's. Este é também um indício do amadurecimento do olhar criança de 0 a 5 anos, reconhecendo-a como direito essencial dos indivíduos.

O processo de formação continuada e em serviço desenvolvido pelos pedagogos em CMEI's, mesmo ainda em construção é reconhecido como um dos caminhos para a melhoria da Educação Infantil, porém não único. Para os educadores, é também um elemento decisivo no que diz respeito à qualidade do processo de trabalho. Essa formação vem, no entanto acompanhado, contraditoriamente, de um processo de aligeiramento, fragmentação e esvaziamento de conteúdos na formação dos educadores e professores.

A diversidade cultural e as novas configurações sociais com que os profissionais trabalham, exige revisões constantes no trabalho pedagógico que desenvolvem e a disposição da RME de favorecer a qualidade deste processo exige retomar procedimentos de formação profissional infantil com urgência. A partir das avaliações de pedagogos e educadores, diversos meios e opções para os processos de formação para atuação na Educação Infantil puderam ser visualizados, o que se pode verificar no item de sugestões.

3.5.2 Abaixo estão descritos os pontos positivos e negativos que cada pedagogo destacou

**Pontos positivos:**

**Quadro 10 – Pontos positivos no trabalho do pedagogo**

A existência da função dos pedagogos nos CMEI's.
Poder ver o desenvolvimento das crianças na faixa etária de 0 a 5 anos.
Efetivar muitas mudanças e a compreensão cada vez melhor de quem é a criança.
Articulação da equipe para alcançarmos os objetivos e missões do CMEI.
Os grandes avanços que teve a Educação Infantil nestes últimos anos.
A formação, devido as mudanças de conceitos, não é fácil, mas com persistência, os resultados são satisfatórios, assim como o trabalho com as crianças.

Fonte: Opiniões dos pedagogos -elaboração do autor

**Pontos negativos:**

**Quadro 11 – Pontos negativos no trabalho do pedagogo**

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os diretores das unidades são indicados pela gestão municipal e não são eleitos pelas comunidades;</li> <li>• Muitos diretores não são pedagogos, são educadores e, na maioria das vezes cursam Pedagogia nestes cursos superiores apressados de qualidade duvidosa;</li> <li>• A qualidade da formação dos funcionários em geral é muito ruim;</li> <li>• O espaço físico dos CMEI's é inadequado;</li> <li>• A superlotação das turmas dificulta a efetivação de uma proposta pedagógica coerente.</li> </ul>
O não comprometimento de alguns pais, no que se refere aos atendimentos médicos e psicológicos.
Falta de comprometimento dos profissionais.
Falta de interesse de alguns pais em acompanhar o processo ensino – aprendizagem dos filhos. Deixam essa incumbência aos funcionários. Depois que os pais matriculam os filhos no CMEI, além de não se envolverem, não valorizam as ações desenvolvidas na unidade.
Nos CMEI's não existem educadores para cobrirem faltas de atestados e outras dificultando o processo.
A maior dificuldade está na carga horária (quatro horas/dia) que é insuficiente para atender aos diversos segmentos.
O atendimento aos contratemplos mais conhecidos como: “Apagar Incêndios”.

Fonte: Opiniões dos pedagogos -elaboração do autor

Ao abordar os pontos positivos considerando os diversos segmentos, da mantenedora e da unidade, os pedagogos participantes destacam que é importante existir o trabalho pedagógico que desenvolvem e que a articulação de uma proposta com as atividades na unidade tem sido possível favorecendo um trabalho que vai construindo a qualidade na Educação Infantil nos CMEI's.

Percebem os avanços que ocorreram nestes últimos anos na Educação Infantil na RME, como a adoção de uma concepção de criança coerente, a adoção e compreensão da concepção de tempo e de espaço nas instituições e também o pequeno progresso na valorização profissional. Um dos pedagogos evidencia a necessidade de persistência na atitude do pedagogo para conseguir bons resultados e mudanças de concepções enraizadas, existentes historicamente no trato com a criança, como a atitude compensatória somente ou a idéia de carências infundadas sobre a criança.

Ao levantar os pontos que consideram negativos, caracterizam a necessidade de avançar muito mais e evidenciam vários aspectos. Há uma referência do pedagogo como “apagador de incêndios”, o que denota em alguns momentos uma atuação por vezes sem a organização necessária à Educação Infantil. Com relação aos pais, novamente um dos pedagogos aponta o não envolvimento dos mesmos, e apontam uma das suas incumbências, a de encaminhar casos com necessidades médicas, fonoaudiológicas, psicológicas e outras, o que dificulta o trabalho. Sem retomar a função calcada na visão médico hospitalar e higienizadora histórica na Educação Infantil, deve-se reconhecer que o pedagogo lida também com a garantia de condições mínimas de informações sobre a saúde das crianças que estão nas unidades. No entanto, é importante frisar que esta função deve ser discutida e prevista pela mantenedora, a partir de trabalho interdisciplinar, uma vez que o pedagogo precisa desenvolver um trabalho qualitativo na área pedagógica e educacional e tem um tempo determinado para tal.

Destacam-se ainda outros pontos cruciais na realidade da Educação Infantil e que poderão também ser equacionados pela mantenedora: a questão da carga horária do pedagogo que atualmente, é de quatro horas, tendo em vista que, não atende à dinâmica diária do funcionamento do CMEI. A carga horária do educador, por sua vez é de oito horas diárias o que tende a prejudicar o trabalho de qualidade que se quer construir. Existe a proposta de redução desta carga horária para seis horas, defendida pelo sindicato dessa categoria, e que precisa ser discutida e levada em conta.

Outro ponto relevante tocado pelos pedagogos, refere-se aos diretores que atuam em muitos CMEI's e sem a formação adequada, ou obtida em cursos aligeirados. O cargo é de confiança, ou seja, em todos os CMEI's, a escolha para o cargo da direção, se dá por indicação, sem o envolvimento da comunidade e demais funcionários na escolha do cargo. Esse é um processo antidemocrático que acaba por interferir negativamente na gestão das unidades, impondo uma rediscussão dessa dinâmica do poder instituído que esbarra muitas vezes na organização do trabalho pedagógico das instituições.

No aspecto da organização física, que tem a ver com o tempo e o espaço da criança, um dos pedagogos aponta a superlotação de turmas e o espaço físico inadequado. Esta situação se agrava pela falta de educadores substitutos quando necessário. Uma proposta pedagógica somente se sustenta a partir da estrutura necessária no que se referem ao espaço físico, profissionais preparados, cursos adequados, dinamizados por uma organização e gestão democráticos. Estes são pontos a rever de forma conjunta, mantenedora, pedagogos e educadores dos CMEI's.

