



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**

**FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

SANDRA REGINA MANTOVANI LEITE

**EDUCAÇÃO E ÉTICA: DESAFIOS NA ATUAÇÃO DO
PROFESSOR DA INFÂNCIA**

Marília
2017

SANDRA REGINA MANTOVANI LEITE

**EDUCAÇÃO E ÉTICA: DESAFIOS NA ATUAÇÃO DO
PROFESSOR DA INFÂNCIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Marília, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Filosofia e História da Educação no Brasil.

Orientador: Prof. Dr. Alonso Bezerra de Carvalho

Marília
2017

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

L533e Leite, Sandra Regina Mantovani.
Educação e ética: desafios na atuação do professor da infância
/ Sandra Regina Mantovani Leite. – Marília, 2017.
184 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Alonso Bezerra de Carvalho.

Tese (Dourado em Educação) – Universidade Estadual Paulista
“Julio de Mesquita Filho”, Faculdade de Filosofia e Ciências,
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017.

Bibliografia: f. 163-172

1. Educação infantil. 2. Formação de professores. 3. Educação –
Ética. 4. Política educacional. 5. Prática pedagógica. I. Carvalho,
Alonso Bezerra de. II. Universidade Estadual Paulista “Julio de
Mesquita Filho”. Faculdade de Filosofia e Ciências. Programa de
Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD – 22.ed. 372.21

SANDRA REGINA MANTOVANI LEITE

EDUCAÇÃO E ÉTICA: DESAFIOS NA ATUAÇÃO DO PROFESSOR DA INFÂNCIA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Marília, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação.
Área de concentração: Filosofia e História da Educação no Brasil.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Alonso Bezerra de
Carvalho
Universidade Estadual Paulista - UNESP

Prof. Dra. Marta Silene Ferreira Barros
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dr. Sinésio Ferraz Bueno
Universidade Estadual Paulista - UNESP

Prof. Dr. Darcísio Natal Muraro
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dra. Elieuzza Aparecida de Lima
Universidade Estadual Paulista - UNESP

Marília, 14 de março de 2017.

Dedico este trabalho aos meus filhos Guilherme e Fernando. Mesmo com necessidades próprias, por idades diferentes, sem entenderem minhas ausências em alguns momentos, sempre me deram carinho e motivação para recomeçar.

O que faço é por eles...

Agradecimentos

Em primeiro lugar a *Deus*, pela sabedoria que me deste para realizar esta tese e a *Minha Mãe Rainha dos Anjos* pela confiança que tenho, por ela estar sempre comigo.

Ao querido professor *Alonso Bezerra de Carvalho*, pelo privilégio de tê-lo como orientador desta pesquisa, pela ética com que me acompanhou em todo o percurso.

Pelo cuidado e dedicação, pela confiança e pelo respeito e, principalmente, por seus questionamentos, que me levaram às reflexões que conduziram este trabalho.

Aos colegas do grupo de Pesquisa *GEPEES*, por possibilitarem momentos de reflexão sobre a Educação, a Ética e a Sociedade, numa busca incessante pelo valor da alteridade.

Aos professores *Sinésio Ferraz Bueno e Marta Silene Ferreira Barros*, pela rica contribuição durante o exame de qualificação e defesa.

Aos professores *Darcísio Natal Muraro e Elieusa Aparecida de Lima* pelo aceite e pela alegria em participar da banca de defesa, agradeço às contribuições.

Aos *colegas* da Área de Educação Infantil, que me possibilitaram usufruir da licença para me dedicar a esta pesquisa, especialmente, à *Martinha* por ser minha amiga sempre, me incentivando e apoiando com tanto carinho e à *Jaqueline Delgado* por torcer sempre por mim, pelo cuidado e disposição.

A todas as *professoras e crianças* com quem trabalhei durante a pesquisa, principalmente à Simone Tófoli e à Secretaria Municipal de Educação, por possibilitarem o desenvolvimento deste estudo.

Aos meus amigos, *Confiança Filial*, pelas orações, pelo acalanto nos momentos de desesperança e pelas alegrias compartilhadas.

À *Edilaine e Júlia*, pela ajuda e cuidado com o Fernando quando precisei.

Aos meus *filhos e afilhados*, por possibilitarem momentos de dúvidas, inquietações, desafios, e, principalmente a reflexão sobre novas possibilidades sobre o cuidado e acolhimento.

Aos meus queridos (*Silvia e Jean, Eduardo e Grazi*), porque sei que mesmo à distância estão sempre torcendo por mim. À minha sogra *Maria*, companheira de viagens, sempre disponível. E a todos os *familiares, em especial, Sonia, Paula, Alzira, Solange e Nice* que, de longe, acompanharam, rezaram e incentivaram minha trajetória.

Aos meus pais, *Mafalda e Ademir*, por terem me ensinado o valor da pessoa e a importância da felicidade, pelo afeto e pelo cuidado, porque sempre acreditaram em mim. Por estarem sempre me abençoando!

Ao meu marido e amigo *Marco Antonio Leite*. Pelo incentivo, apoio em todos os momentos, por ouvir os lamentos e também as alegrias. Por me acompanhar nesta jornada, sempre ao meu lado. Pela paciência. Por ser um companheiro no sentido mais pleno dessa palavra...

Ora, a educação é uma modalidade de ação intrinsecamente relacionada à existência do outro. É uma prática que, por sua natureza, pressupõe uma intervenção sistemática na condição do outro. Sendo uma prática interventiva, traz em seu próprio processo um risco muito grande de atingir a identidade e a dignidade do outro. Por isso mesmo, ela é lugar onde se faz mais necessária a postura ética, tal o potencial que tem de agredir a dignidade do outro, dos educandos.

(SEVERINO, F., 2011)

LEITE, Sandra Regina Mantovani. *Educação e ética: desafios na atuação do professor da infância*. 2017. 181 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2017.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo principal demonstrar o valor da dimensão ética na formação e atuação do professor da Educação Infantil. Primeiramente, faz-se necessário ressaltar a importância deste tema para a área da Educação e para os cursos de formação de professores, pois ao escolhermos como fundamento para a discussão e análise os conhecimentos filosóficos, principalmente a Ética, defendemos uma concepção de homem como ser humano ético, ativo, criativo, questionador e consciente. Isso posto, ressaltamos a importância do professor mediador, valorizando a relação existente entre os envolvidos no processo educativo para o alcance da humanização da criança. Mesmo considerando os avanços em termos legais e de discurso teórico que consideram a criança como um sujeito de direitos, ativa e capaz e, ao mesmo tempo, reconhecem o professor de Educação Infantil como um profissional da educação, temos muito a refletir e a propor acerca das especificidades do fazer docente para esse momento da infância. Assim, o desafio que se estabelece com o intuito de pensar a formação e atuação dos Professores de crianças pequenas é demonstrar a importância da dimensão ética na atuação do professor de educação infantil, possibilitando condições para que as crianças sejam entendidas como partícipes do processo, objetivando uma educação humanizadora. Dessa forma, temos como problema de pesquisa a seguinte questão: Como a concepção ética do professor pode contribuir para uma atuação mais humanizadora e acolhedora da criança no contexto da educação infantil? Para responder a essa problemática, utilizamos como metodologia a revisão bibliográfica e observação participante em um Centro Municipal de Educação Infantil da cidade de Londrina-PR, com professores e crianças de quatro e cinco anos de idade, com registro das observações em diário de campo, complementando com entrevistas semiestruturadas e registro fotográfico. Os resultados indicaram que os professores da educação infantil necessitam priorizar a reflexão nos momentos que antecedem a atuação junto às crianças, para que as práticas objetivem uma intencionalidade que favoreça a humanização das crianças, instrumentalizando-as por meio de conhecimentos historicamente acumulados, como também favorecendo momentos em que como pessoas participantes do processo educativo sejam construtores da sua história. Consideramos que os cursos de formação de professores precisam possibilitar conhecimentos necessários sobre a dimensão ética e sua importância para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, para que a atuação do educador se torne comprometida com o acolhimento e a humanização das mesmas. Ao possibilitarmos aos futuros professores conhecimentos filosóficos, priorizando a dimensão Ética, entendemos que ao iniciarem sua atuação com as crianças, os mesmos poderão trabalhar de forma consciente e intencional, relacionando o seu fazer com o Projeto Político Pedagógico da instituição e favorecendo as crianças uma educação humanizadora e acolhedora.

Palavras-chave: Educação. Educação infantil. Ética. Formação de professores. Prática pedagógica.

LEITE, Sandra Regina Mantovani. *Education and ethics: challenges in childhood teacher performance*. 2017. 181 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2017.

ABSTRACT

This work has as main objective to demonstrate the value of the ethical dimension in the formation and performance of the teacher of the Child Education. Firstly, it is necessary to emphasize the importance of this theme for the area of Education and for the courses of teacher training, because when we choose as the basis for the discussion and analysis of philosophical knowledge, especially Ethics, we defend a conception of man as being Human ethical, active, creative, questioning and conscious. That said, we emphasize the importance of the mediator teacher, valuing the relationship between those involved in the educational process to reach the humanization of the child. Even considering the advances in legal terms and theoretical discourse that consider the child as a subject of rights, active and capable and, at the same time, recognize the teacher of Early Childhood Education as a professional education, we have much to reflect and to propose about Of the specificities of teaching for this moment of childhood. Thus, the challenge to think about the training and performance of teachers of young children is to demonstrate the importance of the ethical dimension in the role of the child education teacher, enabling conditions for children to be understood as participants in the process, objectifying A humanizing education. Thus, we have as a research problem the following question: How can the ethical conception of the teacher contribute to a more humanizing and welcoming action of the child in the context of early childhood education? To answer this problem, we used as a methodology the bibliographical review and participant observation in a Municipal Center for Early Childhood Education in the city of Londrina-PR, with teachers and children of four and five years of age, with record of observations in field diary, Complemented with semi-structured interviews and photographic records. The results indicated that pre-school teachers need to prioritize reflection in the moments that precede the action with the children, so that the practices aim at an intentionality that favors the humanization of children, instrumentalizing them through historically accumulated knowledge, as well as favoring Moments in which as persons participating in the educational process are builders of their history. We believe that teacher training courses must provide the necessary knowledge about the ethical dimension and its importance for the learning and development of the child, so that the educator's performance becomes compromised with the reception and the humanization of the same. By enabling future teachers to have philosophical knowledge, prioritizing the Ethical dimension, we understand that when they begin their activities with children, they can work in a conscious and intentional way, relating their doing with the Institutional Political Project of the institution and favoring the children an education Humanizing and welcoming.

Keywords: Education. Child education. Ethic. Teacher training. Pedagogical practice

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	– CMEI – Fachada externa.....	102
Figura 2	– CMEI – Pátio.....	104
Figura 3	– CMEI – Refeitório	104
Figura 4	– Sala EI 5A.....	105
Figura 5	– Sala EI 5B.....	105
Figura 6	– Crianças da turma EI 5A.....	113
Figura 7	– Crianças da turma EI 5B.....	114
Figura 8 e 9	– Senhor alfabeto e brigadeiro.....	130
Figura 10	– Parque infantil.....	132
Figura 11	– Parque, pedrinhas e potes.....	134
Figura 12 e 13	– Parque	139
Figura 14 e 15	– Crianças com os amigos – Felicidade e imposição	144
Figura 16	– Emoções no coração	149
Figura 17	– Bonecos Yandaré	151

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Números de criança e professores por turma	111
Quadro 2 – Demonstrativo relativo às turmas de 2015	112
Quadro 3 – Formação Pedagógica	115

LISTA DE CENAS

Cena 1 – Senhor alfabeto	129
Cena 2 – Potes e pedrinhas.....	132
Cena 3 – Cansei de brincar	133
Cena 4 – Olhando a revista – Leitura	135
Cena 5 – Sobre as emoções.....	148
Cena 6 – Yandaré.....	150

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO HUMANA	19
1.1 A SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA E A EDUCAÇÃO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	19
1.2 CULTURA E FORMAÇÃO HUMANA: O PROFESSOR E O PROCESSO EDUCATIVO	22
1.3 A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA: DIMENSÃO SOCIAL E INDIVIDUAL EM UMA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA	27
1.4 A PRÁTICA EDUCATIVA: A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO, ÉTICA E POLÍTICA	32
2 ÉTICA E FORMAÇÃO HUMANA	37
2.1 EDUCAÇÃO E ÉTICA: RELAÇÕES E APROXIMAÇÕES	37
2.2 ÉTICA NA GRÉCIA CLÁSSICA: <i>ARETAI E EUDAMONIA</i>	41
2.3 ARISTÓTELES E O CAMINHAR PEDAGÓGICO	46
2.3.1 A Ética e Sua Função Pedagógica	53
2.3.2 Ética e Amizade: Arte do Bem Viver	59
3 EDUCAÇÃO INFANTIL – DIMENSÃO ÉTICA NA HUMANIZAÇÃO DA CRIANÇA	65
3.1 SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL – ORIGEM E HISTÓRIA	65
3.1.1 A Educação Infantil no Brasil	68
3.2 A RELAÇÃO ENTRE O EDUCAR, CUIDAR E ACOLHER: EM BUSCA DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA HUMANIZADORA	79
3.3 A INTEGRAÇÃO FAMÍLIA E EDUCAÇÃO INFANTIL: EM BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO ACOLHEDORA	81
3.4 A ARTICULAÇÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA PELO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO	87
3.5 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL: EM BUSCA DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA REFLEXIVA E INTENCIONAL	90

4	A REALIDADE VIVENCIADA NO CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS PARA UMA ATUAÇÃO HUMANIZADORA E ACOLHEDORA	98
4.1	O CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL	102
4.2	OS PASSOS DA PESQUISA.....	107
4.3	OS PARTICIPANTES DA PESQUISA: CRIANÇAS, PROFESSORAS, COORDENADORES E DIRETORA	111
4.4	ANÁLISES E VIVÊNCIAS: INQUIETAÇÕES	117
4.4.1	Função Social do CMEI – Intencionalização – Humanização.....	121
4.4.2	Prática Pedagógica (Acolhimento/Cuidado)	131
4.4.3	Amizade, Diálogo e Afeto: a importância do vínculo no processo educativo	142
4.4.4	Dimensão Ética na visão dos Professores: em busca de um novo caminhar	152
	CONSIDERAÇÕES FINAIS: para não concluir.....	157
	REFERÊNCIAS.....	163
	APÊNDICES	173
	APÊNDICE A – Roteiro: Perfil Professores	174
	APÊNDICE B – Roteiro das Entrevistas Professores.....	175
	APÊNDICE C – Roteiro das Entrevistas Direção e Auxiliar de Supervisão	176
	APÊNDICE D – Ofício solicitando a realização da pesquisa – Secretaria Municipal de Educação de Londrina.....	177
	APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	178
	ANEXOS	179

ANEXO A	– Autorização da Secretaria Municipal de Educação de Londrina.....	180
ANEXO B	– Autorização do Centro Municipal de Educação Infantil Kalin Youssef Youssef para registro fotográfico	181

INTRODUÇÃO

Assim, as atividades que lhe mostram diferentes sons, imagens, movimentos, odores, impressões táteis, as palavras que lhe são ditas, o sorriso, o afeto, a higiene, a alimentação – tudo isso, conjugado – constituem um amplo e profundo processo, o de apresentar à criança o mundo humano, ajudá-la a nele agir/interagir e, assim, torná-la humana. (SAVIANI, N., 2012, p. 73).

Ao adentrarmos no universo educativo, especificamente na Educação Infantil, e ao escolhermos como fundamento para a análise a ser desenvolvida os conhecimentos filosóficos, principalmente a Ética, afirmamos com o nosso trabalho que entendemos o homem como ser humano, criativo, ético e cidadão. Ressaltamos a importância do professor mediador, valorizando a relação existente entre os envolvidos no processo educativo, reafirmando a categoria ontológica do ser humano como estrutura fundamental no processo de formação humana.

Destarte, queremos elencar que nesta análise crítica sobre a escola, sendo a Educação Infantil a primeira etapa da Educação Básica, apresenta a sua relevância na possibilidade de construir com as crianças novas formas de enxergar o mundo a sua volta e de participar das relações humanas. Nesse sentido o professor assume importante papel contribuindo para a formação ética dos sujeitos, por meio de uma prática pedagógica que reconheça e enxergue o outro, ouvindo suas aspirações, buscando conhecer as formas de pensar, valorizando o vínculo, a pluralidade, o cuidado e a responsabilidade.

Isso posto, esta tese apresenta como objetivo principal demonstrar o valor da dimensão ética na formação e atuação de professores da Educação Infantil, partindo da seguinte hipótese: a forma como o professor atua com as crianças da Educação Infantil está baseada somente na dimensão epistemológica, pois o professor prioriza os conteúdos e as técnicas acima de todas as outras dimensões que envolvem a prática docente, com isso a humanização, numa perspectiva ética, não seria alcançada, pois o que é trabalhado não tem sentido e nem valor. No entanto, por meio da pesquisa realizada, verificou-se que o trabalho docente está se orientando apenas pelas tarefas que precisa realizar no seu dia a dia, com foco na rotina e nos conteúdos que partiriam dos interesses da criança sem, contudo, planejar e intencionalizar a sua atuação.

Portanto, o problema desta pesquisa se apresentou da seguinte forma: Como a concepção ética do professor pode contribuir para uma formação e atuação mais humanizadora e acolhedora da criança no contexto da Educação Infantil?

Embora, com conhecimento sobre os muitos avanços, em termos legais, que consideram a criança como um sujeito¹ de direitos, ativa e capaz e, ao mesmo tempo, reconhecem o professor de Educação Infantil como um profissional da educação, ainda temos muito a refletir e a propor acerca das especificidades do fazer docente para esse momento da infância.

Acreditamos, como Goergen (2011, p. 11), que a escola, e principalmente a escola de educação infantil, “não pode continuar sendo estranha à vida, nem pode ser uma acomodação ao que não é bom para o indivíduo e para a sociedade.” O caminho está em proporcionar à criança o encontro com a vida, apresentando desafios por meio de projetos que favoreçam a dignidade, a cidadania, uma vida melhor, consciente e feliz.

Essa discussão tem sido uma constante no campo educacional, haja vista que há um grande descontentamento da sociedade em relação à função social que a instituição escolar representa. Nos vários estudos e trabalhos relacionados ao Grupo de Pesquisa GEPEES², no qual participamos, destacamos em muitos momentos o desencantamento pelo qual passam os professores e a desmotivação das crianças que estão na Instituição Escolar.

Buscando refletir sobre essa situação é que esse estudo se coloca como original no entendimento acadêmico é a investigação sobre a atuação do professor de Educação Infantil, partindo dos Conhecimentos Filosóficos e utilizando o pensamento de Aristóteles para repensar a organização do trabalho do professor da infância e a valorização da Dimensão Ética, sobretudo no que diz respeito à atitude do professor com relação à organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil.

A prática educativa é o marco inicial dessa trajetória de pesquisa, haja vista que atuo na formação de professores para a docência na Educação

¹ Sujeito entendido como pessoa, como ser humano que como entidade natural histórica é determinado pelas condições objetivas e capaz de se construir mediante a ação real. (SEVERINO, A., 2001, p.94)

² Grupo de Estudos e Pesquisas em Ética, Educação e Sociedade. Departamento de Educação da UNESP/ASSIS e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP/ MARÍLIA.

Infantil no curso de Pedagogia e na especialização em Trabalho Pedagógico na Educação Infantil da Universidade Estadual de Londrina, tendo assim, contato com várias instituições de educação infantil (Centros Municipais de Educação Infantis e Centros de Educação Infantis – filantrópicos³ e particulares) por intermédio dos Estágios Supervisionados, vivenciando junto com outras professoras os dilemas da formação inicial e continuada, quais sejam, o desafio de uma educação de qualidade, o sistema educativo e político que impossibilita, na maioria das vezes, práticas inovadoras; o entendimento da criança como sujeito de direitos, a ausência de uma organização pedagógica e de projetos pedagógicos que privilegie uma educação humanizadora, dentre tantos outros fatores que influenciam o desenvolvimento humano e integral da criança.

No processo de formação, como discurso teórico, vislumbramos as dimensões: epistemológica, ética, política, estética, psicológica, sendo elencadas nos projetos políticos pedagógicos dos cursos de formação de professores. Embora o que acontece na realidade são cursos que desprovidos de reflexão teórica, transmitem conteúdos de forma fragmentada, privilegiando uma concepção pedagógica em que o papel do professor é secundarizado e que sugere que a atuação deste seja centrada nos interesses imediatos das crianças. Este perfil de profissional intensifica o esvaziamento da real função da educação.

Enquanto isso, a sociedade, cobra dos profissionais da educação um “ensino de qualidade”, entendido apenas como preparação para o ensino posterior, fortalecendo a valorização da dimensão epistemológica: as tarefas, as apostilas e o principalmente o preparo para o Ensino Fundamental.

Considerando estes dilemas, apontamos como ponto fundamental para o desenvolvimento da pesquisa ora discutida a Dimensão Ética, fundamentada numa perspectiva aristotélica. Uma atitude que se dá à medida que respiramos alteridade. É com base no outro que nos tornamos ser cultural, seres humanos sociais, portanto entendemos que o trabalho docente precisa priorizar o cuidado e o acolhimento do outro, neste caso específico, das crianças, valorizando as emoções,

³ Centros de Educação Infantil Filantrópicos são aqueles que celebraram o termo de cooperação técnica e financeira entre o Município e a mantenedora do Centro de Educação Infantil, no ano de 2015 eram 53 unidades em Londrina - PR. Mensalmente, cada uma das 53 unidades conveniadas recebe R\$ 270,00 por criança de zero a dois anos matriculadas, R\$ 180,00 por criança de dois a cinco anos matriculadas. Esses recursos são usados para despesas de manutenção e funcionamento da Instituição e o cumprimento da finalidade de prestar o atendimento educacional. <http://www.londrina.pr.gov.br/>

a pluralidade e o sentido para o bem viver. Para Aristóteles (1987), as emoções se articulam com a sabedoria prática e favorecem um enfrentamento racional para as novas situações, estas elevam, quando se objetivam na prática, o sujeito na sua humanidade. As pessoas que se utilizam das emoções, por meio de uma deliberação prudente, enfrentam os problemas cotidianos de maneira emocionalmente apropriada.

Para tanto, realizamos uma pesquisa em um Centro Municipal de Educação Infantil da cidade de Londrina-PR, com professores e crianças de quatro e cinco anos de idade, seguindo uma abordagem qualitativa. Utilizamos como instrumentos a observação participante junto às crianças de 4-5 anos, com auxílio do diário de campo e de fotografias, também realizamos entrevistas semiestruturadas com os professores que estavam envolvidos com as salas observadas. Os dados foram analisados levando em consideração as seguintes categorias: Função do CMEI – intencionalização – humanização; Prática Educativa e Ética (Acolhimento/Cuidado); Amizade, Diálogo e Afeto: a importância do vínculo no processo educativo; Dimensão Ética e a visão dos Professores: em busca de um novo caminhar.

Assim, estruturamos este estudo em quatro capítulos. No primeiro capítulo o ponto de partida é analisar a Educação na Sociedade Contemporânea. Educação entendida como uma atividade mediadora no interior da prática social, como atualização histórica do homem e condição imprescindível, para que ele, pela apropriação da cultura produzida historicamente, construa sua própria humanidade histórico-social (PARO, 2007). Tal análise nos permite situar a formação e a prática dos professores de Educação Infantil, foco principal desta tese, com todos os dilemas e possibilidades que fazem parte da Educação de forma geral. A compreensão de que ao tratarmos sobre a Educação Infantil estamos abordando a primeira etapa da Educação Básica, tem relevância e complementa o entendimento do que será investigado posteriormente.