### 3.5.3 Sugestões dos pedagogos que visem melhorias no trabalho dos CMEI's

As sugestões que, segundo os pedagogos, visam à melhoria do processo pedagógico da Educação Infantil, são acrescidas ainda de Comentários e sugestões finais, espaço utilizado por poucos pedagogos, mas que complementam a presente análise:

#### **Quadro 12 – Sugestões para melhoria do processo pedagógico**

“Em primeiríssimo lugar e em longo prazo, um real compromisso da gestão municipal em relação à quantidade (universalização da educação infantil) e a qualidade de atendimento; sólida e competente formação dos profissionais que já compõem a quadro dos CMEI's e a valorização destes profissionais mediante remuneração salarial mais digna”.
“A contratação de profissionais da área da educação seria o primeiro passo”.
“Que as educadoras participassem de cursos de formação”.
“Reduzir a carga horária de 8 horas para 6 horas de trabalho”.
“Trabalho com as famílias e estudos sistematizados com todos os profissionais”.
“O mínimo de formação, magistério”.
“Estamos adquirindo mais livros de literatura e brinquedos. Isso está ajudando bastante no processo pedagógico”.

Fonte: Opiniões dos pedagogos -elaboração do autor

### 3.5.4 Comentários e sugestões para a construção da qualidade do trabalho e da identidade do pedagogo da Educação Infantil

#### **Quadro 13 – Sugestões para a construção da qualidade do trabalho e da identidade do pedagogo da Educação Infantil**

“Acredito que a Educação Infantil é a base de todo o desenvolvimento humano. Portanto o investimento em profissionais mais capacitados e melhoria dos espaços é de fundamental importância”.

“Analisando o atual contexto no qual nós pedagogos somos ‘tarefeiros e fiscalizadores’ devo afirmar que seria necessário a presença física deste por 8 e até 12 horas por dia no CMEI. O pedagogo, assim como o diretor, assume funções que não são suas: secretaria, porteiro, cuidador e assistente social. Além de nos ausentarmos do CMEI periodicamente para reuniões muitas vezes sem propósito e desnecessárias. Segundo comentários dos próprios funcionários, na ausência do diretor e do pedagogo cada um faz o que quer... Assim, não há uma compreensão mais profunda do trabalho pedagógico no CMEI, portanto, quando não existe a figura do chefe, o trabalho não acontece. Por outro lado, numa outra concepção e numa outra forma de organização do trabalho pedagógico, a figura do pedagogo poderia sim permanecer no CMEI por 4 horas”.

Fonte: Opiniões dos pedagogos -elaboração do autor

Diante dos avanços já conquistados pela Rede Municipal de Ensino de Curitiba, voltados à área de Educação Infantil, percebe-se que existem questões de extrema relevância a ser consideradas, o que demanda um comprometimento ainda maior de todas as partes envolvidas no processo de construção da qualidade e da identidade do pedagogo. Para os pedagogos participantes da pesquisa, é de suma importância o compromisso da mantenedora com a viabilidade da qualidade da prática pedagógica nos CMEI's.

Na abordagem das respostas acima descritas, o ponto mais evidente refere-se à formação dos educadores. O que a história da Educação Infantil aponta, é que *ainda está em construção* um trabalho de qualidade para os Centros de Educação Infantil. A participação de todos os profissionais é parte integrante neste processo cujo desenvolvimento é contextual, individual e organizacional. Desta forma, o desenvolvimento profissional influencia e é influenciado pelo contexto organizacional em que ocorre.

Os professores e educadores na Educação Infantil devem procurar se comprometer com o conhecimento, através de momentos de estudos e reflexões, os quais serão proporcionados pelos pedagogos responsáveis pela organização do trabalho educacional e pedagógico. Estes estudos e reflexões conjuntas visam rever construção/reconstrução do conhecimento sobre as metodologias necessárias ao desenvolvimento infantil de modo a organizar atividades e ambientes de aprendizagem.

O pedagogo consciente e que compreende criticamente sua função, é capaz de perceber, identificar, conhecer, pesquisar, comprometer-se, questionar, visualizar diversos caminhos para a prática, além de buscar sistematicamente a atualização teórica metodológica, favorecer (onde estiver) a organização de trabalho pedagógico.

A oferta de recursos pedagógicos que atualizem e estimulem o trabalho dos educadores e professores é tão importante quanto investir na formação de novos profissionais. Certos ou errados em suas concepções, eles estão, em toda a sua maioria, revestidos de boa vontade em ensinar e desenvolver seu trabalho com qualidade. No entanto, isso não basta, como foi possível verificar.

O conhecimento científico sobre a criança, o contexto em que a unidade se insere são condições para a nova qualidade dos profissionais da educação. O desejo de mudança de todos aqueles que estão comprometidos em melhorar a qualidade de ensino, por sua vez impele à mudança e a uma maior possibilidade de sensibilização e reorientação pedagógica.

### 3.5.5. Conclusão sobre a análise dos questionários dos pedagogos

Percebe-se que a educação e os cuidados com a criança até os seis anos de idade são tratados como assuntos de fundamental importância na Rede Municipal de Curitiba. Considerando os dados descritos, o trabalho do pedagogo nos Centros de Educação Infantil da RMEC, revela um salto de qualidade nos objetivos pautados nos últimos tempos para a educação da criança de 0 a 6 anos, evidenciando a importância que o papel do pedagogo tende a exercer para um trabalho de qualidade. A sua efetivação, só ocorre com os profissionais docentes que possuem vínculo (concurso), ou seja, a Rede Municipal de Educação de Curitiba exige para atuar como pedagogo, a formação acadêmica (pós-graduação), além da comprovação de atuação como docente na RMEC.

Proporcionar aos educadores, a carga horária de 8 (oito) horas semanais de permanência, é outro aspecto da qualidade que favorecerá que estes profissionais possam buscar aperfeiçoamento através de cursos, palestras, bem como aprofundar seus próprios conhecimentos por meio de leitura de textos, entre outros.

Considerando as análises realizadas, ressalta-se que a implantação de novas modalidades organizativas da função, não provocará por si só alterações na prática educativa da Educação Infantil. Na raiz de uma mudança consciente e crítica, com sentido e significado está o conhecimento adequado que pedagogos, educadores e professores precisam deter sobre as concepções, desenvolvimento e necessidades das crianças, além do conhecimento sobre as metodologias ligadas a elas. Esse conhecimento está diretamente relacionado ao contexto atual e à educação da criança no mundo de hoje, que deve permear as posições e a atuação dos pedagogos.

Espera-se cada vez mais o real comprometimento dos órgãos públicos, na busca incessante da qualidade em Educação Infantil, na qual as linhas de procedimentos e diretrizes norteadoras têm relação direta com os âmbitos concretos onde se dá a Educação Infantil. Essa é preocupação implica na defesa de uma pedagogia da infância.

A atenção do pedagogo para com os educadores é imprescindível já que esta função encerra a consecução ou não das propostas de Educação Infantil. Busca-se a seguir, clarificar as necessidades desse trabalho que também traz aspectos relevantes e necessidades a serem consideradas pelos pedagogos da Educação Infantil.

### 3.6. O que revela o processo da prática dos educadores da Educação Infantil sobre o papel dos pedagogos nos CMEI's

Ao analisar o trabalho dos educadores, procura-se encontrarem dados que complementem a análise do papel do pedagogo considerando um trabalho de qualidade na Educação Infantil. Serão utilizadas também categorias semelhantes às anteriores, para averiguação da relação que estabelecem com os pedagogos na sua grande contribuição para o trabalho com a criança.

Pretende-se caracterizar primeiramente o grupo de educadores e a seguir considerar categorias possam somar com a análise da atuação dos pedagogos já realizada: domínio de concepções e da Proposta de trabalho dos CMEI's; atuação como educadores na Educação Infantil; atividades desenvolvidas nos CMEI's; averiguação das contribuições do pedagogo no trabalho que realizam; apoio técnico e dificuldades encontradas; relação pedagogos X educadores. Procura-se ao final dar voz aos educadores para que possam expressar suas preocupações e levantar alternativas para o trabalho do pedagogo da Educação Infantil.

### 3.6.1 Atuação como educadores na Educação Infantil

A opinião do educador revela aspectos significativos do trabalho do pedagogo e por essa razão procurar-se-á agora analisar as questões abordadas levando em conta os critérios de qualidade utilizados, buscando-se adquirir uma visão sobre o trabalho dos profissionais que atuam diretamente com as crianças nos CMEI's.

Caracterizando o grupo pesquisado, verifica-se que, dos educadores participantes, nove profissionais responderam que atuam há menos de cinco anos na Educação Infantil e três responderam que atuam há mais de 10 anos. Em relação aos dados mencionados acima, percebe-se que há uma constante rotatividade destes profissionais nos CMEI's e um número pequeno com tempo de experiência.

Essa rotatividade se dá, pelo aceno de outras oportunidades de trabalho para os educadores, como relatam, sem contar que muitos não conseguem se adaptar com a realidade que se deparam no cotidiano dos CMEI's de Curitiba. Essa dificuldade aparece, seja pelo sistema burocratizado da Rede Municipal, como pelas dificuldades encontradas (conflitos, divergências, falta de entrosamento, relacionamento profissional afetado, entre outros...), na própria instituição em que atuam.

Desta forma, a análise das relações e a viabilização de um trabalho de qualidade passam pelas condições concretas de organização do trabalho, vínculo, carreira e experiência dos profissionais nos CMEI's.

### 3.6.2 Domínio de concepções e da Proposta Pedagógica dos CMEI's

No questionamento referente ao conhecimento da proposta pedagógica do CMEI onde os educadores trabalham, os educadores fizeram referências a concepções, princípios, métodos de trabalho e avaliação sendo que onze participantes afirmaram que conhecem a proposta pedagógica da RME e apenas um respondeu que não conhece.

Com relação à aplicação da proposta, onze educadores afirmaram que aplicam a proposta, o que é significativo e um não, por não ter tido contato com o documento. Das onze afirmações referentes ao conhecimento e aplicação da proposta pedagógica, sete justificam:

- Conheço e aplico o que é possível ser aplicado.
- Porque o trabalho é voltado à criança.
- O trabalho é realizado de acordo com o planejamento e o apoio da Secretaria da Educação.
- Procura-se trabalhar de forma a desenvolver a autonomia e proporcionando situações a fim de que possam desenvolver sua cidadania, bem como exercê-la.
- Porque no planejamento do trabalho consideramos esses princípios.
- Trabalhos com projetos semestrais.
- Está um pouco ultrapassada e deve ser melhorada.

A partir dos argumentos, verifica-se no geral que os educadores possuem conhecimento da proposta pedagógica, apesar de não terem efetivamente participado da sua elaboração. Essa é uma das funções fundamentais do pedagogo, de discutir coletivamente com os educadores e/ou professores e elaborar/reelaborar, implementar a Proposta Pedagógica. Cabe ao pedagogo orientar o trabalho de compreensão das concepções, princípios e metodologias, atuando desta forma, na formação contínua dos educadores.

Como articulador da proposta pedagógica da instituição, o pedagogo deve organizar a reflexão, a participação e viabilidade de metodologias que traduzam as concepções da proposta pedagógica, cumprindo a tarefa da Educação Infantil que é a de proporcionar atividades adequadas às crianças e ambiente favorável ao seu desenvolvimento.

Será necessário, portanto uma compreensão maior desta função de articulador e organizador de uma proposta pedagógica, para que o educador tenha clareza e maior segurança no trabalho com a criança.

### 3.6.3 As atividades desenvolvidas nos Centros Municipais de Educação Infantil

Não fica claro nas atividades apontadas em que momento necessariamente corresponde às concepções veiculadas pela Proposta Pedagógica. No entanto algumas delas são atividades interessantes e evidenciam uma rotina de trabalho significativa e em boa medida adequada às crianças de 0 a 5 anos. Foram apontadas pelos educadores, como atividades cotidianas importantes realizadas nos CMEI's:

- |                                      |                       |
|--------------------------------------|-----------------------|
| • Chamada                            | • Cuidados            |
| • Janela do tempo                    | (higiene/alimentação) |
| • Rodas de Conversa                  | • Ginástica           |
| • Atividades recreativas e dirigidas | • Musicalização       |
| • Hora do conto                      | • Cantinhos           |
| • Artes                              | • Literatura          |
| • Estimulação                        | • Movimento           |

Verifica-se, apesar deste rol de atividades, que a rotina dos CMEI's precisa imprimir maior ênfase às linguagens e à brincadeira ou brinquedo como atividade que possibilita a vivência autêntica do “ser criança”, que é um dos critérios para a obtenção de uma Educação Infantil de qualidade. A aprendizagem e desenvolvimento das crianças ocorrem por meio das diferentes linguagens.

A brincadeira faz parte da vida da criança. Brincando ela experimenta, descobre, inventa, aprende e se desenvolve. No ato de brincar, recria e interpreta o mundo em que vive relacionando-se com ele. Brincar é, portanto, muito mais do que uma atividade sem consequência para a criança. Brincando, ela aprende.

Assim, é de suma importância refletir sobre o papel da atividade lúdica na formação da criança. Para isso é necessário rever algumas questões: De que as crianças brincam hoje em dia? Como e com quem brincam? De que forma o mundo atual, marcado pela falta de espaço infantil, especialmente nas grandes cidades, pela pressa, pela influência da mídia, pelo consumismo e pela violência, se reflete nas brincadeiras? Será que as brincadeiras dos tempos antigos estão presentes na vida das crianças de hoje? Qual é o significado do brincar na vida e na constituição da subjetividade e da identidade das crianças? Por que à medida que a criança avança na sua vida escolar os espaços de brincar se reduzem e elas vão deixando de serem crianças para tomarem-se alunos?

São inúmeras as questões a serem levantadas para refletir sobre esse tema de fundamental importância para o desenvolvimento e construção da aprendizagem dos pequenos. Sendo a brincadeira uma ação que ocorre no plano da imaginação pode-se dizer que, aquele que brinca, tem o domínio da linguagem simbólica, ou seja, é preciso haver consciência da diferença existente entre a brincadeira e a realidade imediata que lhe forneceu conteúdo para realizá-la. Nesse sentido, para brincar é preciso apropriar-se de elementos dessa realidade de tal forma a atribuir-lhes novos significados.

Essa particularidade da brincadeira ocorre por meio da articulação entre a imaginação e a imitação da realidade. Segundo a autora Tizuko M. Kishimoto (2005, p. 8), “toda brincadeira é uma imitação transformadora, no plano das emoções e das idéias, de uma realidade que já foi vivenciada”.