No segundo capítulo, o intuito é apresentar a Ética numa perspectiva Aristotélica, valorizando essa dimensão no desenvolvimento de uma prática pedagógica humanizadora. Partindo de Aristóteles e seguindo com autores contemporâneos como Vázquez (1982), Saviani, D. (2008; 2007; 2004; 2002; 1997; 1997a; 1994; 1991), Goergen (2011; 2005), Carvalho, A.B. (2015; 2013; 2012), Carvalho e Colombani (2010), Severino, A. (2012; 2010; 2005; 2001), dentre outros,

apresentamos os pontos principais da dimensão ética para a formação do ser humano, especialmente o que entendemos por amizade e sua relação com a ação pedagógica na busca de um educar para o viver bem, proporcionando vivências prazerosas e contextualizadas, que são também necessárias na aquisição dos conhecimentos construídos historicamente na sociedade.

Como terceiro capítulo, apresentamos a Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, sua relevância para o trabalho com o ser humano em busca de uma prática pedagógica humanizadora. A relação entre o educar, cuidar, e o acolher, trinômio discutido e apontado neste trabalho como forma de atuação do professor de crianças pequenas. Também enfatizamos a Dimensão Ética como articuladora das várias dimensões que compõem a formação e prática do docente, ressaltando a integração da Família e da Educação Infantil, em busca de uma escola Plural que valoriza a alteridade e o acolhimento.

No quarto e último capítulo destacamos a pesquisa realizada, a caracterização do campo, apresentando os sujeitos e os caminhos utilizados para a observação das relações no interior do Centro Municipal de Educação Infantil.

Por fim, apontamos a análise do que foi visto, ouvido e vivenciado no CMEI⁴, com as salas de turmas de crianças com 4 e 5 anos e suas professoras, dados que serão dialogados com ideias dos autores estudados nos capítulos anteriores. Seguidamente estão as considerações finais, referências bibliográficas, apêndices e anexos.

⁴ CMEI: Abreviatura de Centro Municipal de Educação Infantil.

1 EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO HUMANA

O chão no qual o homem, enquanto indivíduo tem fincadas suas raízes é a história social ou cultural. É ela que o nutre, que lhe dá a base que lhe permite abrir-se ao futuro. A história, a tradição, os costumes, numa palavra, a cultura são a primeira e permanente morada do humano, o lugar a partir do qual ele constitui sua identidade e pode construir o seu futuro. Tornar-se um sujeito ético é um processo necessariamente individual e social em decorrência da condição humana de ser cultural. (GOERGEN, 2005, p. 72).

Neste capítulo, ao considerarmos os vários aspectos que influenciam o ser humano e suas relações, temos como objetivo principal analisar a educação na sociedade contemporânea e suas influências, seu papel na formação do cidadão e de práticas que proporcionam a emancipação do homem. O ponto de partida é a análise da Educação e a relação do homem, em processo de construção com o mundo e o trabalho, com a Ética e a Política, almejando fortalecer a função social da Instituição Escolar em busca da emancipação humana. Tal análise nos permite situar a formação e a prática dos professores de Educação Infantil, foco principal desta tese, com todos os dilemas e possibilidades que fazem parte da Educação em todos os níveis e modalidades de ensino.

As reflexões aqui apresentadas fazem parte da caminhada como docente na área de Educação Infantil e também do processo de construção do Doutorado. Como professora da área de Educação Infantil, as muitas pesquisas e estudos relacionados à formação de professores se fundamentam numa concepção crítica, em que o homem é entendido como sujeito da própria história e a formação deste tem como intuito: privilegiar uma identidade de profissional como educador consciente do seu papel no enfrentamento dos desafios históricos, que impactam a sua sensibilidade ética e atuação política.

No tocante ao doutorado, os estudos relacionados às várias disciplinas cursadas e trabalhos relacionados ao Grupo de Pesquisa, onde discutimos em muitos momentos o desencantamento pelo qual passam os professores e a desmotivação das crianças que estão na Instituição Escolar.

1.1 A SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA E A EDUCAÇÃO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Iniciamos, de maneira sucinta evidenciando aspectos mais relevantes, o que de certa forma nos dispensa de referências mais detalhadas. Com a reabertura democrática, a partir de 1980, o Brasil busca o crescimento e a equiparação com países que muito estão à sua frente. Nesse sentido, o Brasil é insistentemente solicitado a inserir-se no novo processo de desenvolvimento econômico e social do capitalismo em expansão.

Os grandes agentes desse capitalismo internacional sem pátria impõem, via mecanismos propriamente econômicos, a adoção de suas práticas produtivas, monetárias e financeiras, comprometendo todos os países através de acordos mundiais, passando a exigir também adequações nos campos político e cultural. A meta continua sendo aquela da plena expansão do capitalismo, agora sem concorrências ideológicas significativas e numa perspectiva declarada de globalização. (SEVERINO, A., 2010, p.154).

Neste momento de crise econômica pela qual passam vários países, o que se percebe no Brasil são propostas que buscam um Estado Mínimo, desobrigado de suas funções com os desfavorecidos, ou seja, opera-se crítica severa ao Estado do Bem-Estar Social, desvirtuando o seu papel e suas funções. O Estado cumpre como tarefa apenas ser administrador, na maioria das vezes péssimo administrador dos recursos coletivos, em benefício dos interesses econômicos de alguns grupos privados e que são dominantes na sociedade. Dessa forma, no Brasil são negados à grande maioria da população os requisitos mínimos para a satisfação humana.

Desde 1970 até hoje o que presenciamos foi uma aceleração urbana que acabou por transportar a grande massa trabalhadora das áreas rurais para as cidades, sendo que estes desprovidos de conhecimentos e submetidos ao rígido controle político e econômico foram controlados pelo poder dominante. E como massa trabalhadora necessária para o desenvolvimento do capital aceitou o mínimo de que necessitavam para sobreviver. Especificamente, entre as décadas de 70 e 90 do século XX, o que se evidenciou foi o anseio dos governantes e dominadores econômicos em direcionar os investimentos públicos para grandes obras de infraestrutura, deixando muito aquém o investimento nos setores sociais. Com isso os direitos à educação, à saúde, ao lazer, à moradia, não são alcançados pelos que sofrem como camada desfavorecida da sociedade.

Na educação, alguns dos efeitos foram desastrosos: demanda explosiva (sem um preparo suficiente da rede física), depauperação do instrumental didático e pedagógico nas unidades escolares

(reduzindo a eficácia da prática educativa), ingresso massivo de educadores sem formação apropriada (com queda violenta da qualidade de ensino no momento em que as camadas populares vão chegando de fato à Escola) diminuição acentuada das condições salariais dos educadores (multiplicando jornadas de trabalho e prejudicando ainda mais a preparação), imposição de projeto de profissionalização discente universal e compulsória (desorganizando momentaneamente o já frágil sistema educacional existente), domínio dos setores privatistas nas instâncias normatizadoras (embaraçando a recuperação da educação pública), centralização excessiva dos recursos orçamentários (submetendo-os ao controle político exclusivo e favorecendo a corrupção e o desperdício). (CORTELLA, 2000, p. 12-13).

Dessa forma, podemos afirmar que a atual expressão do capitalismo, sob predomínio do capital financeiro, conduzido de acordo com as regras de um neoliberalismo desenfreado, num momento histórico marcado por um irreversível processo de globalização econômica e cultural, produz um cenário existencial em que a Política Educacional foi a mais afetada. É sabido que os organismos internacionais traçam políticas educacionais para os países menos desenvolvidos, na perspectiva de aperfeiçoar os sistemas escolares tendo em vista atender às demandas da globalização, para uma educação que atenda ao processo produtivo e se dirija à formação de consumidores. Segundo Fiori (1997, p. 250),

[...] a globalização não é um processo isento de contradições. Seus impactos e perspectivas são diferenciados, e as alternativas abertas a cada país dependem, exatamente, das opções feitas pelas suas forças sociais e políticas internas e coordenadas por seus estados nacionais.

As reformas educacionais que se processam possuem o caráter excludente devido aos ajustes neoliberais e aos monopólios tecnológicos e científicos. Nessa perspectiva, a educação tem o objetivo de “fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes” (MÉSZAROS, 2008, p. 15).

As referências ético-políticas, o trabalho com a emancipação e autonomia, com a cidadania e a reflexão, perdem sua força na orientação do comportamento das pessoas, trazendo descrédito e desqualificação para a educação. O que prevalece no campo educativo e econômico é a eficiência, a competição, a adequação ao mercado, impulsionando o desenvolvimento de forças produtivas e reforçando e naturalizando a dominação de classe.

A educação precisa se adequar a esta nova fase econômica, um capitalismo agressivo e pungente, capaz de modificar a realidade fragmentando o tempo de modo que este seja descontínuo. “A possibilidade final: nenhuma transformação, nenhuma revolução, somente a con-forma-ção, tudo na mesma forma.” (CARVALHO, A.F., 2000, p.110).

Desse modo, constatamos a ocorrência de situações de degradação, no mundo técnico e produtivo do trabalho, de opressão, na esfera da vida social e de alienação, no universo educativo e cultural. Estas condições se manifestam contrárias e adversas ao que entendemos como relevante para a formação humana, e como são naturalizadas pelo poder dominante, fomentam o descrédito das instituições educativas no seu processo intencional e sistemático.

É possível enfatizar, assim, que a sociedade capitalista se organiza e se desenvolve obedecendo aos parâmetros impostos pela estrutura econômica, em detrimento das demais esferas que compõem a organização social. Por outro lado, a análise de Mészáros (2008, p. 76) aponta para o fato de que a “própria globalização capitalista é uma manifestação contraditória dessa crise, tentando subverter a relação causa/efeito, na vã tentativa de curar alguns efeitos negativos, mediante outros efeitos ilusórios desejáveis”.

Nesse sentido, nesta contradição do capital, encontra-se um espaço de superação: é preciso partir desta transição para romper com a lógica do capital, elaborando planos estratégicos para uma educação humanizadora. Assim colocado, o papel da educação seria, segundo Mészáros (2008, p.18), o de “lutar contra a alienação [...] ajudar a decifrar os enigmas do mundo, sobretudo o do estranhamento de um mundo produzido pelos próprios homens”.

Acreditamos no processo educativo como forma de propiciar momentos de reflexão. No próximo tópico apresentamos o professor como profissional intelectual que, pode fomentar, por meio da ação pedagógica, a valorização da cultura e da emancipação humana.

1.2 CULTURA E FORMAÇÃO HUMANA: O PROFESSOR E O PROCESSO EDUCATIVO

Com essa defesa, a atuação do professor vinculada à compreensão das contradições que ocorrem na sociedade capitalista em que vivemos entende que o ambiente escolar é um espaço de interações e de:

[...] diversos processos sociais: a reprodução de relações sociais, a criação e transformação de conhecimentos, a conservação ou destruição da memória coletiva, o controle e a apropriação da instituição, a resistência e a luta contra o poder estabelecido, entre outros. (EZPELETA; ROCKELL, 1986, p. 58).

Para o desenvolvimento de valores que contribuam com a organização da sociedade que se almeja, com mais justiça social, igualdade e solidariedade, o professor pode assumir um papel especial. Isto implica que este profissional possua um sólido embasamento teórico, o qual lhe dará subsídios para a compreensão da realidade e apreensão do conhecimento a ser apropriado pela criança e, portanto, para a elaboração sistematizada de seu fazer pedagógico.

Conforme Massi e Giacóia Junior (1998), a educação é um dos elementos que favorece ao homem se tornar humano. A educação é atualização histórico-cultural, ou seja, é parte de um processo social, histórico e político mais amplo⁵. Nesse sentido, ressaltamos que o indivíduo humano se torna humano num processo de humanização e hominização. “Educar-se, portanto, é realizar-se como indivíduo componente de uma determinada sociedade. Quanto mais o homem se apropria da cultura, mais se humaniza porque mais se impregna de história” (PARO, 2002). A educação, dessa forma, significa aprender a viver aproveitando em plenitude o que a história possibilita ao ser humano. Ressaltamos que, segundo Cortella (2000), o termo hominização expressa a noção do humano e se realiza, produzindo cultura e sendo por ela elaborado, enquanto humanização é um conceito ético que indica o processo de criar condições de vida mais dignas para as pessoas como um todo. Nesse sentido,

[...] nós humanos somos, igualmente, um produto cultural; não há humano fora da cultura, pois ela é o nosso ambiente e nela somos socialmente formados (com valores, crenças, regras, objetos, conhecimentos, etc.) e historicamente determinados (com as condições e concepções da época na qual vivemos). Em suma, o Homem não nasce humano e, sim, torna-se humano na vida social e histórica no interior da Cultura. (CORTELLA, 2000, p. 42).

⁵ Essa afirmação parte de autores como Saviani, D. (2008), Duarte (1999) e Paro (2002), dentre outros que apontam o papel do processo educativo na constituição da humanidade.

Ao resgatarmos Aristóteles⁶, pensador fundamental para o estudo da Ética, que será abordado no segundo capítulo, temos que pela educação é que o homem aprende o que é belo, justo, verdadeiro. Para ele, o homem nasce apenas virtualmente humano, ou seja, o homem aprende a compreender, valorizar, se relacionar com os demais em busca de novas intervenções e conhecimentos e vai constituindo a sua humanidade.

Em seu desenvolvimento como ser humano, cada indivíduo singular repete, em sua biografia, o próprio desenvolvimento da espécie: vai-se fazendo humano (histórico) à medida que vai se apropriando da cultura produzida pela humanidade em seu desenvolvimento histórico. Assim, a educação constitui verdadeira atualização histórico-cultural. Nesse sentido, faz-se necessário ressaltar o conceito de cultura apresentado por Pinto, A. (1979, p. 22):

A cultura⁷ é, por conseguinte, coetânea do processo de hominização, não tem data de nascimento definida nem forma distintiva inicial. A criação da cultura e a criação do homem são na verdade duas faces de um só e mesmo processo, que passa de principalmente orgânico na primeira fase a principalmente social na segunda, sem contudo em qualquer momento deixarem de estar presentes os dois aspectos e de se condicionarem reciprocamente. A realização biológica do ser em curso de hominização determina as possibilidades de criação cultural que lhe são dadas em tal fase, mas estas, ao se realizarem, contribuem para o desenvolvimento e aperfeiçoamento das qualidades orgânicas, até o momento em que impelem o animal a transformar o modo de existência, tornando-o um ser produtor, a princípio inconsciente e depois consciente, de si mesmo.

O homem se forma homem, se humaniza, porque a humanidade não é uma dádiva da natureza. Tudo isto é um processo educativo que acontece à medida que o homem produz a sua própria existência. Assim, a essência humana é construída pelo próprio homem, conforme suas apropriações é um feito humano. A origem da educação coincide com a origem do próprio homem (SAVIANI, D., 2007). Sendo assim, podemos afirmar que o bem necessário à nossa existência é o conhecimento, que partindo da cultura elaborada, se constitui em entendimento, reconhecimento e interpretação da realidade, como ferramenta essencial para nela

⁶ Aristóteles foi o grande sistematizador da ciência ocidental, “ninguém consegue escrever e falar de ética sem falar e tratar de Aristóteles, seja para inspirar-se, seguir ou criticar sua concepção.” (NODARI, Paulo César, 2010, p. 13)

⁷ Cultura entendida neste contexto num sentido geral, referindo-se a toda produção histórica do homem, tudo aquilo que pode ser apropriado por meio da educação, pois é sabido que na prática existem diferentes e diversas culturas dependendo dos locais e dos momentos e épocas em que o indivíduo se encontra.

intervir, utilizando a educação como veículo que o transporta para ser produzido e reproduzido (CORTELLA, 2000).

Seguindo nesta mesma direção, Manacorda (1991), ao analisar a concepção da educação, pressupõe que a socialização do conhecimento não se reduz a um conhecimento técnico, burocrático, mas visa à formação do homem pelo trabalho e para o trabalho. Assim, nessa perspectiva, a educação envolve um espaço histórico, político e econômico que se constitui num movimento de contradição social. Dessa forma, pensar nas mudanças históricas da educação é reconhecer a mesma como um processo inacabado, provisório e em constante transformação.

Ressaltamos, nesse sentido, com Marx, a raiz ontológica do ser social, pois a educação, juntamente com a linguagem e o conhecimento é inseparável da categoria trabalho. Marx (1986, p. 202) afirma que

[...] o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. [...] Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana.

Sendo o trabalho, por sua própria natureza, uma atividade social, ainda que em determinados momentos aconteça individualmente, a sua efetivação se dá pela apropriação de habilidades, valores, conhecimentos comuns ao grupo social a que pertence este indivíduo. Um dos exemplos clássicos que podemos retomar nesse momento é o exemplo do tecelão e das aranhas. Marx (1986), ao tratar sobre o trabalho exemplificava que o pior dos tecelões sempre seria melhor do que a melhor das aranhas. Enquanto ao pior tecelão seria possível modificar o que está fazendo sempre, porque planejara antes, para a aranha não restaria apenas seguir com o que já foi inscrito antes pela natureza, reproduzindo sempre sem jamais modificar. Assim, “o trabalho é um instrumento de intervenção do humano sobre o mundo e de sua própria apropriação (ação de tornar próprio) por nós.” (CORTELLA, 2000, p. 41).

O ato do trabalho se dá voltado a dois aspectos distintos, quais sejam, o indivíduo e a comunidade. Pelo trabalho o indivíduo se configura como membro do gênero humano e não apenas espécie humana. O homem e o seu pertencimento ao gênero humano acontece como processo histórico-social e não

por herança genética, um processo que incorpora objetivações próprias do patrimônio deste gênero. Este processo se dá, no homem, pela consciência. “O homem, ao contrário dos animais, não nasce “sabendo” o que deve fazer para dar continuidade à sua existência e à da espécie. Deve receber este cabedal de instrumentos de outros indivíduos que já estão de posse deles” (TONET, 2005, p. 213).

Conforme Martins (2013, p. 271), “[...] o processo de aquisição das particularidades humanas, isto é, dos comportamentos complexos culturalmente formados, demanda a apropriação do legado objetivado pela prática histórico-social”. Sendo um processo dialético, o homem tem uma apropriação ativa, ao mesmo tempo cria, recria, renova, tomando posse do existente e empregando ao mesmo sua especificidade e individualidade. “Uma vez que o desenvolvimento da humanidade está depositado nos objetos por ela criados, cada homem tem que se configurar a si mesmo de forma a poder fazer seu este patrimônio humano.” (TONET, 2005, p. 214).

Com o pensamento acima entendemos a educação como “ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida historicamente e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 1997a, p. 17). Nesse sentido, é fundamental ressaltar que a educação produzida intencionalmente nos remete à escola, como agência principal, entidade fundamental para que o processo educativo aconteça. A instituição escolar tem também o papel político de formação para a cidadania, formação do cidadão, formando para a vida e busca dos seus direitos. “Quando pensamos em educação, automaticamente pensamos na escola.” (SAVIANI, D., 1994, p. 153).

A instituição escolar, para a sociedade contemporânea, é a forma dominante de educação, e todas as demais formas de educação: educação informal (instituição familiar e a instituição religiosa) e a educação não-formal (ONGs e projetos de atendimento comunitário) são entendidas e avaliadas a partir da escola. Percebemos, nesse momento, o mesmo fenômeno que Marx descreveu em relação à economia, ou seja,

[...] é nesse sentido que é possível compreender a educação a partir da escola e não ao contrário. As formas não escolares de educação têm que ser compreendidas a partir da escola, que é a forma desenvolvida de educação. [...] quando se quer falar em educação que não seja a da escola, temos que fazer referência sempre pela via negativa: educação não escolar, educação não formal, informal. O

critério para entender as demais é a forma escolar. (SAVIANI, D., 1994, p. 153).

Considerando que todas as outras formas de educação se constituam a partir da instituição escolar, o que vem acontecendo com a escola desde o final do século XX é uma hipertrofia. Demerval Saviani (1994) define a hipertrofia da escola como o alargamento vertical e horizontal nas funções exigidas para a escola.

Tudo o que é educativo é atribuído à escola, esta precisa absorver todas as funções educativas e assistenciais que favoreçam o bem estar do sujeito. Se pensarmos no objeto específico deste estudo, a Educação Infantil, isto se dá de forma mais perversa, pois o educador, na maioria das vezes, é considerado pela família como um pajem que precisa dar conta de todas as necessidades da criança e a Instituição de Educação Infantil muitas vezes é vista como um depósito de crianças em que os pais podem contar, pois não tem onde deixá-las. Esta discussão, com relação à educação e cuidado da criança, será retomado no terceiro capítulo desta tese ao falarmos especificamente da Instituição de Educação Infantil, sua trajetória e sua função na sociedade contemporânea.

Ao falarmos da hipertrofia da Instituição Escolar também analisamos a desvalorização da escola, que acontece com o esvaziamento da função precípua que é a socialização e a produção do conhecimento. Tantos são os trabalhos, que a escola precisa desempenhar que ela cuida de tudo menos de ensinar, de instruir, de potencializar o indivíduo para a tomada de decisões e para atuação na sociedade.

Com isso, reafirmamos que é essencial que o trabalho educativo privilegie a formação humana. Segundo Lombardi (2013), o valor da escola e da formação humana está em possibilitar aos homens as ferramentas necessárias para o enfrentamento e entendimento da vida em sociedade, sendo que esses instrumentos serão viabilizados por meio do acesso e aquisição dos conhecimentos e saberes elaborados pela humanidade.

1.3 A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA: DIMENSÃO SOCIAL E INDIVIDUAL EM UMA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA

Consideramos a educação um processo de construção, uma elaboração própria do ser humano, parte de um processo social, histórico e político

amplo, que tem a escola como espaço dominante para que essa educação aconteça, portanto, é preciso pensar sobre qual a função dessa instituição na sociedade.

Atualmente se percebe um grande descontentamento com o ensino oferecido pela escola pública fundamental, especialmente nos anos iniciais, isto aparece tanto nas falas, nas ideias e vivências no âmbito dos estabelecimentos de ensino, como nas produções acadêmicas e nos discursos sobre as políticas públicas educacionais. Esta crise da educação pública tem sido marcada porque, como país em desenvolvimento, o Brasil não alcançou os patamares mínimos de uma justiça social compatível com a riqueza produzida e usufruída por uma minoria. Isto faz parte de um projeto perverso de exclusão e porque não dizer de dominação social.

Conforme Saviani, D. (2002), retomando o que já foi trabalhado até este momento, a educação é compreendida como um fenômeno próprio dos seres humanos que se objetiva na socialização dos conhecimentos historicamente produzidos, sendo que, por meio da cultura erudita, os homens produzem novas formas de sobrevivência.

Severino, A. (2001, p. 67), aponta que:

[...] a educação é mediada e mediadora, esforço de constituição de significado, explicitando sua condição ontológica de prática humana. A educação é um investimento intergeracional com o objetivo de inserir os educandos nas forças construtivas do trabalho, da sociabilidade e da cultura.

Existe uma diferença marcante no grau de usufruto da cultura produzida pelos homens. Diante disso podemos questionar: “[...] constatada a precariedade dos instrumentos de participação cultural, será sensato nos darmos o luxo de dispensar a escola que, bem ou mal, é um desses instrumentos?” (SAVIANI, D., 2002, p. 137). A instituição escolar é um instrumento importante de participação e disseminação cultural. O trabalho educativo que acontece por meio da escola precisa possibilitar aos que a frequentam a oportunidade de formarem-se, tornando-se homens e que tenham diante de si formas para realizar sua própria individualidade de maneira produtiva para eles e para a coletividade.

A educação só se compreende e se legitima quando concebida e praticada como uma das formas de mediação das mediações existenciais da vida humana, quando for efetivo investimento em busca das condições do trabalho, da sociabilidade e da cultura simbólica. Portanto, só se legitima como mediação para a construção da cidadania. Por isso, enquanto investe, do lado do sujeito pessoal,

na construção dessa condição de cidadania, do lado dos sujeitos sociais, estará investindo na construção da democracia, que é a qualidade da sociedade que assegura a todos os seus integrantes a efetivação coletiva dessas mediações. (SEVERINO, A., 2010, p. 158).