A experiência do brincar passa por diferentes tempos e lugares, sendo marcada pela continuidade e pela mudança. A criança por situar-se em um contexto histórico e social, incorpora a experiência do brincar por meio das relações que estabelece com os outros. Essa experiência, no entanto, não é simplesmente reproduzida, mas recriada a partir do que ela traz de novo, com seu poder de imaginar, criar, reinventar e produzir cultura.

Para Vygotsky (1998), a criança desenvolve-se nas interações que estabelece desde que nasce com as experiências sócio-históricas do mundo no qual está inserida. Ela usa essas interações sociais como formas privilegiadas de acesso a informações: aprendem a regra do jogo, por exemplo, através dos outros e não como o resultado de um engajamento individual na solução de problemas. Desta maneira, aprende a compreender e regular seu comportamento pelas reações, atitudes dos outros e suas, quer elas pareçam agradáveis ou não.

Ao brincar, a criança assume uma possibilidade de mudança e de renovação da experiência humana que nós, adultos, muitas vezes não conseguimos perceber. Em nossa ignorância, projetamos nela os nossos anseios e expectativas, vendo-a como um ser incompleto e imaturo e projetando nela o futuro adulto que possivelmente se tornará.

Vygotsky (1989, p.109), afirma que: “É enorme a influência do brinquedo no desenvolvimento de uma criança. É no brinquedo que ela aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de numa esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não por incentivos fornecidos por objetos externos”.

Desde muito cedo, a criança possui um anseio natural para brincar, isto é, para por em prática suas habilidades que surgem em crescentes variedades de formas, no intuito de explorar a si própria e o ambiente ao seu redor. Brincando ela desenvolve sua inteligência e sua sensibilidade e pela variedade de brincadeiras que vivencia, organiza seu mundo interior em relação ao exterior.

Pode-se dizer, assim, que a brincadeira é uma prática que favorece a interação infantil para a formação da criança, que recria a realidade através da concretização de sistemas simbólicos próprios, constituindo-se enquanto indivíduo. “As maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade”. (VYGOTSKY, 1998)

O brincar, enquanto atividade social permite à criança uma constante reelaboração de hipóteses sobre a realidade. Durante a brincadeira, ela aprende e partilha um sistema de comunicação e interpretação dessa realidade, que vai sendo negociado, passo a passo, à medida que vai se desenvolvendo. É importante também considerar que, através do ato de brincar, as crianças vivenciam um rápido e intenso processo de mudança, estabelecendo diversos tipos de relações, representações mentais, gestuais e indagações, bem como, deslocamentos no espaço.

Diante dessas considerações, pode-se e deve-se (re) pensar no ato de brincar como uma atividade positiva, que se articula aos processos de aprender, se desenvolver e conhecer. Ao observar as crianças, pode-se conhecê-las melhor, pois uma parte de seus mundos e experiências revela-se nas ações e significados que constroem em suas brincadeiras. Com base em suas experiências, os sujeitos reelaboram e reinterpretam situações do seu dia-a-dia e as referências de seus contextos socioculturais, criando outras realidades.

Levando-se em consideração que brincar também se aprende, o jogo pode tornar-se uma estratégia didática quando planejado e orientado por um adulto, visando uma finalidade educativa. O brincar envolve múltiplas aprendizagens, mas para que isso ocorra, é preciso que o educador planeje etapas com o intuito de alcançar objetivos previamente determinados e extrair do jogo atividades que lhe são decorrentes.

O papel do educador e do professor adquire suma importância nessa tarefa, pois é ele quem cria os espaços, disponibiliza materiais, participa das brincadeiras, ou seja, faz a mediação entre o aluno e o mundo que começa a conhecer favorecendo seu desenvolvimento e a construção do conhecimento. O educador e o professor devem, portanto, contemplar a brincadeira como princípio norteador das atividades pedagógicas, possibilitando às manifestações corporais encontrarem significado através da ludicidade presente na relação que as crianças mantêm com o mundo.

É importante ter claro que o eixo principal em torno do qual o brincar deve ser incorporado na prática é o seu significado como experiência de cultura. Isso exige a garantia de tempos e espaços para que as próprias crianças criem e desenvolvam suas brincadeiras, também nos espaços da sala, por meio da invenção de diferentes formas de brincar com os conhecimentos.

Para que isso seja possível, é necessário organizar rotinas que proporcionem a iniciativa, a autonomia e as interações entre as crianças. Criar espaços onde se construam ações conjuntas, relações e amizades sejam feitas e criando culturas. Colocar à disposição materiais e objetos para descobertas, ressignificações, transgressões. Compartilhar brincadeiras, sendo cúmplice, parceiro, apoiando, respeitando e contribuindo para ampliar o repertório das crianças. Observando-as para melhor conhecê-las.

Compreender o universo da criança e suas referências culturais, seus modos próprios de sentir, pensar e agir, suas formas de se relacionar com os outros; perceber as alianças, amizades, hierarquias e relações de poder entre pares; estabelecer pontes entre o que se aprende no brincar e em outras atividades; Centrar a ação pedagógica no diálogo, trocando saberes e experiências, trazendo a dimensão da imaginação e da criação para a prática cotidiana, significa construir o processo de desenvolvimento e vivências necessárias à criança de 0 a 6 anos.

Pode-se chegar à conclusão através de Vygotsky (1998), pois segundo ele: “É preciso deixar que as crianças brinquem, pois dessa forma, abrem-se caminhos para que possam se reconhecer como sujeitos e atores sociais, responsáveis pela criação da nossa história e do mundo que nos cerca”. Essa é uma atividade a ser refletida, planejada e implementada a partir da atuação sistemática do pedagogo junto aos educadores dos CMEI’s.

#### 3.6.4 Averiguação das contribuições do pedagogo para o trabalho do educador

Os educadores que se comprometeram a participar da pesquisa, apontaram que os pedagogos:

- Orientam, ensinam, tiram dúvidas, fazem acompanhamento nas permanências, trabalho de mediação com as famílias.
- Auxiliam nas orientações de planejamentos com objetivos e metodologias.
- Fornecem subsídios teóricos para um bom desempenho do trabalho.
- Acompanham o desenvolvimento de todo o trabalho realizado com as crianças, tendo em vista que antes não se podia contar com uma pessoa instruída sempre que necessário.
- Desenvolvimento do planejamento, avaliação, o apoio pedagógico individual.

É significativo observar que as respostas dos educadores expressaram muito mais a identidade do pedagogo como gestor, organizador e planejador de atividades do que o próprio pedagogo o fez quando respondeu sobre sua função. Fica mais clara a atuação do pedagogo com aquele que dá suporte ao trabalho do educador e o auxilia em suas atividades cotidianas.

Percebe-se que os educadores pesquisados, reconhecem as contribuições que a atuação do pedagogo exerce na instituição. É o profissional capaz de produzir e difundir conhecimentos no campo educacional para o qual se exige ter capacidade de organização e execução de planejamentos, dinamismo, liderança, além de saber comunicar e transmitir idéias.