No tocante à educação da criança, mediante a educação sistematizada e intencional, há possibilidades de organizar situações, tempos, materiais e espaços motivadores de atividades infantis potencialmente humanizadoras. Isto não acontece de forma mecânica, automática, mas a partir de planejamentos e objetivos traçados.

Nesse sentido, Severino, A. (2010, p. 159) afirma que,

[...] cabe ainda à educação, no plano da intencionalidade da consciência, desvendar os mascaramentos ideológicos de sua própria atividade, evitando, assim, que se instaure como mera força de reprodução social e se torne força de transformação da sociedade, contribuindo para extirpar do tecido desta, todos os focos da alienação.

Paro (2007) evidencia a educação como atualização histórica do homem e condição imprescindível para que ele pela apropriação da cultura produzida historicamente, construa sua própria humanidade histórico-social e ressalta que, para superar o descontentamento sobre a educação fundamental, a escola necessita buscar o alcance de seus objetivos por meio de uma dupla dimensão: social e individual.

A dimensão individual tem relação com o saber necessário ao autodesenvolvimento do educando, possibilitando condições para realizar o bem estar pessoal e se apropriar dos bens históricos, sociais e culturais postos ao alcance dos cidadãos. Nesta dimensão, na maioria das vezes a escola acaba por fazer das atividades do seu dia a dia desvinculadas do prazer e relacionadas apenas à preparação para o mercado de trabalho. Conforme Paro (2007), em todos os níveis, educandos e educadores se preocupam mais com resultados de provas e avaliações externas, exames e aprovações, do que com a apreensão do saber e com o gosto pelo conhecimento.

A dimensão social diz respeito “à formação do cidadão tendo em vista sua contribuição para a sociedade, na construção de uma ordem social mais adequada à realização do viver bem de todos” (PARO, 2007, p. 16). Esta dimensão seria entendida como a educação para a democracia, muito mais ausente na

escola do que a primeira dimensão, haja vista os graves problemas enfrentados pela sociedade atual.

Prendendo-se a um currículo essencialmente informativo, ignora a necessidade de formação ética de seus educandos, como se isso fosse atribuição apenas da família, ao mesmo tempo em que deixa de levar em conta o marcante desenvolvimento da mídia e a consequente concorrência de outros mecanismos de informação que passam a desenvolver, com vantagens, funções anteriormente atribuídas à escola. (PARO, 2007, p. 18).

Segundo o autor acima referido, a importância no trabalho com a dimensão social está principalmente na formação para a democracia, já que os problemas enfrentados pela sociedade atual são grandes e graves, dentre tantos podemos citar: criminalidade, violência, falta de consciência ecológica, corrupção, injustiças sociais de todas as ordens, que poderiam ser diminuídos ou solucionados com o trabalho consciente daqueles que fazem parte do processo educativo na instituição escolar em busca de “uma formação democrática que ao proporcionar valores e conhecimentos, capacite e encoraje seus alunos a exercer de maneira ativa sua cidadania na construção de uma sociedade melhor” (PARO, 2007, p.19). Ao falarmos sobre o processo de formação ressaltamos a importância desse trabalho junto aos cursos de formação de professores, haja vista que os educadores em formação necessitam ser encorajados e capacitados pela via democrática para posteriormente atuarem possibilitando o mesmo para seus futuros alunos.

Neste sentido a escola⁸ parece estar distante de realizar essas duas dimensões: A instituição escolar renuncia tanto à dimensão de educar para o viver bem, proporcionando vivências prazerosas e contextualizadas, como também aquelas necessárias na aquisição dos conhecimentos básicos.

A Pós-Modernidade, ou seja, a negação do conhecimento e a afirmação da liberdade absoluta como condição de humanização do homem (discurso do neopragmatismo⁹ e/ou da sociedade de

⁸ Vale ressaltar que, com as nossas considerações, não queremos afirmar que a escola tem um poder único e exclusivo na determinação da transformação social, tendo em vista que o saber sobre a política e a democracia se constrói na própria prática social. Acreditamos que a prática social desenvolvida e vivida na escola supõe a posse de saberes que produzidos e apropriados de forma histórica, não são meras informações. O processo educativo acontece com a interação entre os sujeitos, no desenvolvimento de valores, crenças, hábitos, comportamentos de forma livre, crítica e consciente. E aqui está a relação da educação para a democracia com a qualidade do ensino.

⁹ Neopragmatismo é entendido como o retorno das ideias pragmatista revestidas e relacionadas com os ideais da globalização. O pragmatismo sustenta que o significado de um conceito (uma palavra, uma frase, um texto ou um discurso) consiste nas consequências práticas concebíveis de sua aplicação.

consumo¹⁰), fez do aluno, em mais ou menos 60 anos, apenas um parceiro do professor, agora sem função, e da escola, uma instituição sem papel. (NAGEL, 2011, p.31).

Na contemporaneidade a instituição escolar tem desenvolvido um trabalho que retira a possibilidade de uma educação para a democracia, haja vista que a importância política da educação está na sua função de socialização do conhecimento.

A dimensão social da educação se aproxima da Dimensão Ética do processo educativo se interligando com a cidadania e com a democracia, ou seja, a relação do homem com os outros homens. Com relação à dimensão ética e política do trabalho educativo, citamos Arendt (1979, p. 247):

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

Assim, ao entendermos como é essencial o trabalho com o outro, a adesão num projeto de trabalho em que o compromisso ético e político tenha como pressuposto o homem como um ser em permanente processo de humanização. O homem nunca está pronto e acabado, nem no plano individual, nem no plano coletivo, como espécie.

Dessa forma, a instituição escolar se coloca com duas funções que se complementam, por um lado, propiciar o “acesso ao conhecimento sistematizado daquilo que a humanidade já produziu e que é necessário às novas gerações para possibilitar que avancem a partir do que já foi construído historicamente” (MARSIGLIA, 2011, p. 10) sendo esta sua principal função. Por outro lado, cultivar o olhar para o ser sensível, o trabalho com a sensibilidade, com os valores da convivência social, da condição coletiva das pessoas humanas. Nessa perspectiva,

¹⁰ A sociedade de consumo e o discurso a que nos referimos entende, segundo Marcuse (1999), que a sociedade contemporânea é a que mais enaltece o indivíduo e usa de todos os meios para que este usufrua da mercadoria para seu próprio conforto; sendo que ao mesmo tempo não permite que o indivíduo aja como sujeito singular que tem vontades, sentimentos, sensações e ideias próprias e, principalmente, criatividade, uma vez que a submissão ao consumo gera produtos prontos e acabados, não possibilitando às pessoas a criação do objeto e dificultando a própria formação da individualidade.

a busca é pela valorização da relação, da inter-relação, da dependência recíproca entre as pessoas.

Ao valorizarmos as relações humanas na instituição escolar, estamos por reafirmar a autoridade dos professores e envolvidos diretamente com o processo educativo. São os profissionais da educação que por meio de sua ação pedagógica organizam e trabalham as atividades por meio do conhecimento contribuindo com o processo de humanização, por isso são autorizados “a precisar as regras próprias para os encaminhamentos educacionais da instituição” (NAGEL, 2011, p.19). Se, no momento histórico, a escola não está cumprindo com o seu papel na sociedade e se esse descontentamento é geral, o objetivo não é buscar culpados (professores/alunos/direção), mas avançar na discussão sobre o que realmente acontece no interior das instituições, buscando superar os desafios impostos.

A desvalorização do processo educativo incorre em retirar o conhecimento de todo o processo que compreende a própria humanização. A crítica ao professor retira do docente o seu papel de experiente mediador no processo educativo, e que muito faz falta na relação com o aluno aprendiz. E a supervalorização do aluno e dos seus interesses acima de tudo leva a escola ao esvaziamento de propostas pedagógicas, como também a perda de significado da relação democrática necessária na construção do homem cidadão.

Sem definição de funções, a escola é obrigada a incluir em seu currículo planos, projetos e livretos da Receita Federal, do Detran, da Saúde, da Câmara de Vereadores, etc. – isso sem contar com a multiplicidade de exigência dos pais, de variadas opções ideológicas e religiosas, os quais consideram que seus direitos estão acima dos deveres educativos da própria instituição. (NAGEL, 2011, p. 20).

Concretizada pela Dimensão Ética, a escola como instituição social, reconhecida pela sociedade, precisa redefinir sua função priorizando o saber teórico, pela apropriação da habilitação e da competência técnica e pela sensibilidade ao caráter político das relações sociais (SEVERINO, A., 2010).

Em outras palavras, podemos afirmar que a educação é uma prática social, histórica e política e como tal envolve comportamentos, costumes, atividades culturais e se concretiza na medida em que por meio da conscientização atua possibilitando novas representações, conceitos e valores das pessoas, mediante as relações humanas.

Nesse sentido, parafraseando Severino, A. (2010), a escola necessita, de forma intencional, atuar utilizando a educação como força de conformação social e como força de transformação social. A conformação no sentido de conservação da memória cultural da espécie, arcabouço de conhecimentos necessários para sobrevivência, apelo da imanência. A transformação social relacionada ao apelo da transcendência, busca avançar no sentido de criar o novo, gerando elementos, relações e conhecimentos que instrumentalizem os educandos para uma prática social mais ampla, que respondam pela criação de nova cultura, ou melhor, pela democratização do saber.

1.4 A PRÁTICA EDUCATIVA: A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO, ÉTICA E POLÍTICA.

A prática educativa (práxis)¹¹ trabalhada na escola se fundamenta principalmente no conhecimento científico. Assim, é necessário entender que esse conhecimento que vem sendo produzido e reproduzido, transformado e reconfigurado surge de necessidades concretas das pessoas e de problemas que o mesmo enfrenta na sua prática social. Sendo assim, quando pensamos na qualidade do que é produzido na Instituição Escolar precisamos pensar em um ensino formal que leve o ser humano a construir sua humanidade, democratizando cada vez mais o saber. “A escola é o local onde o indivíduo estaria se instrumentalizando para atuar no meio social a que pertence.” (OLIVEIRA, B., 1985, p. 92).

É a vida do homem e suas experiências, é sua vida cotidiana o ponto de partida e de chegada de toda atividade e conhecimento.

A prática social global é o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Esta é, assim, uma atividade mediadora enquanto atividade que estaria garantindo a democratização do saber escolar a todos que integram um determinado meio social. Desse modo estaria sendo possibilitada a apropriação, por todos os indivíduos, de ferramentas culturais imprescindíveis para a luta social que visa a transformação das estruturas. (OLIVEIRA, B., 1985, p. 92).

Nesse sentido, enfatizamos que, quanto mais próxima a identificação entre a escola e a sociedade, mais eficaz será a contribuição dos conhecimentos para a instrumentalização dos homens na sua prática. Esta relação é

¹¹ Práxis palavra grega que significa a ação na qual o agente, o ato realizado por ele e a finalidade do ato são idênticos. (CARVALHO, A.B., 2013).

que promove a verdadeira qualidade da instituição escolar, esta é a função precípua da escola, da educação em busca da democratização do saber.

Infelizmente, o que vemos acontecer na sociedade contemporânea é o inverso desse processo. Existe um discurso sobre a “pátria educadora¹²”, sobre recursos, sobre a qualidade do ensino possibilitado a todos, embora na realidade,

[...] a educação é serva da história. Aqui se paga tributo a nossa condição existencial de seres encarnados e, como tais, profundamente pré-determinados. Uma lógica perversa compromete o esforço da humanização. São adversas as condições para se assegurar a qualidade necessária para a educação. Em que pese a existência, nas esferas do Estado brasileiro, de um discurso muito elogioso e favorável à educação, a prática real da sociedade política e das forças econômicas deste atual estágio histórico não corresponde ao conteúdo de seu discurso. (SEVERINO, A., 2010, p. 155).

Na maioria das vezes, especialmente na Educação Básica, a Instituição Escolar realiza tantas atividades não necessariamente pedagógicas que acaba por retirar a responsabilidade de se efetivar como instância de democratização do saber, servindo para a manutenção da situação vigente, ao poder instituído. Ao não potencializar e não possibilitar o saber que o poder dominante detém, os indivíduos de camadas sociais desfavorecidas são mais facilmente dominados e explorados. A educação, conforme Severino, A. (2010), se torna presa fácil do enviesamento ideológico, confundindo os objetivos e interesses, manipulando a realidade.

Tal situação aumenta e agrava o desafio que a educação enfrenta em sua dialética tarefa de, simultânea e contraditoriamente, inserir os sujeitos educandos nas malhas culturais de sua sociedade, e de levá-los a criticar e a superar essa inserção; fazer um investimento na conformação das pessoas a sua cultura, ao mesmo tempo que precisa levá-las a se tornarem agentes da transformação dessa cultura. (p.156).

Nessa direção, a qualidade da escola está em concretizar efetivamente o processo de transmissão-assimilação do saber elaborado, instrumentalizando os seres humanos para a construção e pertencimento da cultura existente, assim recuperamos a função precípua da escola básica – a democratização do saber.

¹² Pátria Educadora é o título dado ao documento que expõe as diretrizes de um projeto nacional de qualificação do ensino básico pelo Governo Federal em abril de 2015. <http://cev.org.br/arquivo/biblioteca/4027002.pdf>. (BRASIL, 2015).

Nesse sentido, a política se impõe para a humanidade como necessidade para organização do ser humano como indivíduo e como grupo. A Humanidade depende da relação existente entre os indivíduos e os grupos a que pertencem, para viver e se construir. Como seria possível viver sem conviver? O homem não está sozinho e está em condição de permanente devir e, portanto nunca está pronto e acabado, nem como indivíduo e nem como espécie humana.

A relação entre a Política e a Ética na construção da democracia é fundamental, pois a Política só se realiza efetivamente por meio dos sujeitos humanos que agem comunitariamente articulados pela Ética. Articulação esta, com vistas à apropriação e produção da cultura, procurando atender a alguns objetivos, conforme Severino, A. (2010):

Desenvolver o máximo do conhecimento científico e tecnológico em todos os campos e dimensões. A superação do amadorismo e a apropriação da ciência e da tecnologia disponíveis para alicerçar o trabalho de intervenção na realidade natural e social. Desenvolver o máximo sua racionalidade filosófica, em sua tríplice dimensão: epistêmica, ética e estética, buscando delinear o telos da educação com sensibilidade profunda à condição humana. Sentir a razão de ser da existência e a pulsação da vida. Desenvolver ao máximo sua compreensão política, levando os educandos à apreensão do significado de sua inserção social e fornecendo referências para sua atuação no seio da sociedade. (p. 156).

Nesse sentido, a educação cumpre sua função quando entendida como mediação para construção da cidadania. Atuando na esfera individual na construção do sujeito, pessoa humana, e na construção da democracia, na esfera social, na efetivação do coletivo da sociedade. A luta contra a alienação, a individualização e a manutenção de práticas conservadoras precisa partir do trabalho em favor de uma educação intencionalizada. A busca de realização dos objetivos acima colocados possibilitará “a instauração de formas solidárias de ação histórica, [...] para a construção de uma humanidade renovada. [...] a educação só se legitima intencionalizando a prática histórica dos homens.” (SEVERINO, A., 2010, p.157).

Assim, a prática educativa precisa acontecer como prática transformadora, e a atuação dos professores como mediadores no processo de socialização do conhecimento precisa auxiliar na interligação entre as dimensões da Educação, da Ética e da Política.

Professores e alunos são personagens, mais do que isso, são pessoas que devem ser vistas, reconhecidas e tomadas como

agentes que se movimentam não somente a partir, mas também em direção a novos horizontes e perspectivas que nem sempre o rigor lógico, racional e científico garante com sucesso. É preciso levar em conta a nossa abertura ao outro, mesmo que esse outro – as paixões, os impulsos, os sentimentos - esteja em nosso interior, provocando-nos e nos animando nessa ou naquela direção. (CARVALHO, A.B., 2013, p.168).

A prática intencional que acontece na instituição escolar tem que valorizar o conhecimento e partindo dele atuar para que as várias dimensões que compõem o processo educativo possam se realizar na sua totalidade. Por isso, é imprescindível que exista um outro que interpele, incomode e interaja provocando mudanças interiores e exteriores. A relação humana é prioritária no processo educativo, especialmente na Educação Infantil, na relação e interação entre professor e criança. Por meio da educação nos tornamos homens e isso se dá por meio das relações entre os homens, por meio da subjetividade. “Graças à subjetividade, os homens se tornam produtores e fruidores de cultura, da qual a atividade educacional é produtora, sistematizadora e transmissora.” (SEVERINO, A., 2001, p. 80).

Pelo conhecimento teórico, por meio do processo educativo formal, que o papel de conscientizar toma forma. Sendo assim, como sujeitos que usufruem e produzem cultura auxiliamos nas modificações necessárias para a sociedade. Para o homem, do ponto de vista antropológico,

[...] a educação é um processo intrinsecamente público, pois é sua tarefa inserir, a partir de mecanismos informais ou formais, o indivíduo em seu grupo cultural e em sua pólis, de modo a torná-lo um sócio. [...] No caso da educação humana, são necessários mecanismos de aprendizagem, o que pressupõe referências significativas de sensibilização para que o indivíduo compartilhe vivências com seus semelhantes. (SEVERINO, A., 2001, p.79).

A educação por si só não gera a transformação social que tanto necessitamos, até porque o processo educacional pode mascarar a realidade e trabalhar em favor dos mecanismos dominantes que produzem ideologicamente as relações sociais. Sendo assim, é de grande importância que a instituição escolar entenda que o indivíduo que se encontra no espaço educativo precisa ser visto como pessoa, participante de grupos e que por isso tem sua vida invadida por regras, normas e valores. Esses valores necessariamente precisam ser trabalhados e vivenciados no grupo escolar.

A dignidade humana, principal valor ético, precisa ser valorizada na Instituição Escolar e defendida pelos professores e por todos os envolvidos no projeto educativo. Portanto, no próximo capítulo apresentamos os pontos principais da Dimensão Ética para a formação do ser humano, partindo de Aristóteles, também trazemos conceitos imprescindíveis para pensar um Educar para o bem viver, principalmente a amizade e sua relação com a ação pedagógica.

2 ÉTICA E FORMAÇÃO HUMANA

Vazio é o argumento daquele filósofo que não permite curar nenhum sofrimento humano. Pois da mesma maneira que nada serve uma arte médica que não erradique a enfermidade dos corpos, tampouco há utilidade na filosofia se não erradica o sofrimento da alma. (Epicuro)

Após realizarmos uma caracterização da educação e da função social da escola na sociedade contemporânea, objetivamos neste texto refletir sobre a relação da Educação e da Ética para a formação de cidadãos. O que já foi introduzido para reflexão no capítulo anterior nos mostra que a instrumentalização da educação numa tônica predominantemente economicista, que favorece a dimensão epistemológica e técnica acima de todas as outras, não possibilita aos educandos, de qualquer nível, uma formação humana. Logo, é fundamental que o ser humano por intermédio da educação, seja integrado socialmente e possa “desenvolver-se em todas as dimensões, mediante o acesso aos bens materiais e culturais produzidos socialmente.” (GOERGEN, 2011, p.8).

Para tanto, iniciamos com alguns desafios para nossa reflexão: O que será da Educação sem a Ética? Como se expressa a dimensão Ética na prática pedagógica e nas relações entre os envolvidos no processo pedagógico? Como o professor pode assumir valores éticos e políticos na sua atuação possibilitando às crianças formas para agirem eticamente?

Na busca por responder a estas provocações é que apresentamos o que autores como Rios (2000), Severino, A. (2012; 2010; 2005; 2001), Goergen (2011; 2005), Guzzo (2011), Hermann (2014; 2008), Boto (2001), Carvalho, A.B. (2015; 2013; 2012); Carvalho e Colombani (2010) dentre outros, nos colocam sobre o valor da relação entre Educação e Ética. Segundo esses autores, seria essencial ressaltar que “a educação envolve uma finalidade que implica uma necessária referência axiológica, uma relação ao mundo dos valores [...] Esta referência constitui a dimensão ética do processo educativo.” (MASSI; GIACÓIA JUNIOR, 1998, p. 353). Nesse sentido, cumpre à humanidade dar um passo adiante, se tornando melhor.

2.1 EDUCAÇÃO E ÉTICA: RELAÇÕES E APROXIMAÇÕES

Aprofundando o entendimento sobre a definição de Ética e sua distinção com relação ao significado de Moral, recorreremos à Vázquez (1982, p. 12)

que ressalta que “não se podem confundir a ética e a moral. A ética não cria a moral [...] A ética é a teoria ou ciência do comportamento moral dos homens na sociedade” e ainda nos diz:

A moral não é ciência, mas objeto da ciência; e, neste sentido, é por ela estudada e investigada. A ética não é a moral e, portanto não pode ser reduzida a um conjunto de normas e prescrições; sua missão é explicar a moral efetiva e, neste sentido pode influir na própria moral. (VÁZQUEZ, 1982, p.13-14).

Nesse sentido, podemos dizer que não existe diferenciação e muito menos separação entre os dois termos, mas sim uma distinção, pois se recorrermos ao sentido etimológico das palavras: Ética e Moral, temos que o termo ética advém do sentido grego “*éthos*”- *caráter, modo de ser*, enquanto forma de vida também adquirida ou conquistada pela humanidade e *moral vem do latim “mos ou mores” que significa costume ou costumes*, no sentido de conjunto de normas ou regras adquiridas por hábito (VÁZQUEZ, 1982), sendo que tanto o caráter como os costumes não nascem com o homem, mas são adquiridos e/ou conquistados pelo conhecimento e pelo hábito.

Para analisarmos a relação da ética com a educação, somos conduzidos a um terreno especificamente humano, considerando-se que é esse caráter não natural que nos move a pensarmos na importância da sua relação com a prática educativa, pois “o comportamento moral pertence somente ao homem na medida em que, sobre a sua própria natureza, cria esta segunda natureza, da qual faz parte a sua atividade moral.” (VÁZQUEZ, 1982, p.14).

Portanto, ao refletir sobre o campo educativo e sua relação com a dimensão ética, o que se percebe é que não existem costumes, modos de ser na natureza quando nos vemos como pertencentes ao reino animal, mas como homens, que fazem parte de uma humanidade, cada cultura, por meio de um processo histórico e social inventa uma maneira de viver e se acostuma a isso. Acostumamo-nos e valorizamos qualificando de bom.

Concordamos com Rios (2000) quando ressalta que qualificamos de mal aquilo que não é costumeiro, que não faz parte do nosso modo de ser e de viver, sustentando assim o jeito de cada sociedade, com regras, normas e leis, aqui encontramos o comportamento moral. A estas leis e regras podemos cumprir ou desobedecer, exercendo assim a liberdade humana, a possibilidade de escolhas, pois se por moral temos o conjunto de prescrições, regras e normas que orientam a

nossa sociedade, com a ética temos a reflexão sobre o *ethos*, que constitui a moralidade. Como homem é preciso refletir sobre a vida com o objetivo de torná-la melhor, pois agir eticamente conduz o homem a um aperfeiçoamento do conviver, a uma ação reflexiva para valorizar o Bem Comum.

Conforme Hermann (2014), o homem está acostumado a ver e viver no campo educacional com uma “ideia monolítica de que a educação se resolve no plano das competências e do desenvolvimento tecnológico, que qualquer investigação que extrapole os estreitos limites de um caráter instrumental é subestimada.” Assim, se torna basilar mudar esse entendimento, valorizar as relações existentes entre os envolvidos no processo educativo, tendo em vista que a própria ética se estabelece na interação com o outro e nas variadas interpretações que são elaboradas a partir desse vínculo.

Viver sob parâmetros éticos requer a eleição de princípios do agir em consonância com os quais se possa pautar a trajetória de vida. Mas as escolhas não estão dadas na partida. É necessário – e recomendável – um exercício continuado para aprender a escolher, no plano de valores. Em última análise, tal atitude de escolha e de aprendizado das escolhas perdura no decorrer de toda a nossa vida. (BOTO, 2001, p. 122).