Este profissional deve estar preparado para defrontar-se, com criatividade e competência, os problemas a serem enfrentados no cotidiano, ser flexível, tolerante e atento às questões decorrentes da diversidade cultural que caracteriza nossa sociedade, e também a realidade na qual está inserido.

### 3.6.5 Apoio pedagógico do pedagogo e dificuldades encontradas

Em relação às dificuldades encontradas no desenvolvimento do trabalho dos educadores, seis responderam que não possuem dificuldades, pois o pedagogo sempre prevê a melhoria do trabalho, favorecendo através de estudos, incentivos, apoio constante. Um educador aborda sobre a falta de alguns cursos que privilegiem os educadores, mas possui apoio pedagógico no CMEI que trabalha. Outro educador respondeu que não há dificuldades consideráveis, apenas os problemas rotineiros da educação pública. Porém, quatro profissionais responderam que encontram sim, dificuldades no ambiente de trabalho.

Segundo, esses educadores, o pedagogo poderia mostrar diferentes caminhos para o ensino, novas idéias, atuando como *mediador* dos diferentes problemas defrontados no dia-a-dia, auxiliando na busca de alternativas de superação. Um educador relata que, ainda precisa melhorar na avaliação, pois, segundo o que ele pensa, o pedagogo pode auxiliar os educadores subsidiando com textos e estudos sobre o assunto. Outro educador expõe que devido à sua falta de formação, possui muitas dúvidas em relação ao conteúdo que pode ser dado nas atividades afirmando que o pedagogo poderia contribuir com mais idéias, de preferência, compatíveis com a realidade da unidade.

Tendo em vista que, construir um ambiente democrático não é tarefa fácil e que pressupõe uma gestão democrática, ou seja, é preciso saber ouvir, saber contestar com argumentos plausíveis e coerentes e também, ceder em situações em que outras opiniões prevalecem. A atuação do pedagogo neste âmbito, é de fundamental importância, pois através do domínio do processo de trabalho e da capacidade de estabelecer relações humanas, sócio-comunicativas, subjetivas e participativas, é que se ampliará seu campo de atuação, de modo a envolver a os profissionais da Educação Infantil como um todo, na organização e gestão do trabalho que desenvolvem.

No contexto abordado pelos educadores pesquisados, percebe-se que alguns pedagogos correspondem às expectativas de trabalho pedagógico, proporcionando aos profissionais que com eles trabalham a abertura ao diálogo, subsídios teóricos, apoio constante, desenvolvendo um trabalho coletivo apresentando ética profissional e comprometimento político-pedagógico, visando uma aproximação com a realidade vivenciada por eles.

Outros educadores, no entanto, deixam evidente, que certos pedagogos não estão efetivamente correspondendo às perspectivas esperada. Na opinião desses educadores, ocorre falta de espaço para o debate e interação entre os profissionais; referem-se à falta de embasamentos teóricos que os subsidiem na prática.

Nesse sentido, a tarefa do pedagogo consiste em buscar relações mais flexíveis, que favoreçam o diálogo, a comunicação entre os diferentes segmentos envolvidos no processo educativo. O objetivo principal da função parece se constituir na organização do trabalho pedagógico qualificado no sentido de dar suporte conceitual e pedagógico, visando assegurar a participação de todos na gestão da Educação Infantil.

#### 3.6.6 Relação pedagogo x educadores e professores

No que se refere à existência de um relacionamento profissional adequado e coerente entre pedagogo, educadores e professores no ambiente de trabalho, dez educadores responderam afirmativamente sobre um bom relacionamento entre eles. Dos dez profissionais que responderam sim, um justificou afirmando que o trabalho deve ser feito em conjunto. O educador dará continuidade e colaboração nas atividades pretendidas e desenvolvidas na unidade. Dois educadores responderam que em algumas situações existe uma relação profissional adequada e coerente. Um profissional argumentou que, às vezes o pedagogo não aceita sugestões, não é flexível, aberto a discussões. Outro educador justificou que, às vezes não concordam com algumas propostas que não cabem à realidade da sala e da própria Rede Municipal com sua estrutura.

No geral, pode-se afirmar que ocorre um bom relacionamento profissional entre os profissionais que atuam nos CMEI's. Percebe-se, porém, que em alguns casos ocorrem certos desentendimentos entre educadores e pedagogos. Neste caso, sempre há “os dois lados da moeda”. Assim, como pode o educador demonstrar resistência diante de novas metodologias, novas práticas, pode o pedagogo não viabilizar meios de se questionar os melhores procedimentos, o melhor caminho a ser tomado.

De todas as habilidades que um pedagogo deve ter, *ouvir* talvez seja uma das mais necessárias e difíceis. Afinal, as discussões, dependendo do tom dos interlocutores, podem fugir dos objetivos, criando situações de agressividade. Geralmente, não se possui o hábito em administrar confrontos. Todavia, as divergências podem ser valorizadas quando há respeito e consciência de que a formação também se dá com a contribuição do outro.

Cabe ao pedagogo propiciar um clima de abertura e respeito, para que todos possam se expressar criticar e sugerir sem medo de represálias e supostas perseguições. Sábios são aqueles pedagogos que respeitam e ouvem com atenção seus companheiros de trabalho e administram confrontos como momentos de crescimento, para que desta forma, ocorra realmente uma gestão democrática e participativa.

### 3.6.7 Comentários e Sugestões dos educadores

No espaço reservado para comentários e sugestões, um educador relatou sobre a necessidade da turma do Pré III ter um professor no período da manhã e outro à tarde. Outro profissional declara que a Rede Municipal deveria oferecer mais cursos aos educadores que atuam diretamente com a criança e menos cursos aos pedagogos, que acabam passando mais tempo fora do CMEI tendo sua contribuição relacionada à sua função prejudicada (e muito).

Declaram que passam pouco tempo direcionando os educadores em suas permanências e mais tempo atendendo as outras atividades que lhe são incumbidas (como resolver problemas de outras salas). Dessa forma as cobranças são grandes, mas a ajuda necessária para transformar o progresso das salas não ocorre, tomando assim difícil a aceitação do que é proposto por parte do pedagogo pelos educadores.

O comentário do educador que anseia por maiores oportunidades de aperfeiçoamento profissional demonstra a sua preocupação na qualidade que deseja desenvolver no seu trabalho. Além de evidenciar também, a importância da presença do pedagogo no contexto diário de uma instituição de Educação Infantil. Percebe-se que em alguns momentos, a rotina de um CMEI fica fragilizada com a ausência do pedagogo, além de realmente a demanda de trabalho fora dos CMEI's prejudicar o andamento no cotidiano de cada estabelecimento. Desta forma, se faz necessário rever alguns princípios de atuação para encaminhar o trabalho pedagógico de uma forma mais qualitativa.

### 3.6.8 Conclusões sobre a análise dos questionários dos educadores

No contexto profissional dos educadores percebe-se que alguns recentemente adentraram a Rede Municipal, bem como na Educação infantil há outros que já atuam na área um tempo considerável. Sabe-se que se trata de um campo que merece olhares ainda mais atentos, sobretudo no sentido de reconhecimento profissional, investimento profissionalizante, entre outros que se fazem necessários.