O sujeito moral é aquele capaz de decidir, de escolher, capaz de distinguir entre o bem e o mal, sendo que a inter-relação entre o tema ética e a matéria educativa está justamente entre a autonomia da vontade e a possível formação pedagógica que habilita o professor (BOTO, 2001). “Do ponto de vista ético, a ação humana precisa orientar-se por um conjunto de valores, qualificado de virtudes, as quais descrevem, possibilitam e realizam a finalidade humana.” (RAMOS, 2011, p. 29).

Ao buscar a íntima relação entre a ética e a educação podemos ressaltar que é necessário que a instituição escolar busque um educar para o viver bem, proporcionando vivências prazerosas e contextualizadas, que são também necessárias na aquisição dos conhecimentos básicos. Segundo Hermann (2008), a importância da reflexão, está em esclarecer todo o processo educativo e argumentativo, auxiliar na formação humana por meio de uma reflexão crítica ligada às reais condições de vida. Considerar a relevância da ética para o processo e para a prática educativa se apresenta como valorização do ser humano e de todas as suas manifestações:

A abertura da ética para suas relações com a estética, como consequência do fracasso em considerar que a aprendizagem ética deveria apenas dialogar com o intelecto, sem se deixar influenciar pelas emoções, pelos sentimentos e pelas respostas sensíveis. Os princípios éticos, excessivamente abstratos, reverteram em perda de força persuasiva para as ações humanas, porque já não conseguem mais estabelecer vínculo com a situação concreta e muito menos servir como uma terapia da alma. (HERMANN, 2008, p. 17).

O ser humano se torna imprescindível entender o ser humano como pessoa, como sujeito moral. “Pessoa é sujeito moral, investido de um valor absoluto [...] Esse valor é o que impede que uma pessoa possa ser tratada apenas como meio ou instrumento...” (MASSI; GIACÓIA JUNIOR, 1998, p.356). Para tanto, uma educação ética pode auxiliar e se efetivar como uma arte de viver, nas palavras de Hermann, sendo que as diferentes estratégias que permitem formar uma sensibilidade fortemente aguçada e atenta às emoções em relação à construção da moralidade “são contribuições da arte de viver que devem ser consideradas na educação, se quisermos educar pessoas com capacidade de decidir e conduzir suas vidas.” (HERMANN, 2008, p. 26).

Referindo-nos à arte de viver, encontramos na ética, segundo Rios (2000), três características humanas fundamentais: o respeito, a justiça e a solidariedade. O *respeito* que se relaciona com o reconhecimento da existência do outro; a *justiça* que privilegia a igualdade na diferença, a diversidade e a pluralidade na defesa da igualdade nos direitos e a *solidariedade* na ação que nos remete a generosidade e gratuidade.

Nesse sentido, sendo o mundo o resultado das escolhas do ser humano, o fim último da Ética se alcança à medida que procuramos e valorizamos o Bem Comum, a Vida Boa para todos, a Felicidade como exercício continuado da Virtude. Lembrando Aristóteles, alcançamos a *Eudaimonia*¹³, vivemos para ser felizes, este é o fim último de todo ser humano. Felicidade que é um processo, que está em movimento, em constante busca, significa estarmos juntos vivendo uma vida boa, portanto as características acima citadas precisam atender a todos os cidadãos existindo uma necessidade de partilha entre os membros da sociedade, da *polis*, para que essa arte de viver bem seja desejada, necessária e possível.

¹³ *Eudaimonia*: A palavra é composta por "eu" ('bom') e "daimōn" ('espírito'). Trata-se de um dos conceitos centrais na ética e na filosofia política de Aristóteles, juntamente com "areté" ('virtude') e "phronesis" ('sabedoria prática'). Na obra de Aristóteles, a palavra 'eudaimonia' foi usada (com base na tradição grega mais antiga) como equivalente ao supremo bem humano – Felicidade.

2.2 ÉTICA NA GRÉCIA CLÁSSICA: *ARETÉ* E *EUDAIMONIA*

Retomando a conceituação sobre ética e partindo da Grécia Antiga temos que para os Gregos algumas características foram valorosas, como: bravura, ponderação, justiça, piedade, saúde, força e beleza, são fundamentais para o homem na correspondência entre corpo e alma.

Com o objetivo de apresentarmos as ideias principais que perpassaram o caminho de alguns filósofos gregos, ressaltamos que a preocupação principal destes era atuar junto ao cidadão formando o homem com o conhecimento teórico e prático para influir na vida pública. Inicialmente essa forma de trabalho se constitui como um movimento intelectual intitulado sofismo¹⁴. Os sofistas ensinavam a arte de convencer, ou retórica, sem com isso se preocupar com os valores, verdades e normas corretas para o convívio em sociedade. Embora tenham conseguido grande prestígio pela arte de argumentar que ensinavam, acabam por cair num relativismo, exemplo disso Protágoras (490 a.C/ 415 a.C) que pregava que para o sujeito tudo é relativo, sendo o homem aquele que deve decidir sobre o que é ou não válido.

A preocupação com problemas éticos, principalmente voltados à democracia da vida política de Atenas, uma das principais cidades gregas, faz com que a atuação dos homens na *polis* seja atrelada aos problemas morais e políticos, e assim

As novas condições que se apresentam no século V [...] com o triunfo da democracia escravista sobre o domínio da velha aristocracia, com a democratização da vida política, com a criação de novas instituições eletivas e com o desenvolvimento de uma intensa vida pública, deram origem à filosofia política e moral. As ideias de Sócrates, Platão e Aristóteles neste campo estão relacionadas com a existência de uma comunidade democrática limitada e local (o Estado-cidade ou *polis*). (VAZQUEZ, 1982, p. 236).

Para Sócrates¹⁵, a Ética é a expressão da natureza humana bem entendida, distinguindo-se radicalmente dos animais, o homem busca o prazer e a

¹⁴ O vocábulo sofista – que desde Platão e Aristóteles toma um sentido pejorativo – originariamente significa mestre ou sábio, como o mostra sua semelhança com a palavra grega sofia (sabedoria). (VÁZQUEZ, 1982, p. 236).

¹⁵ Sócrates nasceu em Atenas em 470 (a.c), adversário da democracia ateniense e mestre de Platão; acusado de corromper a juventude e de impiedades foi condenado a beber cicuta e morreu em 399. (VÁZQUEZ, 1982, p. 237).

felicidade utilizando dos seus dotes racionais, ou seja, uma ética racionalista. (BOTO, 2001, p.125) O agir ético é um constante exercício.

Bondade, conhecimento e felicidade se entrelaçam estreitamente. O homem age retamente quando conhece o bem e, conhecendo-o, não pode deixar de praticá-lo; por outro lado, aspirando ao bem, sente-se dono de si mesmo e, por conseguinte, é feliz. (VAZQUEZ, 1982, p. 238).

No entendimento de Platão¹⁶ o ideal maior para o destino do homem se encontrava no valor político, na alta cultura aspirando a posse do saber verdadeiro baseado no rigor demonstrativo, como o retrata, por exemplo, a alegoria da caverna. Quanto mais a pessoa se aproximava do mundo das ideias, mais sábio e com maior facilidade atingia uma conduta ética, se tornando mais virtuoso. A virtude se apresenta como uma vocação do homem que precisa ser constantemente atualizada. Para este filósofo, um dos que mais exerceram influência na cultura ocidental, o exercício de filosofar, por meio dos diálogos, ou melhor, pela dialética platônica se apresenta como um sério jogo em que as diferentes opiniões são confrontadas. Este modo de conduzir dialético faz com que os participantes do debate se tornem protagonistas num processo em que a rediscussão dos problemas, a apresentação de argumentos e de diferentes pontos de vista conduzem para inúmeros caminhos na construção da aventura do pensamento. Assim, percebemos uma concepção de educação como algo progressivo. “Se no topo do sistema estavam os estudos filosóficos que demandavam um sofisticado grau de exigências para serem alcançados na base estava uma educação preparatória.” (CENCI, 2012, p. 17).

Com relação à Ética Platônica ressaltamos que está ligada a uma concepção metafísica (mundo sensível x mundo das ideias) e à sua doutrina da alma (princípio que anima o homem e dividido em três partes: razão, vontade ou ânimo e apetite). O fim último do homem é se purificar da matéria que nos prende ao mundo sensível, para tanto por meio da razão e pela contemplação é preciso praticar as virtudes: “a virtude da razão é a prudência; a da vontade ou ânimo é a fortaleza; e a do apetite, a temperança. Essas virtudes guiam ou refreiam uma parte da alma. A harmonia entre as diversas partes constituem a quarta virtude, ou justiça.” (VÁZQUEZ, 1982, p. 239)

¹⁶ Platão nasceu em Atenas em 427 e morreu em 347 (a.c). A condenação e a execução de seu mestre (Sócrates) induzem-no a renunciar à política efetiva. (VÁZQUEZ, 1982, p. 238).

Essa busca pela perfeição utilizava do Estado para ser alcançada, sendo assim, a ideia de homem só se realizava na comunidade. A ética apresentava-se com íntima relação com a política, ou seja, o cidadão é reconhecido como um homem bom.

Segundo Vázquez, Platão constrói, por meio de suas argumentações, um Estado visto como ideal para que o homem, dependendo de sua classe, alcance as virtudes necessárias para sua perfeição, sendo a virtude uma vocação a ser atualizada,

À razão, a classe dos governantes – filósofos, guiados pela prudência– ao ânimo ou vontade, a classe dos guerreiros, defensores do Estado, guiados pela Fortaleza; e ao apetite, os artesãos e os comerciantes, encarregados dos trabalhos materiais e utilitários, guiados pela temperança. Cada classe social deve consagrar-se à sua tarefa especial e abster-se de realizar outras. De modo análogo ao que sucede na alma, compete à justiça social estabelecer na cidade a harmonia indispensável entre as várias classes. (VÁZQUEZ, 1982, p. 239).

Desse modo, a partir destas limitações de classe encontramos na ética platônica uma estreita unidade entre moral e política, visto que o homem se forma espiritualmente somente no Estado e mediante a subordinação do indivíduo à comunidade, além de que fica posto, a exaltação das classes dos dirigentes, filósofos e guerreiros em oposição à classe dos artesãos, característica da Antiguidade, e ainda de acordo com a realidade social e política da época temos os escravos sem lugar no Estado Ideal, haja vista serem desprovidos de virtudes e direitos civis.

Com Aristóteles¹⁷ a formação do homem e de seus hábitos ganha importância, haja vista que as virtudes não são inatas, e se apresentam em duas formas: a intelectual e a moral. “A sabedoria filosófica, a compreensão e a sabedoria prática são algumas das virtudes intelectuais e a liberalidade e a temperança são algumas das virtudes morais.” (ARISTÓTELES, 2014, p. 30). A virtude intelectual acontece pelo ensino e a virtude moral pelo hábito, ou seja, como uma disposição de espírito que pela força do hábito se fortalece e se forma, necessitando de uma ação social. Assim, “Aristóteles se opõe ao dualismo ontológico de Platão. Para ele, a

¹⁷ Nasceu em Estagira, Macedônia (384-322 A. C.) Discípulo de Platão em Atenas; mais tarde, preceptor de Alexandre da Macedônia e fundador da sua própria escola, o Liceu, cujos discípulos eram chamados de peripatéticos (porque aprendiam enquanto passeavam com seu mestre). (VÁZQUEZ, 1982, p. 239).

ideia não existe separada dos indivíduos concretos, que são o único existente real; a ideia existe nos seres individuais.” (VÀZQUEZ, 1982, p. 240)

O homem, na visão de Aristóteles, é passagem da potência para o ato, assim o homem adquire da natureza a potência, os dons humanos, os sentidos, que serão em seu tempo expressados em ato, ou seja, nascemos com dons naturais, com sentidos, que serão aprimorados, atualizados na ação. Essa atividade enquanto devir, passagem, processo objetivam chegar ao fim último, que seria para Aristóteles, a felicidade (*eudaimonia*), ou seja, o objetivo maior do homem não é o prazer (*Hedoné*), nem tampouco a riqueza, mas a vida teórica ou contemplação, como atividade humana guiada pelo que há de mais característico e elevado no homem: a razão. (VÀZQUEZ, 1982, p. 240) Vale lembrarmos que pelo contexto social e político, a busca da felicidade pela contemplação e a vida teórica seria alcançada apenas por uma minoria ou elite, pois a grande maioria da população da *polis*, formada por escravos, mantém-se segregada da vida teórica como também da vida política.

De acordo com Vázquez (1982) a vida teórica, para Aristóteles, que seria a *Eudaimonia*, somente seria alcançada por intermédio da vida moral, entendida como condição para uma vida verdadeiramente humana. Sendo o homem um animal político, que só se realiza como homem vivendo em sociedade têm a comunidade política ou sociedade como um meio necessário para moral, dessa forma Aristóteles, segue como seu mestre Platão um entendimento de Ética unida à Política.

Na teoria aristotélica, a relação entre ética e política precisa acontecer para a obtenção da virtude, existindo uma subordinação da ética à política: “os tratados éticos e os tratados políticos pertencem a um mesmo estudo, classificado como política” (RUSS, 1997, p. 39).

A Política se prende à concepção de liberdade do ser humano. O homem virtuoso é o homem público e o homem público é um ser político. Assim, a busca pela felicidade precisa acontecer na esfera individual e social, de forma livre, espontânea e coletiva, tendo o ideal aristotélico de homem que se realiza na e pela *polis*. Ramos (2011, p. 37) ressalta que,

A cidade só efetiva essa finalidade se ela propiciar a realização de ações morais e se os indivíduos forem moralmente educados para viverem em comunidade segundo ações virtuosas. Assim, as leis da cidade têm um escopo ético: o de formar a cidadania segundo normas e valores da vida ética.

Com o declínio e a ruína do antigo mundo greco-romano toma forma o epicurismo e o estoicismo¹⁸, tanto um como outro relacionam a ética ao universo, sendo a física sua premissa. Sendo o mundo um único ser que tem Deus como princípio, não existe liberdade para o homem, pois tudo acontece porque Deus quer assim. Só resta a humanidade viver “de acordo com a natureza, de acordo com a razão, com consciência do nosso destino e de nossa função no universo, sem se deixar levar pelas paixões, ou pelos afetos interiores ou pelas coisas exteriores” (VÁZQUEZ, 1982, p. 242).

Dessa forma, conforme Vázquez (1982, p. 242), o estóico vive como cidadão do cosmos, sendo o homem sábio aquele que não se perturba e que está contra as suas paixões ou contra os infortúnios do mundo exterior, e conquista a sua liberdade interior bem como sua autarquia (ou auto-suficiência) absoluta. Quanto aos epicuristas, segundo o mesmo autor, são libertos do poder religioso e, portanto são livres para buscar o prazer – o bem, ou seja, entendem que os fenômenos físicos como a vida humana não recebem nenhuma intervenção divina. Faz-se necessário ressaltar que como existem muitos prazeres, é preciso saber escolher, optando pelos mais duradouros ou espirituais, aqueles que contribuem para a paz da alma.

Os pontos apresentados neste tópico apenas retratam características de alguns filósofos e de suas doutrinas éticas fundamentais na Antiga Grécia. A opção por escolhermos neste estudo ressaltar a importância da Filosofia de Aristóteles para a relação entre Ética e Educação, objetivando apontar com as suas reflexões um apoio para o trabalho humanizador na Educação Infantil, vislumbra possibilitar aos educadores e às crianças a percepção de que são sujeitos produtores da própria cultura, assim nos debruçaremos com mais ênfase sobre esse importante filósofo. Partimos da Obra *Ética à Nicômaco* (1987, 2014) e utilizaremos de autores como Avanço (2012); Carvalho, A.B. (2013); Cenci (2012); Hourdakis

¹⁸ O estoicismo tem como seus principais representantes Zenão de Cítio, na Grécia e Sêneca, Epiteto e Marco Aurélio em Roma; o epicurismo está representado por Epicuro, na Grécia e por Tito Lucrécio Caro, em Roma (VÁZQUEZ, 1982, p. 241-242).

(2001) dentre outros, que aproximaram em seus trabalhos as reflexões de Aristóteles à prática educativa.

2.3 ARISTÓTELES E O CAMINHAR PEDAGÓGICO

Com o intuito de adentrar nas contribuições de Aristóteles para a educação, iniciamos com alguns pontos relevantes sobre Platão e seu entendimento de projeto educativo para a Grécia, haja vista que foi na Academia de Platão, que Aristóteles permaneceu durante 20 anos, se dedicando exclusivamente à pesquisa e ao ensino. Aristóteles se manteve sempre como um membro leal à Academia, por isso a relevância em apresentarmos um pouco sobre a conceituação pedagógica de Platão objetivando entendermos o desenvolvimento em Aristóteles.

Na Antiguidade Grega, a educação começava aos sete anos, antes disso as crianças se ocupavam com jogos educativos. Conforme Cenci (2012), Platão como também Aristóteles, se opõe ao entendimento de ginástica como competição, atribuindo um papel educativo a esta, equivalendo-a à cultura intelectual, sendo que o homem precisava harmoniosamente se desenvolver com o corpo e com o espírito. Tanto a música como a prática da ginástica precisava ser equivalente, sendo que o exercício prioritário da ginástica tornava os indivíduos grosseiros e a exclusividade da música torna os indivíduos moles. O homem educado é capaz de cantar e dançar, além de estar inserido aos aspectos espirituais da cultura.

Embora a tendência da época, numa educação tradicional, ressaltava a cultura das letras tendo como orientação fundamental “levar as crianças a ler e escrever para depois estudarem os autores clássicos integralmente ou textos selecionados” (CENCI, 2012, p. 18), Platão valorizava a música colocando-a em lugar de honra. Por meio da educação musical o homem pode conhecer a temperança, a coragem, a generosidade, engrandecendo sua alma, virtudes importantes para os filósofos gregos.

As matemáticas também apresentavam relevância para Platão. As crianças iniciavam o estudo por meio de jogos, valorizando o interesse da criança pela brincadeira. Cenci (2012, p. 19), resalta a seguinte frase de Platão na obra *A República*: “[...] não eduques as crianças no estudo pela violência, mas a brincar, a fim de estares mais habilitado a descobrir as tendências naturais de cada um”. No

longo processo educativo, entendido por Platão, a preocupação final estava em preparar o homem para estudos superiores e para a matemática, que envolviam um alto grau de abstração, utilizado durante todo o processo a contribuição das letras, da física e das artes. Segundo Cenci, o processo educativo era longo, complexo e envolve vários ciclos,

O primeiro se dá na família (3 aos 6 anos); o segundo é o dos estudos primários (6 aos 10 anos); o terceiro é o dos estudos secundários (10 a 17/18 anos: dos 10 aos 13 estudos literários; dos 13 aos 16, estudos musicais); o quarto é a efebia, o período do serviço militar em que os estudos intelectuais são temporariamente interrompidos (17/18 aos 20 anos). Por fim, há o período dos altos estudos (dos 20 aos 30 anos), que exige a continuidade do estudo das ciências num nível superior em que o estudioso deve habituar-se aos poucos a uma visão de conjunto delas. É somente aos 30 anos que se poderá tratar da dialética, o método propriamente filosófico, o que demandará ainda cinco anos de dedicação. Para ficar perfeita, a cultura do filósofo necessitará ainda da participação na vida ativa da cidade por 15 anos para adquirir experiências e completar sua formação moral. Por essa razão são necessários 50 anos para que tal processo alcance seu objetivo pleno, ou seja, são necessários 50 anos para se formar um homem. (2012, p. 20).

Este entendimento quanto ao processo pedagógico e a tamanha exigência para se formar o homem se apresentava como um grande desafio para a época, assim esse programa acabaria por formar apenas um grupo de filósofos-governantes, deixando a sociedade ateniense sem perspectivas para aplicá-lo na prática (CENCI, 2012).

Adentrando em Aristóteles temos um modelo educativo pouco delineado, citando o segundo livro da *Ética a Nicômaco*, temos que:

Com efeito, a excelência moral relaciona-se com prazer e sofrimento; é por causa do prazer que praticamos más ações, e por causa do sofrimento que deixamos de praticar ações nobres. Por isso, como diz Platão, deveríamos ser educados desde a infância de maneira a nos deleitarmos e de sofrermos com as coisas certas; assim deve ser a educação correta. (ARISTÓTELES, 2014, p.34).

São poucos os escritos sobre projeto de ensino de Aristóteles (2014), em alguns momentos o que aparece é uma simples continuidade da tese platônica, vista anteriormente, considerando as duas décadas que permanece na Academia de Platão, o que se sobressai com toda certeza é a ideia central do bem viver (*Eudaimonia*).

A educação na época de Aristóteles se deparava com uma crise pedagógica. Atenas se encontrava mergulhada em dúvidas sobre como proceder

com relação aos mais jovens, o Estado se desinteressara pela educação pública, deixando que as famílias decidissem sobre o quê e como ensinar e o espírito de lucro se sobressaía sobre o sentido cívico, influência do sofismo. Assim, a educação passara a ter um cunho utilitarista não se preocupando com a formação integral do cidadão, “cada um vivia e educava seus filhos como bem entendesse, de modo que os jovens cresciam divididos ao invés de estarem unidos na busca de um ideal comum.” (CENCI, 2012, p. 29).

Aristóteles aponta uma alternativa para a crise educativa do momento, diferenciando seu projeto dos moldes da educação espartana que priorizava características guerreiras como virtude. O seu projeto, embora pouco delineado, reforçava aspectos filosóficos e políticos para a formação do cidadão, sendo que para Aristóteles, “a escola quando desvinculada das finalidades da cidade e de seus ideais comuns, não sabe mais o que e como ensinar.” (CENCI, 2012, p. 29). Nesse sentido, o objetivo central do pensamento Aristotélico era desenvolver uma reflexão política que possibilite a construção das cidades e do cidadão de uma mesma forma, já que para ele, como já dito anteriormente, a natureza do homem só pode ser efetivada na *polis*.

É essencial entender que a crise educativa, encontrada por Aristóteles, tem a ver com duas tendências antagônicas que objetivavam tratar o fenômeno educativo, a primeira delas, mais antiga, que empoderava o Estado, sendo este o regulador das leis do sistema pedagógico, a segunda tendência que tinha os pais com o poder sobre a educação dos filhos, entendendo a educação sem relação com a cidade. Nesse sentido, Aristóteles busca retomar o poder do Estado sobre a educação pública.

Como seu interesse é ter cidadãos bem-educados, ele encontra uma colaboração na família, instituição entendida por ele como produzida pela natureza para facilitar o papel de educador do Estado. A família tem um papel auxiliar indispensável, mas a *polis* é quem deveria dar as cartas do jogo. Em seu projeto de reforma educativa, a *polis* e a família se encontram lado a lado, de modo similar ao papel que eles tinham ocupado outrora. Os pais retomam o lugar educativo subordinado que eles tiveram no passado, mas o fazem em condições de segurança e de estabilidade até agora desconhecidas, pois são providos de uma capacidade – oriunda de uma concessão irrevogável do Estado – que lhes protege do arbítrio da autoridade política. (CENCI, 2012, p. 30).

Portanto, Aristóteles conseguia com seu projeto educativo responder a crise pela qual passava Atenas, sendo que ao reafirmar o valor da cidadania, o

mesmo retoma práticas antigas afirmando a responsabilidade da polis e atribuindo um papel à família na educação de zero a sete anos. Assim, a educação Aristotélica objetivava um ideal humanista, com valores, virtudes e formação moral numa aspiração pelo desenvolvimento integral que seria conquistado pela cultura. Segundo Hourdakís (2001), Aristóteles era um pedagogo realista que questionava o conhecimento e que situou todo o seu pensamento sobre a educação na busca da felicidade da sociedade e do indivíduo. Assim, corroborando com as ideias deste autor, entendemos a teoria de educação aristotélica como atual, posto que “propõe uma pedagogia conforme à natureza para toda a vida e uma pedagogia a respeito da paz e do tempo livre.” (HOURDAKIS, 2001, p. 12). Essa ideia busca um homem que participe ativamente da vida da sociedade, portanto político, com capacidade criadora e acredita no processo de progressão do homem, partindo do seu estado natural, na infância até o raciocínio, por intermédio do hábito.