Referente à rotina diária de um CMEI, percebe-se a luta contra “ranços” velhos impregnados na rotina, as quais vêm sendo confrontadas de frente, ou seja, a visão que crianças precisavam exclusivamente de “cuidados” vem sendo superada, privilegiando um ambiente estimulante com rotinas que visem o pleno desenvolvimento das crianças.

Uma proposta pedagógica qualitativa na perspectiva que se pode construir no presente trabalho deve estar apoiada em uma concepção que acredita no diálogo entre o desenvolvimento humano e nas possibilidades de aprendizagem das crianças, além do pressuposto inicial de respeito ao “*ser criança*”, que se reafirma como respeito à cultura, diversidade e às necessidades de seu desenvolvimento em cada fase.

Este não é um trabalho fácil e fica evidente, como levantam os pedagogos o compromisso, a energia e o esforço mesmo físico que essa tarefa requer. Os educadores reconhecem a função que um pedagogo exerce nas instituições, porém percebe-se que, em alguns casos ocorrem “entraves”, que tem a ver com as relações que se estabelecem a falta de estrutura, a burocratização que interfere em ambos os lados.

O papel do pedagogo torna-se, no que se refere ao apoio e construção do trabalho nos CMEI's e no que diz respeito ao educador, de fundamental importância na construção de um processo de trabalho que traga desenvolvimento e emancipação à criança que está nas unidades. Cabe ao pedagogo a construção e mobilização dos seus conhecimentos e do conhecimento dos educadores para a busca da qualidade no desenvolvimento das crianças. Essa mobilização e construção implicam na produção de uma proposta pedagógica que reflita realmente a realidade da Educação Infantil na RME.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar o presente trabalho monográfico, destaca-se a constante luta que vigorou por muito tempo na conquista integral dos direitos sociais à Educação Infantil. A construção de uma educação democrática pressupõe o alcance de todos os níveis do sistema de ensino à educação concretizada de forma qualitativa. Como a educação é uma política e um serviço público de grande alcance, sua gestão deve proporcionar as formas para ampliação da cidadania, por ter como objetivo a oferta da vivenciados direitos de todos os indivíduos à educação de qualidade para si e para seus filhos.

Tem-se a convicção de que não é possível hoje eximir-se da discussão sobre a Educação Infantil, *seja qual for o espaço criado para que aconteça*. A pesquisa sobre os espaços dos CMEI'S de Curitiba, que abrangem a maioria dos bairros da cidade, pretende obter uma posição que é também política e de compreensão crítica de direitos da população a um trabalho de qualidade na Educação Infantil.

No que se refere à qualidade na Educação Infantil na realidade da Rede Municipal de Curitiba, percebe claramente que ocorreram evidentes avanços, comparando o atendimento prestado inicialmente às crianças de zero a seis anos. Estes avanços estão relacionados às preocupações com o número de ofertas de vagas às crianças, à faixa etária correspondente, ao espaço físico das unidades, à oportunidade de aperfeiçoamentos profissionais aos educadores e professores, além de outros. Atualmente, a grande maioria das mulheres ocupam espaço no mercado de trabalho. Deixar os filhos em uma creche ou numa instituição de Educação Infantil tem relação direta com a qualidade com que é proporcionado o desenvolvimento desse processo educacional.

A criança como todo ser humano, é um sujeito social e faz parte de uma organização familiar inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em determinado momento histórico. É profundamente marcada, portanto pelo meio social em que se desenvolve. Ao abordar as teorias educativas na Educação Infantil, buscou-se selecionar as visões que favorecem o desenvolvimento infantil, descartando as visões pedagógicas, compensatórias, disciplinadoras e psicologizantes que têm permeado o tema, propiciando intrincados mecanismos de normalização pedagógica. Não se admite mais tomar a Pedagogia como infantilização ou disciplinamento da criança.

Propõe-se que a criança tenha o direito de viver bem sua infância, isto é, que possa “ser criança”, o que ao invés de dispensar o trabalho do pedagogo, o exige, numa dimensão de preservação de um *espaço pedagógico* educacional e adequado à criança. Dizer que a criança será preservada ao brincar, imaginar, viver sua infância de forma livre, não quer dizer que tudo pode, que o planejamento de atividades, os conhecimentos conceptuais, o rigor no tratamento adequado das metodologias, estariam em segundo plano.

A presença do pedagogo a partir dos autores consultados e na pesquisa realizada aparece também como possibilidade de um trabalho de qualidade, que ofereça uma atuação voltada à organização, gestão e articulação do trabalho educacional na Educação Infantil. Esse processo é possível a partir de compreensão crítica dos problemas desta faixa, visão contextual, domínio de concepções sobre a criança e comprometimento com o trabalho delicado e sensível desta idade que em última análise, realiza-se também a partir dos educadores que estão face a face com a criança nos CMEI’s.

A caracterização da identidade desse profissional e de sua contribuição na Educação Infantil desenvolvida nos CMEI’s de Curitiba na pesquisa realizada, confirmou a necessidade da atuação do pedagogo no sentido de organizador de um planejamento estratégico de políticas e programas que visem o pleno desenvolvimento da criança, que é um ponto chave para uma Educação Infantil de qualidade.

A outra questão a ser evidenciada, diz respeito ao ensino de 9 anos, que prevê a educação de 0 a 5 anos e o início da escolarização formal, que começa aos 6 anos, como fases distintas. A escolarização como subseqüente ao período da Educação Infantil, tende a mudar substancialmente os procedimentos e metodologias de trabalho com a criança, podendo ser repressora e fechando a possibilidade de um vínculo positivo com a escolarização nessa transição.

Para Kramer (2006), o problema é: *como garantir que as crianças sejam reconhecidas nas suas necessidades* (em especial a de brincar) e que o trabalho seja acompanhado e planejado, nas duas instâncias. A função da Educação Infantil como preparo de atividades voltadas ao processo de escolarização por um lado e por outro, a inclusão de atividades adequadas aos interesses infantis para a criança de 6 anos no ensino fundamental, se constitui um questionamento que requer o diálogo institucional e pedagógico, entre os dirigentes das escolas do Ensino Fundamental, e aqueles que estão à frente das instituições da Educação Infantil.

No presente trabalho, reitera-se que o período de vivência da infância precisa ser preservado na Educação Infantil bem como aos interesses e especificidades desta seja qual for o período. Há que se observar também um planejamento pedagógico que contemple as atividades e noções preliminares de forma gradativa visando o início do ensino formal a partir dos seis anos. Reforça-se em todas as fases da escolarização, no entanto, o papel da cultura da criança como preponderante para uma concepção que norteie o trabalho pedagógico nas instituições educacionais. Para Forquin (1993), é importante redimensionar o papel da educação na sociedade, redimensionando a relação das instituições educacionais com a cultura. Segundo Muniz (1999), essa reflexão é de grande valor se o objetivo é pensar na creche e na pré-escola como Educação Infantil e dessa forma realizá-la na escolarização, participando de uma concepção mais ampla de educação.