Com relação às etapas da educação, mesmo concebendo a infância de modo negativo, como estado natural do homem, as características primordiais da mesma são levadas em consideração, é sabido que para Aristóteles o ser humano nasce na total imperfeição, assemelhando-se aos animais, “os bebês e as crianças seriam naturalmente passionais.” (AVANÇO, 2012, p. 87), sendo o desenvolvimento gradual e processual caminhando da irracionalidade à racionalidade. “Somente quando a razão “despertasse” na criança, por assim dizer, é que ela se capacitaria a orientar seu comportamento de modo propriamente humano.” (AVANÇO, 2012, p. 87), uma educação maternal, em que a prioridade estaria na alimentação/nutrição em busca de corpos saudáveis. Sem esquecer que nesta fase o trabalho com os movimentos facilitariam o desenvolvimento dos corpos infantis.

Dessa forma, os adultos comandariam o processo para o “despertar da razão” vigiando e governando suas ações em favor do bem viver. Assim, temos: a *trophé* – período do zero a sete anos,

Trophé significa criação, período em que a criança é alimentada em casa e cuidada pela mãe e onde deve dar-se atenção ao vigor físico, com movimentos compatíveis à idade. Dos cinco aos sete anos as crianças já podiam estar presentes às aulas, que mais tarde seriam por elas frequentadas formalmente. (CENCI, 2012, p. 33).

Durante a *trophé*, a educação dependia prioritariamente da família e deveria estar voltada a socialização, a aquisição da linguagem por meio de jogos educativos, evitando assim os exercícios forçados. Segundo Cenci (2012),

Aristóteles afirmava a importância de não cansar o espírito e o corpo da criança. Por intermédio dos jogos infantis existia a possibilidade da criança obter um domínio inicial dos sentidos, dos gestos e do real, assim como as estórias e as fábulas atentavam para o mesmo objetivo que era facilitar a aprendizagem preparando para o esforço posterior, aspecto central da pedagogia ativa¹⁹.

A educação pública, a *Paideia*, começava após a *Trophé*, e subdividia-se em dois períodos, o primeiro dos 7 até a puberdade (próximo dos 14) e o segundo período até os 21, quando se completava o programa de ensino. “O esforço e o exercício estão no centro de todo estudo e aprendizagem, pois se tratava de algo que requer participação pessoal. [...] não se aprende com entretenimentos, uma vez que o aprendizado requer esforço.” (CENCI, 2012, p. 35).

Como neste estudo, o nosso objetivo principal está em analisar a Infância, especificamente a Educação Infantil, ressaltamos algumas características fundamentais desta etapa de desenvolvimento levando em consideração as contribuições de Avanço (2012). Segundo este autor, Aristóteles utiliza o desenvolvimento natural da criança para corresponder a cada etapa da educação, dessa maneira a divisão seria: idade do bebê (0-2 anos aprox.), pequena infância (2-5 anos aprox.), primeira infância (5-7 anos aprox.), segunda infância (7-14 anos aprox.).

A idade do bebê, da pequena infância e da primeira infância corresponde a *Trophé*, algumas características já foram colocadas neste trabalho, o que se faz necessário complementar é a importância e valorização dada à formação de bons hábitos. Para Aristóteles (2014), as crianças nesse período precisam ser acompanhadas por cidadãos nobres, pois isso seria essencial para o nascimento da excelência moral. Em boa companhia as crianças poderiam começar a amar ou odiar aquilo que necessariamente precisa ser amado ou odiado, por meio de bons exemplos que formariam bons hábitos, que inicialmente aconteceriam por imitação e pelos jogos.

Os jogos serviriam como uma preparação para as próximas etapas. Por meio deles as crianças poderiam aspirar situações que são dignas e excelentes.

¹⁹ A pedagogia ativa é progressiva, começando aos sete anos, mas até a puberdade deve orientar-se por exercícios leves, evitando dietas e exercícios forçados. (CENCI, 2012, p. 35).

Na primeira infância, as crianças mais novas são espectadores junto às crianças mais velhas, objetivando conhecer os espaços e receber novas experiências que poderiam ser utilizadas nos jogos.

Não obstante, as crianças de cinco a sete anos deveriam “assistir como espectadoras”, o que difere muito de realizar as mesmas atividades que as crianças maiores. Como aos cinco anos elas já teriam adquirido uma relativa bagagem de experiências, estas novas vivências enriqueceriam os seus jogos, estimulando assim o gosto pelas atividades que envolvam o esforço. (AVANÇO, 2012, p. 90).

Ressaltamos que “assistir como espectadoras” se restringem as atividades realizadas pelas crianças mais velhas (7-14), sendo que as crianças mais novas (5-7 anos) deveriam ser poupadas de toda e qualquer palavra de baixo calão e de conversas sobre assuntos vergonhosos e ou violentos, além de vedadas as pinturas que retratassem cenas obscenas como também de ouvirem e/ou participarem de cenas satíricas ou comédias, isso tudo para que esse período da educação fosse encerrado com uma boa conformação corpórea e uma boa formação dos hábitos. Fecha-se, assim, a fase em que a família dá a sua contribuição (*TROPHE*) a formação do cidadão, a partir desse momento aparece uma instrução em comum, junto com as outras crianças, partilhando das mesmas atividades e conhecimentos dignos da formação do homem livre. A responsabilidade a partir dos sete anos passa a ser do Estado, objetivando que cada criança se sinta integrante do todo, da *polis* (AVANÇO, 2012).

Buscando contemplar a constituição do Ideal, o sistema educacional compreenderia em seu currículo as seguintes artes e ciências: a gramática, a ginástica, a música e o desenho.

A escolha pelas disciplinas prima pela formação humana e consequentemente busca o bem viver na *polis*. O desenvolvimento integral do cidadão seria alcançado tendo como meio condutor a vida na cidade, ou seja, a escolha dos conteúdos e exercícios seguia um critério de utilidade, não o imediatismo e sim um ensino que fosse útil na formação de um ser humano virtuoso para atuar na *polis* de forma a possibilitar o bem viver a todos, sem distinção.

Se a educação pode ser concebida em Aristóteles como a arte de colocar o prazer a serviço do bem, ela deve orientar os jovens no sentido de equilibrar o prazer e o sofrimento, e a música tem aí um papel de enorme importância. [...] o que está na base da dimensão ética da educação é a premissa antropológica de que os homens tendem a buscar o prazer e a evitar o sofrimento. (CENCI, 2012, p. 41).

A opção pela música, no seu pensar educativo, demonstra o entendimento de que por meio da formação musical o homem fortalece a alma e é orientado para a Virtude, trabalhando o seu caráter e habituando-o a priorizar os prazeres da vida. O ensino de música com as crianças seria prazeroso e agradável, pois as crianças se sentem bem com a música, gostam e praticam por prazer, portanto, aqui está a importância de trabalhar a música: seria agradável e possibilitaria o desenvolvimento integral.

A ginástica, em pólo oposto, fortalece o corpo e ainda possui uma longa tradição junto aos gregos. “Havia dois tipos de ensino da ginástica, o elementar (*paidotribiké*) e o superior (*gymastiké*). O primeiro era praticado até a puberdade, de modo gradativo, sem a prática de exercícios forçados para que não prejudicasse o crescimento das crianças.” (CENCI, 2012, p. 40-41). Dessa forma, o ensino da ginástica estava para o corpo assim como a música para alma, ou seja, o cultivo dos exercícios físicos tinham como objetivo principal possibilitar um desenvolvimento saudável, harmonioso e equilibrado para um corpo saudável e para alma nobre e feliz.

A gramática acontecia desde a escola primária, entendida como meio para todo estudo posterior, já que compreendia leitura, escrita e também o aprender a calcular (aritmética). “O ensino literário possui um papel de fundamental importância no contexto grego, pois está no centro da função própria da educação de transmitir a cultura de uma geração para outra.” (CENCI, 2012, p. 39). O desenho se coloca como útil, à medida que possibilita um melhor julgamento estético, sendo que para a Grécia, a importância do ensino do desenho se encontra em promover a observação e o aprendizado relativo à beleza, principalmente ao corpo humano.

Com este tópico demostramos que Aristóteles também dedicou tempo para pensar em atualizar o processo pedagógico no seu contexto, sendo que toda a sua contribuição para a educação priorizou como ideia principal o bem viver (*Eudaimonia*), numa perspectiva que favorecesse a atuação do homem contemplando a Ética e a Política. Passamos agora a pensar a intencionalidade da ação do professor, reiterando a Ética Aristotélica nessa ação pedagógica.

2.3.1 A Ética e Sua Função Pedagógica

Considerando o homem um ser histórico, em constante processo de mudança e em devir, a sua ação deveria ser uma prática intencionalizada, com objetivos e fins e, portanto, com condições de desenvolver uma consciência subjetiva que medeia sua intencionalização, sendo “essa consciência capaz de elaborar sentidos e de sensibilizar-se a valores.” (SEVERINO, A., 2005, p. 147). A ação pedagógica, como prática intencionalizada, traz em seu bojo o intuito de possibilitar uma mudança, seja em qualquer grau, de um grupo ou até mesmo de um único indivíduo. Dessa forma, quando falamos em ação pedagógica estamos falando em ação humana, sendo que não podemos correr o risco de pensarmos na Pedagogia e nas suas formas de ação apenas como meros receituários, reduzindo o fazer do professor a técnicas e instrumentos que somente reproduzem práticas anteriores e que sustentavam a aprendizagem das crianças de forma mecânica.

Concordamos com Dalbosco (2003), que apresenta a relação entre a ação pedagógica e ação humana, e indica o pensamento Aristotélico com contribuições valiosas para refletirmos sobre os problemas filosóficos e pedagógicos que envolvem a ação humana e consequentemente a ação pedagógica.

Ao tratar da ação humana, Aristóteles teve o mérito de justificar uma distinção entre dois tipos de racionalidade, a da *práxis* e a da *poiésis*, que, segundo penso, se demonstram extremamente válidas ainda hoje para se pensar problemas filosóficos e pedagógicos. Da *poiésis* deriva um tipo de ação que ele denomina de “fazer” ou “produzir”; da *práxis*, por sua vez, uma ação denominada de “agir”, embora ambos os tipos de ação sejam orientados teleologicamente, ou seja, são ações que se deixam orientar pela relação meio-fim, Aristóteles deixa claro que não são a mesma coisa... (DALBOSCO, 2003, p. 52).

A ação pedagógica é guiada pela *práxis*, pois as ações realizadas pelo homem/professor/educador apresentam como objetivo a própria ação, agir é uma finalidade em si, ou seja, para Aristóteles a ação humana guiada pela *práxis* tem como fim absoluto a boa ação. “Por *práxis*, entende-se a sua prática real, atravessada pela intencionalização subjetiva, ou seja, pela reflexão epistêmica, elucidante e esclarecedora, que delineia os fins e o sentido da ação.” (SEVERINO, A., 2005, p. 144) Assim ao realizarmos uma ação contribuimos para a continuidade da história, pois qualquer perspectiva de finalidade necessita de nossas escolhas e do nosso modo de agir histórico. Não existe nada pronto e acabado. Dessa forma, a Ética apresenta íntima relação com a ação pedagógica, pois ao realizarmos, enquanto

educadores, os projetos, as escolhas, ao atuarmos junto às crianças, aos adolescentes e adultos, estamos nos humanizando e possibilitando a humanização do outro.

Para Aristóteles, a *póiesis* é a ação do homem na produção de um fim que existe para determinada função, um exemplo disso seria a ação humana na construção de uma casa, que existe para ser habitada, “a ideia aqui é de que a obra deve servir para um determinado emprego da mesma.” (DALBOSCO, 2003, p. 52) Assim, podemos perceber a diferença entre a concepção de ação pedagógica guiada pela *práxis*, já que esta se preocupa com a própria historicidade humana, íntima da relação entre as pessoas e, portanto, em compromisso com a Ética, que almeja a liberdade na escolha dos meios para se chegar à boa ação.

Nesse sentido, o destaque da ação pedagógica em caminhar para a conquista da *Eudaimonia*, parte do próprio conceito,

A *eudaimonia* é o modo de vida mais elevado a ser almejado pelo ser humano. É o ápice do que pode ser aspirado pelas possibilidades humanas, o que significa que não há nenhum bem para além dela. Tudo o que for considerado valioso para o desenvolvimento da vida humana deve ser definido tomando-a como parâmetro. [...] O seu alcance, todavia, depende do cultivo da alma mediante a virtude, algo diretamente vinculado ao processo educativo. (CENCI, 2012, p. 48).

Por meio da educação podemos alcançar o desenvolvimento da virtude moral, que não surge no homem de forma natural, mas sim pela força do hábito. Sabendo que Aristóteles distingue duas espécies de virtudes: a intelectual e a moral.

A virtude intelectual é alcançada por intermédio do ensino e requer experiência e tempo. Com o desenvolvimento da virtude intelectual, o homem tem a possibilidade de chegar ao conhecimento da ciência (*episteme*) e da arte (*techne*). Diferentemente, a virtude moral é alcançada por meio de ações. Assim, segundo Hourdakis (2001) para o homem ser bom precisa ser bem educado e adquirir bons hábitos, por meio do exercício, vivendo de forma a realizar sempre boas ações, preservando seu espírito. Cultivando a virtude por meio da intimidade desde a infância, com atividade e esforço. Como qualidade da alma, sua essência consiste na manutenção do justo meio (*mesotês*), sendo este o equilíbrio perfeito entre duas paixões contrárias. Dessa forma, a virtude no que se refere a sua essência é um justo meio, mas no que concerne ao melhor ou pior precisa ser vista como extremo.

Portanto, a ação pedagógica ao contemplar a virtude moral, possibilitando ao educando práticas que favoreçam o desenvolvimento afetivo, que valorize a pluralidade, que entenda o outro como pessoa, potencializa desde a infância a constituição histórica da humanidade, a humanização e a caminhada para o bem viver.

Nesse sentido, alcançar o bem viver por meio da virtude moral também nos apresenta a importância da mediania ou meio-termo, que é a forma de encontrar e preservar a virtude nas nossas ações, “não pode haver virtude nem caráter virtuoso onde há excesso ou falta. A virtude implica mediania, o meio-termo entre dois extremos.” (CENCI, 2012, p. 50).

O meio-termo não pode ser entendido simplesmente como uma régua, uma linha em que a proporção métrica e aritmética dá conta de encontrar o ponto médio entre dois extremos. A mediania ou o meio-termo tem que ser analisado, tendo em vista que faz parte de uma reflexão, no dizer de Aristóteles “em relação a nós”, no sentido de encontrar e preservar a virtude moral e apresenta relação com as emoções e ações realizadas pelo ser humano, sendo situações em que a falta, o excesso e o meio-termo acontecem.

Dois elementos são estabelecidos aqui pelo próprio Aristóteles no tocante ao meio-termo e à virtude moral. Primeiramente, a média indicada pela virtude deve ser determinada por nós e não pode ser extraída de um objeto da maneira direta como podem ser obtidas outras classes de medidas. Em segundo lugar, esse meio-termo terá de ser diferente quando as situações forem distintas. (CENCI, 2012, p. 51).

Assim, o que em uma situação pode ser entendida como mediania, em outra realidade precisa de outra análise e outra reflexão levando em consideração as variáveis e condições em que a mesma acontece. Embora, parafraseando Cenci (2012), o “meio-termo em relação a nós” tenha de ser classificado de duas formas: ele não é ‘único nem o mesmo para todos’ e também pode ser ‘único e o mesmo em relação a todos os homens’, ou seja, existe uma margem em que a razão relacionada com a inteligência prática encontra o meio-termo, sendo que para tanto a alma é direcionada pela razão buscando orientar as variáveis e as escolhas do agente, que precisam estar de acordo com a razão e com o desejo, ou seja, como pessoa, necessito escolher de acordo com aquilo que é certo e com aquilo que seja desejável.

Ressaltamos que o meio-termo diz respeito aos sentimentos, paixões e ações, como também a falta e o excesso, os quais se relacionam com a dimensão humana. Dessa forma, quando falamos em ações humanas que se orientam pelo meio-termo, encontramos ações que são dirigidas pelo equilíbrio; portanto, quando caracterizamos a virtude moral, temos, pois ações que orientadas pela alma (sentimentos e emoções) direcionadas para alcançar o equilíbrio (meio-termo) são orientadas pela razão. Segundo Aristóteles em sua obra *Ética a Nicômaco*, a virtude moral pode ser assim entendida,

[...] uma disposição de caráter relacionada com a escolha de ações e paixões e consiste numa mediania, isto é, a mediania relativa a nós, que é determinada por um princípio racional próprio do homem dotado de sabedoria prática. É um meio-termo entre dois vícios ou há falta ou há excesso daquilo que é conveniente no que concerne às ações e às paixões, ao passo que a virtude encontra e escolhe o meio-termo. Portanto, acerca do que ela é, isto é, qual é a definição da sua essência, a virtude é uma mediania, porém com referência ao sumo bem ao mais justo, ela é um extremo. (ARISTÓTELES, 2014, p. 40).

Agir de modo virtuoso é extremamente difícil, já que envolve uma relação entre o desejo (*orexis*) e a razão (*logos*) buscando encontrar o meio-termo, que seria o ponto ideal da ação para cada caso e realidade. Agir de forma virtuosa faz com que as pessoas envolvidas na ação analisem cada caso e as ações e sentimentos adequados àquela situação, sendo que atingir a mediania, o ponto ideal, pode ser entendido como um extremo para aquela situação, a melhor coisa a se fazer. Agir e sentir de forma certa, “em relação aos objetos e às pessoas certas, e pelo motivo e da maneira certa, nisso consistem o meio-termo e a excelência característicos da virtude.” (ARISTÓTELES, 2014, p. 39).

O alcance do meio-termo e da virtude moral por meio das ações acontece com aqueles agentes que usam da *phrónesis*, que é a virtude do discernimento. Esta possibilita a escolha correta no agir, sendo o agente da ação prudente e seguindo a reta razão. O discernimento como virtude possibilita a boa escolha, o agente (educador/professor/pessoa) precisa refletir, buscando a mediania, em cada circunstância da ação para ter uma avaliação correta.

Considerando o trabalho do educador na ação pedagógica, entendemos que a virtude moral encontra meios para se efetivar por meio da dimensão ética. “Agir virtuosamente resulta da prática de ações reiteradas em conformidade com a virtude e demanda agir consciente, voluntariamente e com

firmeza de caráter.” (CENCI, 2012, p. 57). A virtude está no centro da Ética e da Educação, dessa forma realçamos, que o agente virtuoso é aquele que realiza suas ações de forma consciente, sabendo o que está fazendo e por que está fazendo, por meio de escolhas acertadas e intencionalmente pensadas.

Embora com consciência sobre o quanto seja significativo o agir virtuoso, atuamos de forma descompromissada, agimos, pois, em busca do prazer. Por meio da prática educativa precisamos aprender a administrar os nossos desejos e equilibrá-los com a nossa razão.

Com efeito, a excelência moral relaciona-se com prazer e sofrimento; é por causa do prazer que praticamos más ações, e por causa do sofrimento que deixamos de praticar ações nobres. Por isso, como diz Platão, deveríamos ser educados desde a infância de maneira a nos deleitarmos e de sofrermos com as coisas certas; assim deve ser a educação correta. (ARISTÓTELES, 2014, p. 34).

A educação para Aristóteles tem como um dos seus objetivos principais a organização dos desejos para que as ações boas alcancem prazer enquanto as ações más, o sofrimento.

Como os prazeres e o sofrimento não estão determinados pela natureza, podem ser organizados pelo hábito e pela prática bem orientada das ações humanas, pela educação, portanto, e é em função deles que os homens atuam bem ou mal. (CENCI, 2012, p. 58).

O prazer é um sentimento que acompanha o ser humano desde que nasce, assim, por meio de bons hábitos o cultivo do bom caráter é uma difícil tarefa, que só acontecerá com a Educação.

As escolhas do agente da educação são difíceis, pois por meio das suas ações, possibilidades diferentes são indicadas para os educandos. Ressaltamos que tudo aquilo que precisa ser escolhido e proposto aos demais precisa de uma organização e planejamento anterior, uma reflexão acertada entre os prós e contra da ação pedagógica a ser realizada. Assim, o homem sábio (educador comprometido) é aquele que faz da sua prática uma reflexão constante, caminhando em busca do que muitas vezes não está aparente, sabe como diferenciar o que é importante, daquilo que é passageiro, entende o que é correto em cada ação e o que pode ser entendido como meio-termo para as demais situações.

O papel do educador é, pois orientar o educando a executar ações em consonância com determinados atos, pois o habituar-se a praticar determinadas ações virtuosas cria as condições para que, com o tempo, desapareça o sofrimento e este dê lugar ao prazer na prática de tais ações. O prazer tem um papel fundamental para a aquisição da virtude moral. Ele é um meio da ação educativa que complementa o hábito, pois o acompanha e é seu indício. Como a ação mais completa é , ao mesmo tempo, a que dá maior prazer e agrado, chega um momento em que a facilidade em realiza-la e a satisfação que ela gera ao agente fazem desaparecer todo o caráter coativo. Isso faz com que permaneça o hábito arraigado na forma de uma disposição permanente. Aristóteles acredita que isso faria com que o agir mal aparecesse ao sujeito como pouco atraente, contrário à razão e desagradável em sua realização. (CENCI, 2012, p. 61).

Corroborando com essa afirmação, temos que o prazer é uma forma de impulsionar o homem desde sua infância para o alcance e a prática de boas ações. O prazer que alcançará individualmente e também de forma coletiva quando se está junto daqueles que gosta, as pessoas que tem sentimentos próximos, aqueles que podemos chamar de amigos.

A prática da amizade como virtude, é uma possibilidade de aprender com os outros, se relacionando em busca de ações virtuosas, a julgar que para Aristóteles a noção de educar a infância está ligada a noção de educar nas virtudes, sendo que as virtudes do caráter não podem ser ensinadas teoricamente e sim pela força do hábito.

A relação indissociável entre educação e virtude tem por base o solo da práxis humana. O sujeito para ser educado tem de sê-lo mediante a virtude. Trata-se de uma educação orientada por uma racionalidade prática que tem como referência o caráter contingente da ação humana. (CENCI, 2012, p. 61).

Encontramos o valor do relacionamento entre professor-criança e criança-criança com práticas que favoreçam a aprendizagem da virtude moral, já que o saber ético parte de conceitos e associações com caráter prático. Uma dessas importantes virtudes é a Amizade. Sobre a virtude como amizade para o alcance da *Eudaimonia* trataremos a seguir, pontuando sua importância para a fase inicial da infância, objeto deste estudo.

2.3.2 A Ética e Amizade: Arte do Bem Viver

Para Aristóteles, as emoções se articulam com a sabedoria prática²⁰ e favorecem um enfrentamento racional nas novas situações. As pessoas que se utilizam das emoções, por meio de uma deliberação prudente, enfrentam os problemas cotidianos de maneira emocionalmente apropriada. Assim, podemos ressaltar que o agir ético corresponde a um exercício da alma, continuado e cotidiano. Remeter-se ao hábito requer primeiramente valorizar a formação e a atuação do educador, priorizando o relacionamento com os outros como meio para alcançar seus objetivos em busca da emancipação humana, com isso ressalta-se que a dimensão pedagógica desabrochada pela força do hábito a qual requer uma formação compromissada e consciente. Nas palavras de Cenci (2012, p. 63),

A ética vincula, pois, um tipo de racionalidade específica, a racionalidade da práxis, e tem como centro as virtudes. Como se não bastasse, a formação do sujeito mediante a ação é central para a concepção educativa de Aristóteles. Como a virtude é produto do hábito e, pois, de exercício a ser levado adiante reiteradamente pelo próprio sujeito e não de instrução, a dimensão ética não pode ser inserida de fora para dentro no processo educativo.