A continuidade da escolarização aos 6 anos, assim, pressupõe a mesma atenção à cultura da criança e às características da infância nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e esta também é uma condição para uma educação de qualidade. A coerência do processo educacional requer dos pedagogos e das secretarias de educação e universidades, a pesquisa, o estudo conceitual, as alternativas curriculares e metodológicas que favoreçam o desenvolvimento da criança nos espaços em que se dá sua educação como um todo.

Mesmo considerando as conquistas consideráveis e significativas na Educação Infantil, há muito que avançar no que se refere à qualidade buscada. As exigências para a construção da qualidade, levaram à definição de critérios para detectar até que ponto isso tem sido possível, sobretudo considerando a contribuição do pedagogo. Assim, a proposta de desenvolvimento de uma Educação Infantil de qualidade, não pode assim ser apenas uma pretensão teórica, mas que possa ser verificada na prática.

Pela complexidade das situações existentes no contexto da Educação Infantil, o pedagogo assume hoje papel fundamental nesta etapa da educação, na medida em que possa interagir com o seu grupo profissional, para propiciar condições de reflexão e trocas que permitam aos educadores e professores, meios para transformar a realidade. Reitera-se assim a função do pedagogo como articulador, gestor e pesquisador, que não pode se eximir de sua função de intelectual de refletir sobre o contexto no qual está inserido e buscar por isso, contribuir para a construção qualitativa do trabalho pedagógico nos CMEI's.

Construir uma bagagem significativa de conhecimentos sobre o universo da criança, sempre passível de reconstrução e reelaboração, tende a subsidiar professores e

educadores de forma consciente e crítica. O pedagogo inserido neste processo, a partir de seus conhecimentos e experiência, pode identificar procedimentos e alternativas que respondam às necessidades e lacunas no processo de desenvolvimento infantil, indicando metodologias adequadas à situação de cada localidade, construindo a qualidade de forma conjunta e cotidianamente.

Através da análise da pesquisa realizada, podem-se constatar impasses existentes na realidade municipal da Educação Infantil, registrados pelos próprios pedagogos e educadores. A formação profissional destaca-se como uma das maiores reivindicações dos profissionais que participaram da pesquisa. Além de ter sido questionada na forma como vem ocorrendo, reafirma-se que é possível obter meios para uma formação profissional que efetivamente propicie conhecimentos e metodologias para a Educação Infantil.

Nas respostas aos questionários, de pedagogos e educadores, verificam-se situações conflitivas que permeiam as relações cotidianas de um CMEI. Algumas ferramentas são necessárias à efetiva ação de liderar, e competem ao pedagogo em específico: a comunicação constante, o planejamento cuidadoso, coragem, disciplina, flexibilidade e enorme habilidade em estabelecer relações interpessoais com os demais profissionais (educadores e/ou professores), dispondo-se a conhecer a maneira como cada um reflete e atua em sua prática.

Profissionais aprendem a fazer, fazendo e refletindo sobre os problemas, vendo-os sob diferentes pontos de vista, compartilhando idéias com pedagogos, educadores e professores, verificando a validade das soluções construídas e suas implicações, além de dedicar-se em pesquisar, e muito mais. Para tanto, é preciso oportunidades no ambiente de trabalho para a superação dos problemas apresentados, partirem da criação de um vínculo de confiança com os educadores, professores ou vice-versa, no qual o pedagogo constitui-se numa parceria presente, disponível, exigente e estimuladora.

Verifica-se que algo mais e muito mais, deverá e poderá ser feito pelos órgãos oficiais, pelas secretarias de educação, pelas ONG's, pelos intelectuais das universidades, que têm também muito a dizer e a fazer no que diz respeito aos pedagogos e educadores que trabalham diretamente com a criança. É possível somar esforços e propiciar aos que estão à frente desse trabalho, nas esferas públicas principalmente, os elementos para o alcance de uma Educação Infantil de qualidade.

Ao pedagogo cabe também, empenhar-se juntamente com os diferentes atores sociais, diretamente conectados às instituições educacionais, a priorização de ações necessárias à Educação Infantil, buscando obter compartilhamento nessa tarefa fundamental. É uma atitude de respeito para com a população que precisa de uma nova e qualitativa realidade na Educação Infantil.

## 5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANFOPE, Boletim da ANFOPE, Campinas, SP, ano V, nº. 11, agosto 1999. Disponível em <http://lite.fae.unicamp.br/anfope>. Acesso em 20 de janeiro de 2007.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Editora LCT, 1981.

ARROYO, Miguel G. Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores. **Revista Educ. Soc.** vol.20, n.68 Campinas Dec. 1999. <http://www.scielo.br/scielonoGoogle>. Acesso em 11 de janeiro de 2008.

BRASIL. Governo. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei federal n. 8.069 de 13 julho 1990.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1997.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação. Lei federal n. 10.172 de 9 jan. 2001**. Cadernos de Pesquisa, n. 119, julho/ 2003.

\_\_\_\_\_. **Base da Legislação Federal da Lei 11.274/2006 (lei ordinária) 06/02/2006** – Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases de Educação Nacional, dispendo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Política Nacional de Educação Infantil**. MEC/SEF/DPE/COEDI, Brasília, 1994.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular para a educação infantil: documento introdutório**. Brasília: 1998a, versão preliminar.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. MEC/SEF/COEDI. Brasília: 1998b. 3 v.

\_\_\_\_\_. Constituição da República Federativa do Brasil. **Lei Federal de 05/10/1988**. Brasília: Senado Federal, 2000.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). **Lei Federal n.º 9.394**, de 26/12/1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Revista Criança, do Professor de Educação Infantil**, Brasília, nº. 31, novembro de 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Revista Criança, do Professor de Educação Infantil**, Brasília, nº. 32, julho de 1999.

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

\_\_\_\_\_. Decreto Nº.762/01 – Regimento Escolar: Atribuições do Cargo da Carreira do Magistério Público Municipal, Suporte Técnico Pedagógico, 2007. Disponível em <http://www.cidadedoconhecimento.org.br/cidadedoconhecimento/downloads/arquivos>. Acesso em 20 de janeiro de 2008.

DE LAJONQUIÈRE, L. “O legado pedagógico de Jean Itard (a pedagogia: ciência ou arte?)”. In: **Educação e Filosofia**, v. 6, nº. 12, 1992, p. 37 – 52.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de, e PALHARES, Marina Silveira (orgs.); **Educação Infantil Pós – LDB: Rumos e Desafios**. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados – FE/Unicamp; São Carlos, SP: Editora da UFSCar; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2001.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura: As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, PAULO. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 16 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREINET, Elise. **O Itinerário de Celestin Freinet: a livre expressão na pedagogia Freinet**, Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HAGEMEYER, R.C.C. **Formação docente na contemporaneidade: Fundamentando os processos das práticas catalisadoras**. Tese de doutorado, Universidade de São Paulo: FEUSP, 2006.

KRAMER, Sonia, **A Política do Pré-Escolar no Brasil: A Arte do Disfarce**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KUHLMANN Jr. M. **Infância e educação infantil : uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LIBÂNEO, J.C.; PIMENTA, S.G. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 239-77, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas**. Editora da UFPR: Curitiba, n. 17, p. 153-176, 2001.