Nesse sentido, priorizando a dimensão ética para a formação humana, lembramos que para Aristóteles (1987), as emoções tem um sentido para o bem viver, contribuindo para a vida cheia de virtudes.

Emoções como o medo, contêm uma intensa consciência intencional de seu objeto, apoiada em crenças e juízos e a angústia e o sofrimento que provocam não são independentes do juízo, mas resultam dele. A crença é, assim, constitutiva da emoção, de tal modo que, se mudam as crenças e o juízo, pode-se esperar que mude o sentimento. (HERMANN, 2008, p. 23).

É na relação social, na relação com os outros que a ética se desenvolve, ou seja, não se forma o ser ético apenas pelo conhecimento. A Ética fala ao espírito e a alma, só pode ser reconhecida quando praticada; logo para se tornar bom, para ser um homem bom, é preciso praticar atos bons.

Destarte, a amizade, como propõe Aristóteles, tem relevância no relacionamento entre os envolvidos no processo de ensinar e aprender. “Amizade como escolha do outro, como reconhecimento do outro no outro e como encontro de si mesmo nesse reconhecimento do outro. Amizade como partilha e como projeto.”

²⁰ Nas palavras de Aristóteles é “Uma disposição prática acompanhada da regra verdadeira concernente àquilo que é bom ou mau para o homem”. (ARISTÓTELES, 2014)

(BOTO, 2001, p. 128) Todo agir coletivo revela-se propício cenário para a prática da ética cotidiana e consequentemente para a prática pedagógica.

A amizade ajuda os jovens a evitar o erro; ajuda os mais velhos, amparando-os em suas necessidades e suprimindo as atividades que declinam com o passar dos anos; e os que estão no vigor da idade ela estimula a prática de nobres ações, pois com amigos – “dois que andam juntos” – as pessoas são mais capazes de agir e pensar. (ARISTÓTELES, 2014, p. 163).

Nesse sentido, a amizade como disposição do caráter, como virtude moral auxilia as pessoas em suas ações e pensamentos, possibilitando o diálogo e favorecendo a reflexão.

Na perspectiva aristotélica, mais que um desejo, a amizade é uma paixão, ou seja, uma tendência implantada na natureza humana e um movimento da alma que está inscrito em nosso aparelho psíquico e que não podemos deixar de sentir e experimentar. É por meio dessa paixão que é produzido em nós o desejo de viver juntos. (CARVALHO, A.B., 2013, p. 129).

Segundo Carvalho, A.B. (2015), este desejo se constitui como uma ética da proximidade, em que como seres humanos saímos da nossa pequenez, do nosso egoísmo para avançarmos na valorização do outro. Andar juntos, conviver, interpelar o outro sem sobrepor-se, sem anular sua condição de homem, capaz de criar e interagir. A *philia*²¹ inclui todas as formas de atração que um ser humano pode ter em relação ao outro, como exemplo o amor dos pais pelos filhos, do marido pela esposa, do amigo em relação ao semelhante, se resume em querer para alguém aquilo que é bom para o outro, sendo feitas por causa desse outro. (RAMOS, 2011)

Quando os homens são amigos não necessitam de justiça, ao passo que mesmo os justos necessitam também da amizade; e considera-se que a mais autêntica forma de justiça é uma espécie de amizade. A amizade não é apenas necessária, mas também nobre, pois louvamos os homens que amam os seus amigos e considera-se que uma das coisas mais nobres é ter muitos amigos. Ademais, pensamos que a bondade e a amizade encontram-se na mesma pessoa. (ARISTÓTELES, 2014, p. 164).

Para Aristóteles a amizade ganha um estatuto bastante elevado na produção de escolhas acertadas, o seu exercício estrutura o próprio ideal de autonomia. Como diria Ramos (2011, p. 43) “a amizade é, pois, uma condição

²¹ *Philia* retirado do tratado de Ética a Nicômaco de Aristóteles. O termo é traduzido como “amizade”. Aristóteles diz que a *philia* é necessária como um meio para atingir a felicidade “ninguém escolheria viver sem amigos mesmo se tiver todos os outros bens”.

essencial para a realização da felicidade. Sem ela o homem carece de algo que é necessário para a sua realização na convivência humana”. Para tanto, segundo Aristóteles, em sua *Ética a Nicômaco*, existem três espécies de amizade, diferenciando-as somente pelo fim visado: aquela dirigida ao bem, ao agradável e ao útil.

Portanto, há três espécies de amizade, em número igual às coisas que merecem ser amadas, uma vez que uma afeição mútua, conhecida pelas duas partes, pode se basear em cada uma das três qualidades, e os que amam desejam bem uma ao outro com referência à qualidade que fundamenta sua amizade. Aqueles que fundamentam sua amizade no interesse, amam-se por causa de sua utilidade, por causa de algum bem que recebem um do outro, mas não amam um ao outro por si mesmos. O mesmo pode se dizer a respeito dos que amam por causa do prazer; [...] os que amam as outras por interesse, amam pelo que é bom para eles mesmos, e os que amam em razão do prazer, amam em virtude do que é agradável a eles, e não porque o outro é a pessoa amada, mas porque ela é útil ou agradável. É por isso que tais amizades se desfazem facilmente, pois se uma das partes cessa de ser agradável ou útil, a outra deixa de amá-la. [...] Dessa forma, quando desaparece o motivo da amizade, esta se desfaz, pois existia apenas como um meio para chegar a um fim. (ARISTÓTELES, 2014, p. 166).

A amizade que se fundamenta na utilidade busca o que é vantajoso, por isso é acidental e se desfaz facilmente como ressalta Aristóteles. Não tem a ver com a pessoa do outro e sim com o que ele pode propiciar ao outro, com isso as motivações para que aconteça a relação entre os pares é totalmente extrínseca.

Fundada no prazer a amizade é bem semelhante àquela ligada ao que é útil. Esta acontecerá enquanto existe o elo de prazer entre as pessoas, amizade enquanto o outro é agradável, assim também é acidental e se desfaz logo que o que é agradável deixa de existir. A amizade ideal e perfeita, considerada por Aristóteles, é aquela fundamentada na virtude e na bondade.

A amizade perfeita é aquela que existe entre os homens que são bons e semelhantes na virtude, pois tais pessoas desejam o bem um ao outro de modo idêntico, e são bons em si mesmos. Dessa forma, aqueles que desejam o bem aos seus amigos por eles mesmos são amigos no sentido mais próprio, porque o fazem em razão da sua própria natureza e não por acidente. [...] E cada uma dessas pessoas é boa em si mesma e para seu amigo, pois os bons são bons em absoluto e reciprocamente úteis. [...] essas pessoas são também agradáveis, pois os bons o são tanto em si mesmos como um para o outro, uma vez que a cada um suas próprias atividades são motivo de prazer, e as ações dos homens bons são as mesmas ou parecidas. Uma amizade assim, como seria de se esperar, é permanente, visto que eles encontram um no outro todas as qualidades que os amigos devem possuir. (ARISTÓTELES, 2014, p. 167).

Seguindo na perspectiva de Aristóteles, Ramos (2011) afirma que, o caráter de reciprocidade entre iguais torna a amizade uma virtude ético-política que vincula relações de solidariedade no âmbito da comunidade. Nesse sentido, entendendo a importância da educação escolar na vida das pessoas, principalmente na vida das novas gerações, ressaltamos o quanto a dimensão ética e a valorização do sentimento de amizade na prática pedagógica, poderá possibilitar o desenvolvimento integral do ser humano e das relações humanas que fazem parte do processo educativo.

Para que a conquista da *Eudaimonia* aconteça na vida humana, relacional e em comunidade a mesma deve acontecer entre justos e cidadãos.

A amizade é uma comunidade, em que os sentimentos que temos por nós mesmos, temos por um amigo. Como desejamos a nossa própria existência, desejamos a de um amigo e a consciência de sua existência se atualiza concretamente graças a essa vida em comum” (ARISTÓTELES, 1987, p. 79-80).

Consideramos que a base da amizade é a igualdade, pois como cidadãos, faz-se necessário privilegiar e valorizar a igualdade. O oposto desta relação é o autoritarismo nas relações humanas, em que apenas uma vontade é levada em consideração, sendo que as demais vontades e emoções são a esta subjugada como de menor valor ou menor importância.

Portanto, a amizade e a cidadania se aproximam devido ao elemento necessário a sua realização, isto é, à vida em comunidade, bem no estilo das relações familiares. Experimentar a amizade é considerar a possibilidade de uma vida justa e virtuosa, fundada no compartilhar do que é agradável, no desejo de fazer bem ao outro e de se exercitar na direção de atitudes não baseadas nos interesses individuais, fonte de conflitos permanentes, mas nos colocando como membros de uma comunidade, como pertencentes a uma coletividade. (CARVALHO; COLOMBANI, 2010, p. 9).

Assim, é por meio da amizade que o homem tem a chance de viver com os outros e para os outros, e nessa relação de amigos se pode crescer, viver bem e para o bem, nos corrigirmos e sermos exemplos para os outros, confirmando a máxima: *é dos seres virtuosos que aprendemos a virtude*. (CARVALHO; COLOMBANI, 2010).

Ainda, conforme Carvalho, A.B. (2013), a amizade segundo Aristóteles, no livro VIII da *Ética a Nicômaco*, pode se inserir como aquela que existe e que envolve uma desigualdade entre as partes, na relação professor e aluno, “por

exemplo, a amizade entre pai e filho, e em geral a amizade entre uma pessoa mais velha e a mais jovem, a amizade entre marido e mulher e em geral a amizade entre quem manda e quem obedece.” (ARISTÓTELES, 2014, p. 172).

Nessa relação de amizade que envolve a utilidade, “cada parte, portanto, não recebe a mesma coisa da outra, e nem deveria pretender isso.” (ARISTÓTELES, 2014, p. 172). São amizades que envolvem a desigualdade, embora a igualdade – característica essencial da amizade – seja alcançada por meio do retorno de amor que cada parte recebe de acordo com seu merecimento.

Também com relação à perspectiva de Aristóteles sobre a amizade como virtude, que acreditamos por meio deste trabalho, poder ser assumida na escola, pois pode-se afirmar que “nada é mais característico dos amigos do que o desejo de estarem juntos”. (ARISTÓTELES, 2014, p. 170). Para as crianças da educação infantil, o desejo de ficar com o professor tendo-o como amigo, como mestre e como exemplo, no sentido de que este educador tenha significado para elas e crie vínculos afetivos com as mesmas, reforça a ideia de que mesmo nas instituições escolares a amizade pode ser cultivada na relação professor - criança e nas relações entre as crianças.

Ademais, os homens desejam bem àqueles que amam por eles mesmos, e não em razão de um sentimento, mas de uma disposição de caráter. Aqueles que amam um amigo amam o que é bom para si mesmo, pois o homem bom, ao tornar-se amigo, torna-se um bem para o seu amigo. Cada qual, então, ao mesmo tempo que ama o que é bom para si, retribui desejando bem e proporcionando prazer ao amigo na mesma medida. (ARISTÓTELES, 2014, p. 170).

Dessa forma, ressaltamos a relevância da amizade, do relacionamento entre os envolvidos no processo pedagógico para que o desenvolvimento da criança aconteça de forma favorável, prazerosa e plena. A autoridade do professor não é questionada, pois a mesma é construída por meio do vínculo. O diálogo é utilizado como instrumento num processo formativo. “Sabemos que as crianças que ainda não amadureceram sua competência comunicativa não podem participar no sentido puro e restrito de um discurso, mas podem ser educadas numa perspectiva comunicativa e dialógica.” (HERMANN, 2014, p. 101) O professor da educação infantil pode e consegue trabalhar com o desenvolvimento da criança como uma parceira para o alcance dos objetivos.

É desta maneira, mais do que qualquer outra, que até as pessoas desiguais podem ser amigas, pois é possível estabelecer-se uma igualdade entre eles. [...] eles, mantêm-se fiéis um ao outro e não solicitam e nem prestam serviços degradantes, mas, ao contrário, pode-se dizer que um afasta o outro do mal, pois é uma característica dos homens bons não fazer o mal eles próprios, nem permitir que seus amigos o façam. (ARISTÓTELES, 2014, p. 170).

Apenas na relação entre amigos, entre pessoas que querem o bem do outro podemos alcançar na ação pedagógica momentos de interação produtiva, que exigem a abertura para alteridade, para a valorização do outro e das suas vivências, situações estas que não estão relacionadas somente com a dimensão cognitiva do aprender. Ao contrário, segundo Hermann (2014), envolvem a sensibilidade e as emoções, interpretações, imaginação e corporeidade.

No capítulo que segue tratamos sobre a Educação Infantil, apresentamos o diálogo como instrumento para a aprendizagem e desenvolvimento da criança e do professor. Exploramos também a relevância do trabalho coletivo, do entendimento sobre o trinômio educar-cuidar e acolher como forma de propiciar uma educação humanizadora e acolhedora para os protagonistas da Instituição de Educação Infantil: professores e crianças.

3 EDUCAÇÃO INFANTIL – DIMENSÃO ÉTICA NA HUMANIZAÇÃO DA CRIANÇA

O que reivindicamos é o espaço para a vida, para a vivência dos afetos – alegrias e tristezas – [...], para os conflitos e encontros, para a ampliação do repertório vivencial e cultural das crianças tendo por base um compromisso dos adultos [...] que lhes permitam construir sentimentos de respeito, troca, compreensão, alegria, apoio, amor, confiança, solidariedade entre tantos outros. Que ajudem-nas a acreditar em si mesmas e no seu direito de viver de forma digna e prazerosa. (CERISARA, 2004).

Ideias e noções sobre a criança e sua infância são historicamente construídas e conseqüentemente, vêm mudando ao longo do tempo, não se apresentando as mesmas na sociedade, numa mesma época. Dessa forma, na contemporaneidade a criança precisa ser vista como ser humano em processo de humanização cultural, com possibilidades, interesses e necessidades próprias do seu momento.

Esta percepção de criança ativa que elabora a sua própria humanidade e que se relaciona com os outros em busca de novas intervenções e conhecimentos traz um novo paradigma para a Educação Infantil. Uma Educação Infantil institucionalizada que precisa se preocupar com a qualidade nas interações estabelecidas no interior dos estabelecimentos e que privilegie várias dimensões no desenvolvimento infantil: epistemológica, ética, estética, psicológica. Dessa forma, podemos trazer para reflexão algumas questões: Na sociedade contemporânea qual a função social e pedagógica presente nos Centros de Educação Infantil? O que queremos alcançar com o trabalho pedagógico realizado com as crianças – submissão ou humanização? Como atuar junto às crianças, favorecendo a interação com os vários envolvidos no processo pedagógico, em busca de uma educação acolhedora?

3.1 SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL – ORIGEM E HISTÓRIA

Com o objetivo de entender e apresentar algumas considerações sobre estas questões, tendo como foco principal a atuação do professor e sua relação com a criança por meio de um trabalho pedagógico que priorize o desenvolvimento, neste momento faremos um resgate histórico deste nível de ensino, destacando os principais aspectos de sua trajetória até chegarmos aos dias

atuais. Este resgate é importante para situar o leitor sobre o surgimento da Educação Infantil, suas características iniciais, bem como as modificações de entendimento sobre a sua função a partir da Constituição Federal de 1988.

Dessa forma, sabemos que a origem da Educação Infantil institucionalizada para atender as crianças pequenas apresenta função diferente da Escola Primária. Enquanto esta se inicia ligada às tradições do Iluminismo e da Revolução Francesa com ideais de Igualdade, Fraternidade e Liberdade, a educação infantil institucionalizada surge como proposta específica para a infância pobre, sem se preocupar com a qualidade no atendimento e com o caráter emancipador, tentando apenas auxiliar na resolução de um problema criado pelo modo de produção capitalista: retirar das ruas as crianças em situação de risco e dos perigos a que estavam expostas. Kuhlmann Junior (1996, p. 31) afirma que:

No processo histórico de constituição das instituições pré-escolares destinadas à infância pobre, o assistencialismo, ele mesmo, foi configurado como uma proposta educacional específica para esse setor social, ou seja, a educação não seria necessariamente sinônimo de emancipação.

Nesse sentido, podemos ressaltar que desde o seu início a Educação Infantil, ligada ao atendimento à infância pobre, tem como objetivo principal a adaptação, a submissão e a adequação das crianças ao sistema com um caráter não escolar. A educação da infância apenas precisava se preocupar com a guarda das crianças e com o atendimento dos filhos das mulheres trabalhadoras, haja vista que a transposição do modo de produção doméstico para a produção industrial do século XIX trouxe grandes mudanças para a organização das famílias quanto ao cuidado dos seus filhos e para reorganização da sociedade, retirando as ferramentas das mãos dos artesãos, substituindo a força humana pelas máquinas e requerendo todo tipo de mão de obra, inclusive permitindo ao capital absorver membros mais flexíveis como mulheres e crianças, necessários e adequados ao manejo do maquinário, independente do sexo e da idade de cada um.

Desse modo, afirmamos que as mudanças no modo de produção afetaram diretamente os hábitos e costumes das famílias, criando a necessidade de um espaço específico para a guarda e cuidado das crianças das mães trabalhadoras, sem se preocuparem com maus tratos ou violência contra a criança, pois as famílias buscavam apenas sobreviver. Primeiramente, isto se dava num espaço privado, em que se contava com as mães da própria comunidade que por

não optarem pelo trabalho fabril, estendiam seu cuidado aos filhos das mulheres que estavam nas fábricas, sendo que, estas não apresentavam uma proposta formal de trabalho, mas atendiam as crianças com atividades de canto, memorização de orações e rezas. O trabalho dessas voluntárias relacionava-se com o desenvolvimento de bons hábitos e com a internalização de regras morais, haja vista que essas crianças tinham pouco contato com sua família.

Criou-se uma nova oferta de emprego para as mulheres, mas aumentaram os riscos de maus tratos às crianças, reunidas em maior número, aos cuidados de uma única, pobre e despreparada mulher. Tudo isso, aliado a pouca comida e higiene, gerou um quadro caótico de confusão, que terminou no aumento de castigos e muita pancadaria, a fim de tornar as crianças mais sossegadas e passivas. Mais violência e mortalidade infantil. (RIZZO, 2003, p. 31).

A realidade apresentada na citação acima fazia parte do atendimento à infância operária, embora outras experiências surgiam com propostas com cunho pedagógico, mas sempre com uma função religiosa e moralizante. Uma delas é a “Escola de Principiantes” ou escola de tricotar, criada pelo pastor Oberlin, na França em meados de 1769, para o atendimento de crianças de dois a seis anos de idade, o caráter pedagógico instrumentalizava-se por meio de um programa de passeios, trabalhos manuais e histórias contadas com gravuras, nos quais suas escolas de tricô tinham como objetivo, por meio do trabalho de mulheres da comunidade, tomar conta de crianças, ensinando-lhes a ler a bíblia e a tricotar. Ressalta-se assim que o objetivo principal, nesses espaços, era ensinar diferentes habilidades, bem como estava em adquirir hábitos de obediência, bondade, identificar as letras do alfabeto, pronunciar bem as palavras e assimilar noções de moral e religião.

Também às *salles d’asile* francesas (sala de asilo francesa), foi concebida sob uma perspectiva de prover cuidados e educação moral e intelectual às crianças, disputando espaço com as guardiãs da comunidade, oferecendo uma educação “não para a emancipação, mas para a subordinação.” (KUHLMANN JUNIOR, 2015).

Outro exemplo importante para a trajetória da Educação Infantil é a escola de Robert Owen, criada no ano de 1816 em New Lanark, na Escócia, e que também apresentava uma perspectiva pedagógica, em que recebia crianças a partir de dezoito meses e tinha como objetivo abordar questões da natureza, ensinar

dança e canto coral, por meio materiais didáticos o desenvolvimento do raciocínio era privilegiado.

Uma diferenciação no atendimento ao público para a educação infantil surge com o primeiro Jardim de Infância (*kindergarten*), criado, em meados de 1840 em Blankenburgo, por Froebel, sendo entendida como instituição exclusivamente pedagógica e que, desde sua origem, desprivilegiava os cuidados físicos, considerando-se que sua clientela classe média ou elite não precisava dessa atuação. Assim, nos países da Europa o que se percebe é uma procura das classes abastadas pelo ensino pré-escolar oferecido nos *Kindergarten*, com orientação Froebeliana. No entanto, vale ressaltar que estes espaços apresentavam “uma preocupação não só de educar e cuidar das crianças, mas de transformar a estrutura familiar de modo que as famílias pudessem cuidar melhor de seus filhos.” (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p.81).

Entretanto, conforme Kuhlmann Junior (2015) é possível afirmar que com a disseminação das instituições destinadas à primeira infância a partir da segunda metade do século XIX, tanto as creches como os jardins de infância ao lado de outras denominações serviam à educação das crianças pequenas, o que diferenciava não era a forma de atendimento, e sim a origem social que inspirava os objetivos diversos. Para as classes pobres o atendimento priorizava a guarda e o cuidado enquanto as mães trabalhavam se preocupando com o ensinamento de doutrinação e subordinação. Para a elite a atuação marcada pela pedagogia Froebeliana, voltava-se para atividades como canto, recitação, desenho, com um trabalho que priorizava o desenvolvimento dos sentidos da criança.

3.1.1 Educação Infantil no Brasil

O final do século XIX, no Brasil, traz além da expansão do modo de produção capitalista a expansão do atendimento à infância por meio de instituições. A urbanização e a industrialização acentuam os problemas dos trabalhadores que migravam para as cidades e que sem recursos não tinham como atender e cuidar dos seus filhos.

Nesse sentido, no Brasil, as instituições de Educação Infantil tem sua origem com um atendimento marcado pelo assistencialismo. As creches surgem buscando atender as camadas menos favorecidas da sociedade (trabalhadores,

operários, domésticas), com um público voltado as crianças de 0 a 3 anos²², em período integral ou parcial, com uma função educativa ligada à submissão. Assis (2009, p. 38), afirma que,

Uma das mais antigas funções que têm sido atribuídas à educação infantil no Brasil é a assistencialista. Essa função caracteriza-se pelo oferecimento de cuidados e proteção às crianças pobres, órfãos e abandonadas. As primeiras instituições de atendimento às crianças pequenas foram os asilos e casas para as crianças desvalidas.

Destarte, as creches tinham também como objetivo auxiliar e modificar o comportamento de muitas famílias que por não conseguirem cuidar de seus filhos acabavam por abandoná-los. Esta concepção de abandono ligada à família, desde o século XVI, já era uma preocupação da Santa Casa de Misericórdia²³, que por meio da roda dos expostos²⁴, percebia que o índice de abandono e mortalidade aumentava consideravelmente.

Com o trabalho feminino sendo incorporado nas fábricas com cada vez maior intensidade e com a recomendação da criação de creches abordada em muitos congressos que tratavam sobre a assistência à infância, temos exemplos de creches e escolas maternas surgindo incorporadas às indústrias: A creche da *Companhia de Fiação e Tecidos Corcovados (RJ – 1899)*, também a da *Companhia de Tecidos Aliança (RJ – 1904)*, sendo que este não era entendido como um direito da família ou da criança e sim como uma dádiva dos patrões entendidos como benfeitores.

Uma entidade importante quando falamos da origem da Educação Infantil no Brasil foi o *Instituto de Proteção e Assistência à Infância no Rio de Janeiro*, fundado pelo médico Arthur Moncorvo Filho em 1899, que prestava atendimentos desde a gestante até o nascimento da criança, com programas de entrega de leite e de vacinação. Em 1929 já possuía 22 filiais em todo o país, sendo 11 delas com creches.

²² Embora muitas dessas instituições atendessem à faixa de 4 aos 6 anos. (CORRÊA, 2007, p. 15).

²³ Mesmo que a Santa Casa de Misericórdia tivesse o intuito de zelar pelas crianças abandonadas, um relatório do Ministro do Império de 1854 informava que das 656 crianças – filhas da roda como eram chamadas – 435 haviam falecido. Sendo que as que sobreviviam eram encaminhadas ao trabalho precoce e à própria sorte, tuteladas pelas mãos da caridade cristã e com o aval de um Estado Nascente. (DEL PRIORE, 1999; LEITE, 2003).

²⁴ A roda era um dispositivo giratório de madeira, em forma de cilindro, que possuía uma abertura, inserida em uma parede, de forma que como uma janela desse acesso à parte interna da instituição ao ser acionado. A criança era depositada no compartimento e a identidade do depositante era preservada. As crianças, na maioria das vezes, eram deixadas por serem filhos de relações clandestinas e também por que sem poder cuidar das mesmas as mães poderiam trabalhar e refazer as suas vidas. (LEITE, 2003).

Procurando apresentar algum amparo para as famílias pobres, no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, a implantação de creches e jardins da infância é acompanhada por algumas tendências que impõe também uma maneira de funcionamento às instituições. Segundo Paschoal e Machado (2009, p. 83), foram elas: “a tendência jurídico-policia, que defendia a infância moralmente abandonada, a médico-higienista e a religiosa, ambas tinham a intenção de combater o alto índice de mortalidade infantil tanto no interior da família como nas instituições de atendimento à infância”.

Discorrendo sobre as variadas dimensões que influenciaram a prática nas Instituições de Educação Infantil na sua origem, temos como exemplo da dimensão jurídico-policia, o *Patronato de Menores*, ligado às famílias carentes no Distrito Federal, fundado por juristas brasileiros em 1906, que apresentava como objetivo cuidar da chamada ‘infância moralmente abandonada’. O Patronato possuía um espaço de atendimento as crianças uma vez que as mães estavam trabalhando intitulado *Creche Central*. Era visto como matriz de várias outras instituições que tinham a mesma base comum, ou seja, “proteger a sociedade e não mais as crianças carentes e abandonadas, agora chamadas menores e rotuladas de perigosas.” (ASSIS, 2009, p. 40).

Outra forma de entender o atendimento à criança seguia a dimensão médico-higienista, que por meio da atuação científica e com o trabalho de vários médicos promove avanços no combate à mortalidade infantil, sendo necessário ressaltar a grande contribuição de Louis Pasteur, com a descoberta sobre a pasteurização do leite de vaca, propiciou a difusão da mamadeira possibilitando alimentação às crianças pequenas que estavam longe de suas mães. Conforme Didonet (2001), no início do século XX, precisamente nos meados de 30, a atuação dos profissionais da medicina, revezavam com propostas sanitaristas, assistencialistas e morais, influenciando a área educacional, sendo que “a partir de 1940 começaram a formular-se políticas de Estado para a Infância” (p. 12). Podemos ressaltar nesse momento a criação do Departamento Nacional da Criança, o Serviço de Assistência ao Menor (SAM) e a criação da LBA – Legião Brasileira de Assistência, em 1942, sendo este último com um enfoque de dimensão religiosa.

Para ressaltar a dimensão religiosa, citamos em São Paulo (1901) a criação de um Liceu Feminino com o objetivo de preparar professoras para as chamadas escolas maternas (creches e jardins-de-infância) fundadas pela

Associação Feminina Beneficente e Instrutiva sob a direção de Anália Franco, seguindo uma filosofia espírita atendia as crianças nas creches em regime de internato.

A dimensão religiosa apresentou grande influência na origem da história da Educação Infantil com o objetivo principal de ajustar e adequar às crianças e suas famílias. Dessa forma, com Kuhlmann Junior (1996, p. 96) entendemos que:

Os religiosos apresentavam a Igreja como sustentáculo da sociedade capitalista, enfatizando que a sua experiência secular na caridade, o seu know-how não deveria ser desprezado. Em 1900, o padre Júlio Maria destacava como Igreja no trato com a pobreza, por meio de obras salesianas, estaria sendo útil para a segurança da capital: 'D. Bosco compreendeu o que é o pobre, compreendendo a grandeza sobrenatural do pobre, o seu destino providencial, transformou o pobre em protetor do rico. [...] No seio da sociedade moderna, onde tantos ódios, tantas paixões inconfessáveis assaltam a propriedade e ameaçam a riqueza ele criou uma proteção para o rico, mais poderosa do que os governos, mais eficaz do que os exércitos, mais solícita e previdente do que a política. Compreendeis a beleza de sua obra? Mais do que a infância desamparada, os ricos devem venerar D. Bosco! Saudemos, pois, saudemos na sua obra gloriosa o grande restaurador'.

Nesse sentido, várias são as instituições religiosas que por meio da caridade, da filantropia atendem as crianças de mães trabalhadoras com o intuito de proteger a sociedade e cuidar dos pobres, educando-as para se conformarem com a realidade a que estão submetidas, contribuindo para a manutenção do *status quo*, se sentindo agradecidas pelo que recebem, “basicamente a transmissão de regras de conduta, conceitos morais e disciplina, conseguidos muitas vezes por meio de castigos físicos. A pessoa que se dedicava a cuidar e orientar as crianças [...] bastava que fosse virtuosa.” (ASSIS, 2009, p. 42).

Em contraposição ao trabalho dedicado às crianças e famílias pobres, também é necessário apontar que as escolas privadas, muitas dessas escolas confessionais²⁵, no final do século XIX apresentaram os jardins de infância e pré-escolas como alternativa para as famílias abastadas buscando primeiramente não confundi-los com creches e com asilos acentuando o termo pedagógico como propaganda mercadológica para o atendimento as crianças de 3, 4 aos 6 anos de

²⁵ No Brasil, a educação confessional é garantida pela Constituição Federativa do Brasil de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – n. 9394/96, onde no artigo 20º assegura o direito às instituições de ensino privado a exercerem atividades de cunho religioso e confessional (MARCONDES et al., 2007).

idade, seguindo uma influência de Friedrich Froebel (Criador dos *Kindergarten*, já citado anteriormente).

A dualidade na forma de atendimento à criança relacionada com objetivos diferentes devido a origem econômica: creche pública e pré-escola privada continuam em todo o século XX, sendo que ainda hoje encontramos este entendimento por parte de muitos sujeitos, esclarecidos ou não, sobre a criança e sua infância como momento importante para o seu desenvolvimento. Conforme Didonet, no decorrer dos anos, “a característica assistencialista e filantrópica, remanescente ainda em grande número de creches, já foi substituída, em muitos países, [...] No Brasil, também é assim. Temos creches que apenas cuidam da criança...” (2001, p. 13).

Segundo Côrrea (2007, p. 16), “até a década de 1970 a oferta de educação infantil deu-se de maneira bastante tímida, foi a partir desse período que ela começou a expandir-se de modo mais acentuado”. Isso ocorreu primeiramente por conta de que o governo militar, que chefiava o país nesta época temia uma explosão das camadas populares e por outro lado devido a demanda pelos estabelecimentos de Educação Infantil que se acentuava por conta da organização de movimentos da sociedade civil por meio de fóruns e amplas discussões sobre os direitos que começavam a tomar corpo, a luta das mulheres e a abertura para os partidos populares.

A expansão da Educação Infantil também se deve ao fato, conforme Corrêa (2007), de que no Brasil entre as décadas de 70 e 80 a ideia de educação compensatória²⁶ se torna valorizada para determinar mudanças nas altas taxas de reprovação na primeira série do Ensino Regular. Em oposição a este cenário, muitos teóricos intensificam críticas a esta forma de entender a educação pré-escolar apenas como preparatória ao que virá depois como escola, e defendem um caráter educacional ou pedagógico para as instituições infantis, que deixariam de ser somente entendidas como assistenciais.

Neste sentido, Kuhlmann Junior (2015) afirma que a divisão entre os aspectos assistencial e pedagógico ocasionou uma perda de qualidade em duplo sentido: o primeiro no que concerne o entendimento de cuidado como mera

²⁶ A educação compensatória ligada ao movimento da teoria da privação cultural, defendida nos EUA na década de 60 e no Brasil na década de 70, leva em conta que o atendimento as crianças pequenas fora de suas casas, possibilitaria a superação das condições precárias a que estava sujeita (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

assistência, e em segundo lugar ter ignorado o problema principal no atendimento à criança, ou seja, segundo a lógica socioeconômica existe dois modelos de educação para a infância, sendo aquele voltado para os pobres entendido como uma pedagogia de submissão.

A pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma pedagogia da submissão, uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para o receber. Uma educação que parte de uma concepção preconceituosa de pobreza e que, por meio de um atendimento de baixa qualidade, pretende preparar os atendidos no lugar a que seriam destinados. Uma educação bem diferente daquela ligada aos ideais de cidadania, de liberdade, igualdade e fraternidade. (KUHLMANN JUNIOR, 2015, p. 166-167).

A pedagogia da submissão apresentada por Kuhlmann Junior (2015), na citação acima, persiste até os dias de hoje, prova disto é a forma como a sociedade “carinhosamente” se refere às Instituições de Educação Infantil como *escolinhas*. Essa forma de tratar a escola de Educação Infantil potencializa um entendimento de que este espaço tem menor importância quando relacionado aos demais. Também não podemos deixar de mencionar o fato de que mesmo com a obrigatoriedade e gratuidade assegurada pela Emenda Constitucional nº 59 (BRASIL, 2009), para as crianças de 4 aos 17 anos de idade e que deve ser implementada até 2016. Temos as crianças que frequentam a creche (0 a 3 anos) e como esta não é obrigatória por lei, acaba por ser entendida como espaço assistencial, como sendo fora da educação, visto pelos governantes como favorecimento à classe operária.

Assim, podemos ressaltar que, no processo de desenvolvimento da Educação Infantil como direito da criança e com relação às políticas públicas para a Educação Infantil, várias são as empreitadas que ainda precisam de grande esforço por parte dos educadores e teóricos em educação.

Com esse intuito, com a aprovação da Constituição Federal de 1988 (CF 88) que reconhece e defende a criança como um sujeito de direitos, principalmente o direito a uma educação de qualidade desde o nascimento e com o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, de 13 de julho de 1990 (Lei 8069/90) (BRASIL, 1990) que dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente inserindo as crianças no mundo dos direitos humanos, temos um avanço com relação ao discurso teórico. Este entendimento na lei “[...] serviu como base para a

construção de uma nova forma de olhar a criança: uma criança com direito de ser criança; direito ao afeto, direito de brincar, direito de querer, direito de não querer, direito de conhecer, direito de sonhar” (FERREIRA, 2000, p. 184).

Especificamente no campo educacional temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (Lei 9394/96) que instaura a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, e determinou como finalidade principal a promoção do desenvolvimento integral da criança, complementando a ação da família e da comunidade. “Complementariedade pressupõe parceria, encontro e diálogo, o que se contrapõe à ideia de substituição, que supõe disputa de lugar, poder e saber nas relações com as crianças.” (GUIMARÃES, 2012, p. 92).

Segundo Delgado (2015, p. 66):

Nos anos subsequentes à aprovação da Constituição (1988) e do Estatuto (1990), diferentes documentos foram publicados pelo Ministério da Educação no sentido de contribuir para a organização de um trabalho de mais qualidade nas escolas infantis. Dentre eles, podemos destacar a Política Nacional de Educação Infantil (2006), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) e Parâmetros de Qualidade na Educação Infantil (2009). Estes documentos foram importantes no sentido de garantir melhores possibilidades de organização do trabalho dos professores no interior dessas instituições²⁷.

Consideramos a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) um marco para o desenvolvimento da Educação Infantil como instituição educativa, tendo em vista que a partir da sua promulgação a criança passa a ser concebida como sujeito de direitos e fomenta uma luta pelos direitos das crianças e professores no que diz respeito a uma educação de qualidade, indicando o início de um novo entendimento sobre a maneira de sistematizar o trabalho pedagógico para a infância.

A sociedade organizada com suas várias manifestações e organizações fortalece os debates sobre novos rumos para a educação de forma geral, auxiliando na evolução de políticas públicas que organizam as ações referentes à infância. “A década de 1980 foi marcada não apenas pela organização civil em favor desse atendimento, mas também por importantes discussões teóricas

²⁷ Segundo Oliveira, Z. (2010) as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2009, destacam a necessidade de estruturar e organizar ações educativas com qualidade, articulada com a valorização do papel dos professores que atuam junto às crianças de 0 a 5 anos.

acerca do papel da Educação Infantil” (LIMA; CARVALHO; MONTEIRO, 2016, p. 117).

O foco assistencialista na Educação Infantil abre espaço para a organização de atividades educativas a partir da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 – Lei 9394. Segundo Lima, Carvalho e Monteiro (2016, p. 117), “o artigo 29 preceitua que tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” Nesse sentido, conforme citado anteriormente por Delgado (2015), merecem destaque no plano legal, conquistas que começam a tratar a educação infantil com um novo desenho em relação a sua finalidade, a qual visava apenas ao cuidado, e passa a ser também um espaço que tem um caráter pedagógico: a Política Nacional de Educação Infantil em 2006 (BRASIL, 2006a), os Parâmetros Nacionais de Qualidade na Educação Infantil em 2006 (BRASIL, 2006) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil em 2009 (BRASIL, 2009; 2010), o que tentaremos, nesse momento, apresentar os pontos principais, para com isso vislumbrarmos a evolução com relação ao enfoque da indissociabilidade entre a educação e o cuidado na Instituição Educativa para a Infância.

Como parte desta evolução de entendimento sobre quem é a criança e como trabalhar nas Instituições de Educação Infantil, apresentamos também o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI* (BRASIL, 1998), muito utilizado e ainda atualmente citado pelos educadores que atuam nas instituições educativas como único documento que trata sobre esta faixa etária (0 – 5 anos), embora o mesmo já tenha sido substituído por outros, podemos elencá-lo como umas das fontes para a modificação do entendimento assistencial que existia até o momento²⁸.

O RCNEI (BRASIL, 1998), surge como um guia de orientação para os professores atuantes na Educação Infantil, no tocante aos objetivos, conteúdos e orientações didáticas. É composto por três volumes: o primeiro intitulado *Introdução* “apresenta uma reflexão sobre creches e pré-escolas no Brasil, além de situar e

²⁸ Nas entrevistas realizadas com os professores em vários momentos o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil foi citado como base para as atividades de planejamento semanal e para a elaboração do Projeto Político Pedagógico. Assim, podemos afirmar que no ano de 2015, o RCNEI é o documento mais conhecido e utilizado como subsídio para a sistematização das orientações curriculares da rede municipal em que realizamos às entrevistas.

fundamentar concepções de criança, de educação, de instituição e do educador infantil” (SILVA, 2012, p. 85), auxiliando na orientação sobre a utilização dos outros dois volumes. O volume dois nomeado como *Formação pessoal e social* abarca os processos de construção de identidade e autonomia das crianças e o terceiro volume denominado *Conhecimento de mundo* apresenta a organização do trabalho pedagógico alicerçado em seis eixos, quais sejam: Movimento, Música, Artes visuais, Linguagem oral e escrita, Natureza e Sociedade e Matemática.

Muito utilizado pelos professores pela facilidade de acesso, pela ampla divulgação e pela forma como apresentava os conhecimentos divididos em Eixos, ou seja, como apontava o trabalho pedagógico fragmentado em seis partes, facilitava a organização dos planejamentos diários do professor. Com uma concepção construtivista, relaciona o cuidar estritamente ao atendimento das necessidades biológicas do corpo, e o educar como favorecimento de situações de brincadeiras e aprendizagens que poderiam contribuir com o desenvolvimento das capacidades infantis. O professor deveria partir dos conhecimentos que as crianças traziam, respeitando e possibilitando a amplitude com relação aos eixos de trabalho propostos (SILVA, 2012).

Com relação aos *Parâmetros Nacionais de Qualidade na Educação Infantil* (BRASIL, 2006), o mesmo é apresentado em dois volumes. O primeiro traz a concepção de criança e de pedagogia de educação infantil defendida. Apresenta também “a trajetória histórica do debate sobre a qualidade na Educação Infantil, bem como as principais tendências identificadas em pesquisas recentes no Brasil e no exterior.” (SILVA, 2012, p. 87). No segundo volume apresenta as competências dos sistemas de ensino e as características das instituições educativas partindo de definições legais, já que o entendimento do mesmo é que uma instituição de qualidade é aquela que respeita a legislação vigente.

O documento, acima citado, ressalta a importância da relação entre os sujeitos envolvidos no processo: profissionais da Educação Infantil e as crianças de 0 a 6 anos, dando ênfase ao processo de cuidar e educar e diferenciando o mesmo do modo como acontece na escola fundamental. “A criança é um sujeito histórico e social, não é uma abstração, mas sim produto e produtor da história e da cultura.” (SILVA, 2012, p. 87).

Outro documento que influenciou com relação a atual concepção de criança como sujeito protagonista do processo educativo é a *Política Nacional de*

Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação (BRASIL, 2006a). Este documento apresenta como diretriz para a Educação Infantil a indissociabilidade entre o cuidado e a educação e “ressalta que o processo pedagógico deve considerar as crianças em sua totalidade, além de observar suas especificidades e as diferenças entre elas” (SILVA, 2012, p. 88), valorizando o brincar como meio privilegiado de conhecer o mundo.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil surgem como primeiro documento em 1999. Apresentam caráter mandatório e estabelecem várias exigências para as instituições de Educação Infantil, sendo a principal articular o trabalho pedagógico realizado ao longo da mesma. Trouxe para o debate definições de currículo como práticas articuladoras das propostas pedagógicas e evidenciou os princípios que devem ser levados em conta no trabalho com crianças: os éticos, que envolvem a valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade, das diferentes culturas, identidades e singularidades, entre outros; os princípios políticos, que dizem respeito aos direitos de cidadania, da criticidade e do respeito à ordem democrática; e os estéticos, que envolvem a valorização da sensibilidade, criatividade, ludicidade e diversidade de manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2009; 2010).

Sendo retomadas pelo Conselho Nacional de Educação em 2009²⁹, passam a ter uma análise aprimorada sobre toda a organização pedagógica, representando uma ótima oportunidade de refletir sobre as formas de atuar junto às crianças. Oliveira, Z. (2010) apresenta a elaboração das Diretrizes como um amplo processo democrático que partiu de uma escuta ampla aos pesquisadores e educadores que atuam nesta área, e que refletiram sobre os problemas e desafios que a Educação Infantil enfrenta para alcançar os seus objetivos numa educação de qualidade para com as crianças pequenas. Segundo esta autora, as DCNEIs,

Destacam a necessidade de estruturar e organizar ações educativas com qualidade, articulada com a valorização do papel dos professores que atuam junto às crianças de 0 a 5 anos. Esses são desafiados a construir propostas pedagógicas que, no cotidiano de creches e pré-escolas, deem voz às crianças e acolham a forma delas significarem o mundo e a si mesmas. (OLIVEIRA, Z., 2010, p. 1).

²⁹ Na íntegra encontramos as DCNEI por meio do Parecer CNE/CEB nº20/09 e Resolução CNE/CEB nº 05/09. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2010. Citados neste trabalho na página 85.

Além de explicitar claramente a identidade da Educação Infantil apresenta também a estrutura legal e institucional ressaltando alguns pontos necessários para sua articulação com o Ensino Fundamental. Como documento apresentava como objetivo potencializar o debate sobre a organização do processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, embora na prática os professores continuem por seguir o RCNEI.

Considerando que esta tese tem como foco a relação entre as várias dimensões que envolvem o trabalho docente, valorizando a dimensão ética como articuladora entre elas, ressaltamos que as DCNEIs (BRASIL, 2009; 2010) referendaram a continuidade “com relação ao conjunto de princípios³⁰ defendidos pelos diversos segmentos ouvidos no processo de sua elaboração e que devem orientar o trabalho nas Instituições de Educação Infantil.” (OLIVEIRA, Z., 2010, p. 7).

Isto posto, percebemos que, em termos de discurso teórico, os princípios acima declarados podem e devem sustentar as ações pedagógicas na Educação infantil e indicam como necessidade favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem da criança como ser solidário, participe em todo o processo, reconhecendo professor e criança como protagonistas em todas as práticas realizadas.

A relevância do Projeto Político Pedagógico é apresentada também nas DCNEIs (BRASIL, 2009; 2010). O mesmo é entendido e valorizado como meio articulador de todo este processo, sendo que somente com a integração de todos os propósitos no PPP de cada instituição, será alcançada a promoção do desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos de idade. “Nessa direção as práticas cotidianas na Educação Infantil devem: considerar a integralidade e indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças.” (OLIVEIRA, Z., 2010, p. 9).

Corroborando com Saviani, D. (2008) sobre as competências e as atribuições da legislação educacional, podemos ressaltar que, as mesmas precisam ser entendidas em dois níveis: o proclamado e o real. O proclamado que em nível ideal aponta as finalidades e os objetivos. E os planos concretos de ação das instituições em nível real. Nesse sentido, o desafio que se apresenta na realidade da

³⁰ Os princípios que estão citados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009;2010) foram mantidos conforme citado nas Diretrizes anteriormente estabelecidas (Resolução CNE/CEB nº 1/99 e Parecer CNE/CEB nº 22/98).

educação infantil, alcançar a efetivação de práticas (por meio de uma ampla reflexão em cada estabelecimento) que indiquem a responsabilidade da sociedade civil e do governo para uma educação de qualidade às crianças pequenas.

3.2 A RELAÇÃO ENTRE O EDUCAR, CUIDAR E ACOLHER: EM BUSCA DE UMA PRÁXIS PEDAGÓGICA HUMANIZADORA.

Na Educação Infantil, durante muito tempo os aspectos relacionados ao cuidado e ao acolhimento foram prioritários. Em estudos apoiados nos conhecimentos filosóficos, é possível perceber outros entendimentos com relação ao conceito de cuidado e que parecem ser pertinentes ao desenvolvermos esta reflexão sobre a Educação Infantil: o cuidado não se relaciona apenas e exclusivamente à necessidade de higiene ou cuidados com o corpo.

O cuidado implica em cuidar do outro em toda sua dimensão humana. Segundo Macêdo e Dias (2006) o termo cuidado é derivado do latim *cogitatus* e apresenta uma dupla função de entendimento. No primeiro sentido, refere-se à atividade de pensamento, com a função de adjetivo e particípio do verbo cuidar, implicando em pensado, calculado, suposto, meditado. O segundo entendimento da palavra refere-se ao campo das emoções, aparece com a função de substantivo masculino, significando desvelo, solicitude, diligência, vigilância, precaução.

Dessa forma, pode-se afirmar que a prática do cuidado também apresenta duplo sentido, um no campo da ação do pensamento, reflexão, e outro no campo da aplicação do espírito, apresentando-se em atitudes de relacionamento para com o outro. Nesse sentido e principalmente tendo como foco a criança na Educação Infantil, pode-se afirmar que cuidar abrange aspectos cognitivos e afetivos.

O cuidado se relaciona com a dimensão ética na prática educativa. Entendemos que o ser humano entendido e valorizado como pessoa, favorece a atuação do professor que proporciona aos que estão na condição de aprendentes as possibilidades de se construírem como seres humanos. O aprender precisa significar uma mudança de participação em práticas sociais, que passa de uma participação periférica e superficial para uma participação plena na comunidade, no grupo do qual a criança faz parte, sendo que para tanto, é necessário desenvolver uma

educação ética, que privilegia o cuidado e o acolhimento, os quais podem auxiliar e se efetivar como uma arte de viver, valorizando o espaço educativo como comunidade de aprendentes, em que a aprendizagem se torna um projeto de ação partilhado.

Nessa perspectiva, as reflexões sobre a educação de crianças implicam discussões sobre o cuidado como uma das principais responsabilidades e, conseqüentemente, o acolhimento em decorrência. É mister valorizarmos o ser e estar juntos, os momentos de interação com as crianças. Criar outra forma social de cuidado. É preciso cultivar aquilo de que se cuida, fazer frutificar e transformar as relações que se estabelecem no interior das instituições de Educação Infantil, de tal modo que educar as crianças exija formá-las para tomar cuidado de si própria e dos outros, e não só deixá-las receber cuidados dispensados por um poder, qualquer que ele seja, e em nome de alguns saberes, quaisquer que eles sejam (BORGES-DUARTE, 2010).