\_\_\_\_\_. *As Diretrizes Curriculares da Pedagogia – Campo Epistemológico e Exercício Profissional do Pedagogo*. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nova/Textos/JoséCarlosLibâneo2005.htm>. Acesso em: 15 de janeiro de 2007.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora pedagógica e universitária – EPU, 1986.

\_\_\_\_\_. “Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões”, *In*: MACHADO, Lucia de A. (org.) **Encontros e Desencontros em Educação Infantil** São Paulo: Cortez, 2002, p.117 – 132.

\_\_\_\_\_, **Infância e currículo: paradoxos, mudanças e riscos**. *In*: MOREIRA, A.F., ALVES, M.P.C e GARCIA, R.L. **Currículo, cotidiano e tecnologias**. Araraquara, SP: Junqueira & Marins Editores, 2006.

\_\_\_\_\_, LEITE, Maria Isabel. **Infância: Fios e Desafios da Pesquisa**. São Paulo: Papyrus, 1996.

MALTA, Maria M., **Pré-escola: entre a educação e o assistencialismo**. *In*: ROSEMBERG, Fúlvia (org.) **Creche**, São Paulo: Cortez, 1989.

MARTINEZ, Maria Simões e PALHARES, Marina Silveira, **A educação infantil: uma questão para o debate**, *In*: FARIA, Ana Lúcia Goulart de, e PALHARES, Marina Silveira (orgs.); **Educação Infantil Pós – LDB: Rumos e Desafios**. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados – FE/Unicamp; São Carlos, SP: Editora da UFSCar; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2001.

MONTESSORI, Maria. **A criança**. São Paulo: Nórdica, s.d.

\_\_\_\_\_, Maria. **Pedagogia científica: a descoberta da nova criança**. São Paulo: Flamboyant, 1965.

MUNIZ, L. **Naturalmente criança: a educação infantil de uma perspectiva sociocultural**. *In*: Kramer, S. et all. **Infância e educação infantil**, Campinas, SP: Papyrus, Coleção Prática Pedagógica, 1999.

NASCIMENTO, Maria Evelyn do. **Os profissionais da Educação Infantil e a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, *In*: FARIA, Ana Lúcia Goulart de, e PALHARES, Marina Silveira (orgs.). **Educação Infantil Pós – LDB: Rumos e Desafios**. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados – FE/Unicamp; São Carlos, SP: Editora da UFSCar; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2001.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Convenção dos Direitos da Criança**. 1989.

OSTETTO, Esmeralda Luciana, **Planejamento na educação infantil**. [www.pedagobrasil.com.br/psicologia/conteudos escolares](http://www.pedagobrasil.com.br/psicologia/conteudos escolares); acesso em 12/02/2008.

PIAGET, Jean. **Aprendizagem e Conhecimento**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1979.

PIMENTA, Selma (org.) **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002.

PINTO, J. M. R. **Os Recursos para educação no Brasil no contexto das finanças públicas**. Brasília: Plano, 2000.

ROSEMBERG, Fúlvia (org.) **Creche**, São Paulo: Cortez, 1989.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SILVA T. T. Dr. Nietzsche, curricularista - com uma pequena ajuda do professor Deleuze. *In*: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; MACEDO, Elizabeth Fernandes de Macedo. (Org.). **Currículo, práticas pedagógicas e identidades**. Porto Alegre: Porto Editora, 2002, p. 35-52.

SILVA, T. T. Educação pós-crítica e formação docente. *In*: HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos; GARCIA, Maria Manuela Alves (Org.). **Trabalho docente: formação e identidades**. Pelotas (RS): Seiva, 2002, p. 257-270.

SÁ, R. A. Pedagogia: identidade e formação – O trabalho pedagógico nos Processos Educativos Não – Escolares. **Revista Educar**. Curitiba: UFPR, 2000.

SACRISTÁN, J. G. Reformas educacionais: utopia, retórica e prática. *In*: SILVA, T. T. GENTILE, P. **Escola S. A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996, p.50-74.

SCHEIBE, L. **O trabalho dos pedagogos frente às políticas públicas e o cotidiano da escola: o caráter de trabalho intelectual do pedagogo escolar**. Revista Chão da Escola, Curitiba, p. 21-24, 2004.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**. A Pesquisa Qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

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

# ANEXOS

# ANEXO I

## QUESTIONÁRIO PARA OS PEDAGOGOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA

1) Qual a sua Formação?

Graduação?

Sim                       Não

Pós –Graduação?

Sim                       Não

Se sim, qual a sua especialização?

---

---

2) Há quanto tempo trabalha com a Educação Infantil?

---

3) Considera a docência como base para coordenar a Educação Infantil?

Sim                       Não

Justifique sua resposta:

---

---

4) Você já atuou como docente ou educadora?

Sim                       Não

5) Como vê a atuação (atribuições) dos educadores nos Centros Municipais de Educação Infantil?

---

---

6) Atua como pedagogo (a), há quanto tempo?

Menos de 5 anos                       5 anos                       Mais de 5 anos

7) Conforme a sua prática numere em ordem de prioridade qual o segmento que prioriza:

Atendimento aos pais.

Atendimento às crianças e suas necessidades.

Atendimento aos profissionais que atuam diretamente com as crianças.

Atendimento à direção e organização do trabalho pedagógico.

8) Quais os pontos positivos e as dificuldades que tem encontrado ao desempenhar a sua função, atendendo aos diversos segmentos?

---

---

9) No CMEI que trabalha como foi elaborada a Proposta de Ação atual?

---

---

---

10) Qual a concepção ou propostas presentes na sua formulação? O educador participou da elaboração ou tem claro conhecimento sobre a aplicação desta proposta?

---

---

---

11) Como vê o trabalho do educador (as) nas unidades de Educação Infantil?

---

---

---

12) Percebe bons resultados de seu trabalho na relação com os educadores?

---

---

---

13) Quais as sugestões de trabalho poderiam melhorar o processo pedagógico da Educação Infantil em sua opinião?

---

---

14) E quanto à formação dos profissionais do CMEI, há espaço para planejamento, avaliação, estudo e reflexão sobre o trabalho realizado? De que forma você, como pedagogo, tem conduzido esse processo?

---

---

---

---

---

## ANEXO II

### **QUESTIONÁRIO PARA OS EDUCADORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA**

1) Há quanto tempo atua na Educação Infantil?

( ) entre 0 a 5 anos                      ( ) entre 5 a 10 anos                      ( ) mais de 10 anos

2) Com a efetivação dos pedagogos no quadro das unidades municipais de Educação Infantil em 2003, descreva algumas contribuições que você considera importantes no trabalho do pedagogo para a qualidade do trabalho na Educação Infantil.

---

---

---

3) Há dificuldades no desenvolvimento do seu trabalho? Como poderia melhorar com o apoio do pedagogo?

---

---

4) Há uma relação profissional adequada e coerente entre pedagogo, educadores e professores?

( ) Sim                      ( ) Não

( ) Em algumas situações. Quais?

---

---

---

5) Conhece a proposta pedagógica do CMEI onde atua?

( ) Sim                      ( ) Não

Aplica esta proposta?

( ) Sim                      ( ) Não

Dê exemplos:

---

---

---

---