O processo de cuidado e educação das crianças pequenas se torna mais efetivo e, por conseguinte, prazeroso quando há um envolvimento real, uma sintonia entre quem cuida e quem é cuidado, por meio da qual a professora é capaz de ler as múltiplas expressões das crianças, suas formas diferenciadas de comunicação e ação e intervém no sentido de acolher e envolver a criança no espaço educativo, contribuindo para o desenvolvimento integral da mesma, o que pressupõe a indissociabilidade de ambas as ações. (MACÊDO; DIAS, 2006, p. 5).

Nessa perspectiva, afirmamos que o professor por meio da sua atuação com práticas que valorizam o educar e o cuidar proporciona habilidades, conhecimentos e experiências que contribuem para o desenvolvimento pleno da criança. Ratificando, esse trabalho tem como foco o outro e o relacionamento entre os pares que contribui para a educação democrática, em busca de uma prática pedagógica que priorize a humanização da criança, sujeito de direitos e entendida como cidadã.

Percebemos, assim, a importância das ações de cuidado e de acolhimento do outro, como pessoa, as quais favorecem no desenvolvimento da criança. São atitudes racionais, pois o professor planeja e organiza o trabalho pedagógico no sentido de priorizar o desenvolvimento integral da criança, como também são interativas, pois demandam o desvelo, a criação de vínculos, o acolhimento do outro apesar das diferenças, a construção de conhecimentos culturais e atitudes sociais.

[...] a cisão entre as ações de educar e cuidar se configura como uma atitude incoerente e inconsequente que tem imprimido a educação infantil marcas de fragmentação e inconsistência manifestas por diferentes concepções e ideologias. Ademais, acolher a criança do ponto de vista integral, implica em atender suas individualidades, compreender suas manifestações emocionais, agir sobre elas, acatá-las como linguagem própria das crianças pequenas, dar e receber afeto, proporcionar o desenvolvimento da autonomia, por fim, contribuir para a constituição do eu da criança. (MACÊDO; DIAS, 2006, p. 5).

Reafirmamos a necessidade de possibilitarmos às crianças um desenvolvimento integral, em que elas se sintam valorizadas como pessoas e valorizem o outro como pessoa, torna-se essencial definir propostas pedagógicas concretizadas por meio de práticas educativas que favoreçam o diálogo, a participação e a negociação. Sobretudo, práticas pautadas em valores que proporcionem às crianças direito de expressar seus pontos de vista, de ter voz e vez, com possibilidades de compartilhar ideias, experimentar o mundo, transformando a Instituição de Educação Infantil um espaço de comunicação, de apropriação de conhecimentos e, conseqüentemente, de humanização.

3.3 A INTEGRAÇÃO FAMÍLIA E EDUCAÇÃO INFANTIL: EM BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO ACOLHEDORA

A relação entre a família e o Centro de Educação Infantil é importantíssima, sendo a escola a primeira experiência da criança com um ambiente educacional coletivo, portanto, segundo Sambrano (2006), o ingresso da criança na instituição educativa é um momento que inclui o aspecto emocional e afetivo, merecedor de atenção tanto para a família que enxerga e avalia a instituição sob a ótica individual da criança, como para os professores, que tem em vista o interesse coletivo objetivando o desenvolvimento integral de todas as crianças. São expectativas diferentes que precisam ser unidas para além das relações de poder, rompendo com a condição assimétrica em busca de uma consciência de igualdade e respeito mútuo (SAMBRANO, 2006, p. 150).

Partindo do pressuposto de que o professor da infância na sua atuação necessita conhecer a história de cada criança, interagindo com as famílias, sendo um pesquisador e observador em todo o processo educativo com todos os envolvidos, faz-se necessário dialogar com as pessoas que fazem parte da família

da criança. Um diálogo aberto às novidades, sem preconceito ou arrogância em mostrar o saber, com vistas ao reconhecimento do outro, considerando as diferenças e possibilitando a aproximação. Uma interação saudável e afetuosa. Conforme Guimarães (2012, p. 89),

[...] não se trata de compreender o outro com o objetivo de trazê-lo para os próprios referenciais, na busca de totalizá-lo, mas de oportunizar contato, troca, sem diluição das fronteiras. Um imenso desafio é enfrentar a alteridade na relação com a família, desviando do julgamento de suas atitudes, da comparação, compreendendo as possibilidades e limites de diálogo com ela.

A participação da família nas instituições de Educação Infantil favorece um clima de amizade e de acolhimento para a criança e faz com que as atividades pedagógicas realizadas consigam ser ampliadas em outro espaço – a casa da criança, dando continuidade para o que foi iniciado na instituição educativa. Nesse sentido, ressaltamos que a formação do professor precisa garantir o maior conhecimento possível sobre os fundamentos das relações sociais para promover a coletividade, “como prática voltada para sujeitos em construção, os educadores têm o compromisso com o respeito radical à dignidade humana.” (SEVERINO, A., 2001, p. 156).

Segundo Miranda, Leite e Marques (2010) é indispensável que a escola invista na formação permanente dos professores. Um investimento numa formação que sendo política, intrinsecamente ética, necessita que o professor da educação infantil contemple em sua atuação as várias dimensões: ética, estética, política, técnica, relacional/psicológica, aprenda a olhar o outro e acolhê-lo, entendendo as condições históricas e sociais em que vivem as crianças e as famílias envolvidas no processo educativo. “Formar um educador não é repassar-lhe conhecimentos acadêmicos, pois isso não assegura a fecundidade de sua prática, que precisa subsidiar efetivas mudanças na sociedade pela transformação dos educandos” (SEVERINO, A., 2001, p. 156).

Para a Educação Infantil como para qualquer outro nível de ensino, é relevante destacar “a importância da família tanto ao nível das relações sociais, nas quais ela se inscreve, quanto ao nível da vida emocional de seus membros. É na família, mediadora entre o indivíduo e a sociedade que aprendemos a perceber o mundo e a nos situarmos nele”. (MIRANDA; LEITE; MARQUES, 2010, p. 108).

Concordando com Delgado (2015), sobre o valor de discutir e demonstrar a importância das ações que envolvem os cuidados, pois essas são indispensáveis para as interações humanas. As crianças precisam se sentir seguras, protegidas, vinculadas com os adultos que estão na figura de cuidador mais próximo, sejam eles, pais, professores ou os responsáveis por ela. “Ainda que pouco discutido na literatura, pode-se afirmar que há uma beleza invisível no ato de cuidar, sobretudo nos gestos que acolhem, que confortam, que respeitam e que humanizam os pequenos.” (DELGADO, 2015, p. 63).

Uma educação acolhedora se efetivará com ações de educação, cuidado e acolhimento realizadas junto às crianças, em que a família e a instituição de Educação Infantil atuem de forma integrada e assumam suas responsabilidades de afeição e carinho. Ao apresentar a importância da relação entre família e escola de Educação Infantil, pretende-se ratificar a indissociabilidade entre cuidados e educação das crianças, pois, segundo Ferreira (2003, p. 12), “o processo de cuidado e de ensino e aprendizagem é mais efetivo e prazeroso quando há uma real sintonia entre quem cuida e quem educa, entre quem ensina e quem aprende”.

Segundo Szymanski (2009), nesta sociedade complexa em que vivemos, é preciso pensar cada vez mais o intercâmbio entre as instituições educacionais, formais e informais. “É importante considerarmos as diferentes formas de relações sociais propostas pelos vários contextos sociais pelos quais transitamos, para que venha a se instaurar uma relação horizontal e dialógica, em especial entre a família e a escola.” (SZYMANSKI, 2009, p. 15).

Corroborando com as ideias de Sambrano (2006), Guimarães (2012), Szymanski (2009) é preciso perceber as influências que o contexto educacional provoca na família e vice-versa, sem esquecer que a criança é o principal elo entre as duas instituições sociais. O mundo ao nosso redor é instigador, provocador, facilitador de novas aprendizagens e conhecimentos e o ambiente familiar com uma íntima relação com a instituição educativa se apresenta também como locus de desenvolvimento e continuidade das ações pedagógicas realizadas na escola, portanto há que se considerar uma aproximação consciente e dialógica entre as duas principais instituições sociais que atuam junto à criança pequena.

Uma aproximação dialógica pode e deve ser entendida como um movimento em direção a uma prática que reconheça e valorize a horizontalidade. A abordagem pelo diálogo é importantíssima, sendo que por meio de um olhar

acolhedor as famílias passam a confiar na Instituição Escolar socializando seus conhecimentos, valores e cultura e para criança essa parceria se constitui uma experiência fundamental. Portanto, “o diálogo cumpre sua função na práxis libertadora quando é instituído como caminho para a constituição de sujeitos num processo de humanização e como ato de criação para a libertação dos homens para *serem mais*³¹.” (SZYMANSKI, 2009, p. 36).

A dimensão ética na prática educativa das famílias e da instituição educativa potencializa os momentos em que possibilitamos às crianças constatar, escolher, decidir, romper, avaliar, comparar. É na relação com o outro, nas trocas, na relação com o coletivo e com o ambiente que o exercício da ética acontece e que se constrói a responsabilidade. Muitas vezes, a relação existente entre família e escola não acontece pela falta de entendimento e de compromisso com uma educação que se quer mais crítica e humanizadora, voltando-se apenas à polarização entre os envolvidos. Nesse sentido, somente pela prática do diálogo acontecerá o avanço e a integração entre a família e a instituição de educação infantil. Sobre isso, Szymanski (2009, p. 35) afirma que dialogar significa:

Instaurar um pensar crítico; mostrar sensibilidade e abertura para compreender o outro; ter confiança na sua capacidade de compreensão; estar disponível para criar novas soluções; considerar os fundamentos éticos da educação; transmitir o conhecimento e a interpretação de mundo. Não significa ausência de conflitos, pois eles estão presentes na dialética do vivido e do pensado. É na superação que se constrói um novo saber.

A integração entre família e escola numa perspectiva dialógica, tem como foco o outro e o relacionamento entre os envolvidos contribui para uma educação democrática e acolhedora, numa prática pedagógica que prioriza o processo de humanização da criança, em que a família é incluída como protagonista no cotidiano da atividade educativa, sendo convidada a participar dos momentos de planejamento, das atividades com as crianças, possibilitando assim momentos em que os conhecimentos da família podem ser aproveitados na Instituição de Educação Infantil, como também o oposto, pois na maioria das vezes as famílias querem conhecer e aprender mais sobre o desenvolvimento infantil.

Portanto, conforme Guimarães (2012) e Sambrano (2006) é preciso pensar como fazer a família se sentir convidada a participar. Primeiramente, é

³¹ Grifo do autor. “*Serem mais*” numa perspectiva ética em que existe uma possibilidade de desvelar novos horizontes, conhecimentos na elaboração da própria história. (SZYMANSKI, 2009).

preciso um trabalho formativo com os professores no interior das instituições, para que os mesmos possam enfrentar a alteridade³² na relação com as famílias, alterando o entendimento de julgar, comparar, concebendo as possibilidades e limites do diálogo. A atuação de professores conscientes em relação à importância da relação com a família se constitui na medida em que a profissional utiliza o ambiente familiar para explicar e entrosar a criança na escola reportando-se a experiências vivenciadas pela criança em suas residências. É preciso “levar em conta o direito das crianças a relações seguras. O trabalho sobre/com os relacionamentos é também um trabalho pedagógico. É importante que seja planejado, avaliado, revisto, discutido, reencaminhado sistematicamente.” (GUIMARÃES, 2012, p. 99).

Por meio desse olhar, a participação da família vai além de simples reuniões e atividades festivas. A comunicação entre os envolvidos, que se constrói numa relação de respeito e confiança, implica em que as relações de poder sejam horizontais e busquem cada vez mais uma educação democrática, pois as famílias são as principais aliadas no desenvolvimento da Proposta Pedagógica elaborada para o desenvolvimento da criança. O conhecimento da proposta pedagógica, que engloba todas as realizações e aspirações da instituição educativa é uma forma de iniciar e intensificar a comunicação e a interação com os responsáveis pela criança, possibilitando até mesmo uma formação para as famílias sobre questões que envolvem disciplina, limites, diferentes culturas, desenvolvimento infantil, como também uma troca com os professores, sobre concepções e ideias da família sobre a infância, que variam de acordo com a história de cada um.

Na especificidade da Educação Infantil, segundo Sambrano (2006), temos as mensagens informativas caracterizadas pelos bilhetes na agenda, já que muitas crianças ainda não conseguem transmitir as informações. As mensagens e os contatos rotineiros nos momentos de entrada e de saída que fortalecem os vínculos entre os atores educacionais e por meio de um clima de informalidade promovem a parceria e o envolvimento da família com o desenvolvimento infantil. É preciso que haja um clima de pertencimento, existindo um incentivo à permanência dos responsáveis da criança na instituição, principalmente nos primeiros dias de

³² Alteridade implica em considerar a diferença, levando em conta o estranhamento que produz obstáculo ao reconhecimento do outro. Segundo Guimarães (2012), a diferença entre alteridade e diferença está na perspectiva de assumir o outro como ele é, sem comparações e sem julgamentos, haja vista que cada um contribuirá segundo seus limites e possibilidades.

adaptação, conservando esses momentos também no dia a dia com atividades que utilizem de pelo menos um representante da família.

Nas palavras de Guimarães (2012, p. 97)

Neste caminho é importante também incluir a presença familiar, mesmo quando a família não está presente fisicamente. Isso pode ser feito quando a professora nomeia a mãe ou outra figura familiar significativa para a criança no dia a dia, comenta sobre qual roupa/objeto foi colocado por ela na mochila, anuncia a proximidade de sua chegada de sua chegada na hora da saída, dentre outras oportunidades de qualificar e apontar a presença do outro-família.

Estas formas de relacionamento sinalizam o entendimento de valorização das famílias, vislumbrando um trabalho coletivo, o compromisso de cada parte numa visão de totalidade, em que cada um assuma suas respectivas responsabilidades.

Destarte, reafirmamos a importância desta temática na busca de uma educação acolhedora que promova o desenvolvimento infantil em que as crianças se sintam valorizadas como pessoas e valorizem o outro como pessoa. Reconhecemos que com a realização de práticas que fortaleçam o vínculo família e escola e com a definição de propostas pedagógicas concretizadas que favoreçam o diálogo e a negociação será possível fomentar novas formas de a criança ver e sentir o mundo. Segundo Severino, F.,

não resta outra alternativa senão o entendimento dialógico-discursivo entre todos os agentes interessados e responsáveis pelo processo educativo (pais, professores, gestores et.) para formular objetivos e valores a serem buscados na prática pedagógica. (2011, p. 101).

Sobretudo, práticas pautadas em valores que proporcionem às crianças direito de expressar seus pontos de vista, de ter voz e vez, com possibilidades de compartilhar ideias, experimentar o mundo, transformando a Instituição de Educação Infantil um espaço de comunicação, de apropriação de conhecimentos e, conseqüentemente, de humanização.

Dessa forma, o que acreditamos, assim como Severino, A. (2001), é que não existe educação humanizadora, a favor da participação e da democracia sem considerar os seres humanos como dotados de personalidade e integrantes de uma sociedade historicamente determinada. Como profissional de Educação infantil é imprescindível atuar em favor de uma educação solidária com práticas coletivas de trocas de experiências, valores e apropriação verdadeira da cidadania, Uma educação acolhedora e capaz de humanizar as crianças nessa etapa de formação.

3.4 A ARTICULAÇÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA PELO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

A articulação entre as dimensões política, ética e estética na instituição escolar necessita de reflexão e de sistematização, uma vez que essas dimensões podem acontecer por meio de um projeto educacional. É importante que este projeto³³ requeira a atuação de professores, diretores, coordenadores, família, alunos, e todos os funcionários, inclusive a comunidade externa. Sem um projeto educativo o objetivo de uma educação de boa qualidade não acontece. Em outras palavras, o desenvolvimento e aprendizagem que acontecem por meio da instituição escolar, precisa valorizar a atuação do professor por meio de um trabalho competente e comprometido, além de possibilitar ações que favoreçam o relacionamento humano, com práticas transformadoras e emancipatórias e isso apenas acontecerá se o projeto político pedagógico estiver condizente com a realidade e com as metas que se buscam alcançar.

O projeto político pedagógico precisa ser entendido como a matriz genética, a identidade, o retrato da força da escola. Deve conter a explicitação de todos os desejos, princípios, atividades, valores, conteúdos, prevenções e correções. O projeto de escola é uma carta de apresentação e se traduz num acordo político e pedagógico entre todos os envolvidos.

Segundo Veiga (1995), o projeto pedagógico de cada instituição, principalmente no caso, de uma Instituição de Educação Infantil, foco deste trabalho, precisa ser vivenciado em todas as circunstâncias. Os professores precisam partir dos seus direcionamentos, seja na avaliação, no planejamento das atividades, nas articulações entre os vários segmentos. De uma forma dinâmica e flexível a proposta pedagógica deve servir como um documento em favor da construção de uma nova realidade, no sentido de superar e solucionar os problemas que existem.

Na Instituição Educacional, na Educação Infantil ou em qualquer outro nível da educação, o trabalho pedagógico alicerçado no PPP³⁴, pode acontecer por meio de vários subprojetos que organizados com o mesmo objetivo,

³³ Do latim *projectu*, partícipio passado de *projicere*, lançar para diante. Significa plano, intento, desígnio. (RIOS, 2000, p.73).

³⁴ PPP é a sigla para Projeto Político Pedagógico. Em muitos sistemas educacionais o Projeto Político Pedagógico é intitulado como Proposta Pedagógica ou Projeto Pedagógico, embora tenha a mesma significação. (VEIGA; ARAUJO, 2007)

ou seja, sistematizados dentro do Projeto Político Pedagógico da Instituição, potencializam a ação dos educadores na construção das suas práticas pedagógicas.

O projeto político-pedagógico pode ser referência e um dispositivo para a construção contínua de inovação, para a organização do trabalho pedagógico da escola, para a clarificação das intencionalidades educacionais e escolares e para a articulação solidária das participações dos diferentes protagonistas. (VEIGA; ARAUJO, 2007, p. 7).

Ao projetar atividades cotidianas tendo em vista os desafios que se impõe a educação como um todo, o professor e os educandos se lançam para frente, em busca do que pretendem alcançar. A dimensão política se encontra no momento em que os educadores podem decidir pelo bem comum daquele grupo, daquela instituição.

Dessa forma, partindo da realidade, do presente que vivemos, cada professor pode vislumbrar o futuro a que pretende chegar. Conforme Rios, a importância do planejamento e do processo está em garantir o processo histórico, sendo que o mesmo se vale do “presente – momento único de experiência e relação – traz no seu bojo o passado, enquanto vida incorporada e memória, e o futuro, enquanto vida projetada. Isso vale tanto para as experiências singulares, de cada um de nós, como para a vida em sociedade.” (RIOS, 2000, p. 73).

Nesse sentido, é com essa importância que o Projeto Político Pedagógico da Instituição Educativa pode ser o instrumento articulador das várias dimensões necessárias para a emancipação humana. O pleno compromisso com o desenvolvimento e com a aprendizagem da criança acontecerá por intermédio do PPP concretizado.

Com relação às especificidades da Educação Infantil faz-se necessário apontar que além de pensar sobre o que existe como realidade na Instituição, sua história, suas dificuldades e considerando as normas apresentadas por cada sistema educacional relacionado às Secretarias Municipais de Educação (no caso das Instituições Municipais de Educação) ou aos Núcleos Regionais de Ensino (no caso das Instituições reguladas pelo Estado ou no caso das Instituições Particulares de Ensino), é preciso ter como suporte para a elaboração da proposta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil como também se orientar pelas regulamentações apresentadas e definidas pelo Conselho de Educação do sistema ao qual a instituição está vinculada.

Nesse sentido, e buscando propiciar aos professores, como também aos outros envolvidos no processo educativo momentos de reflexão, propiciando coerência entre o que se acredita e o que se faz, as situações que envolvem a elaboração e a realimentação da Proposta Pedagógica, servem como formação em serviço proporcionando unidade e integração na organização do trabalho pedagógico para a educação e o cuidado das crianças de 0 a 6 anos³⁵.

A elaboração ou reconstrução do Projeto Pedagógico numa instituição de Educação Infantil precisa contemplar o universo da criança que realiza a sua primeira experiência num espaço coletivo, portanto, as dimensões afetivas, emocionais e sociais requerem atenção especial por parte da escola e da família.

São vários os aspectos que precisam estar contemplados na proposta pedagógica da Instituição de Educação Infantil: o desfraldamento e o uso da chupeta, a alimentação, a higienização, horários de remédios, observação do sono, abrangência dos horários de atendimento (meio período, período integral, horários diferenciados), diálogos quase que diários com as famílias, apresentação do conhecimento levando em consideração as diferentes áreas envolvidas no desenvolvimento da criança. Esses aspectos demonstram que a organização pedagógica e a elaboração do Projeto Pedagógico para a Educação Infantil têm particularidades diferenciadas e que precisam estar contemplados nos projetos individuais dos professores, como também no entendimento dos mesmos, possibilitando um maior relacionamento entre criança – professor – família.

Nesse sentido, ressaltamos que na contemporaneidade, segundo Severino, A. (2010), somente o compromisso de aplicação do conhecimento na construção da cidadania fará a diferença, e este conhecimento não é técnico apenas, é político à medida que potencializa as formas de lutar contra a exclusão e contra a manipulação. É ético, à medida que por meio do conhecimento, nos torna humanos e como homem nos relaciona com outros homens, valorizando o homem e seus direitos e deveres em busca de uma sociedade democrática e emancipatória.

³⁵ De acordo com a Lei nº 11.114/2005, que alterou a Lei nº 9394/96 tornando obrigatório o Ensino Fundamental a partir dos seis anos de idade, também a Lei 11.274/2006 que estabelece o Ensino Fundamental a partir dos seis anos de idade, a Educação Infantil precisa ser vista como a educação de crianças de 0-5 anos. Embora, em alguns estabelecimentos de Educação Infantil existam salas para as crianças que estão para completar seis anos de idade, como é o caso do CEMEI – Centro de Educação Infantil em que foi realizada esta pesquisa. Assim, optamos por fazer referência a educação das crianças de 0 a 6 anos.

Somente por intermédio do conhecimento e da sua valorização, como educadores, na condição de intelectuais, poderemos atuar como técnicos e como políticos.

3.5 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL: EM BUSCA DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA REFLEXIVA E INTENCIONAL

Quando analisamos a formação do profissional da educação temos claro que essa preparação não acontece isolada, descontextualizada da forma como vivemos na sociedade e da maneira como entendemos a escola e a criança, no caso específico da Educação Infantil e muito se tem avançado teoricamente quando o assunto é infância e suas especificidades. Embora, segundo Chaves (2007), a formação de professores, na maioria das vezes, por falta de interesse político e econômico, caminha em passos lentos, muitas são as experiências que motivam os formadores de professores e as universidades a buscarem novas formas de trabalho e propiciarem uma educação de qualidade aos futuros profissionais.

O professor é um trabalhador intelectual e precisa utilizar da prática educativa buscando a transformação social. A atividade intelectual e “intencional do educador que antevê o processo educativo de modo sintético, é, portanto, o elemento mediador que viabiliza essa transformação.” (OLIVEIRA, B., 1985, p. 100) Assim, o professor com sua atividade mediadora participa na prática educativa no sentido de instrumentalizar o indivíduo para sua atuação no meio social. Essa instrumentalização é possibilitada ao ser humano por meio do saber escolar, que é a ferramenta cultural necessária para intervir no mundo transformando-o.

O foco da formação se desloca da simples aquisição de conhecimento como instrumento de dominação, para uma construção de conhecimento que vê o saber como cultura, que constrói o homem, como instrumento de humanização. E é nesse sentido, ao falarmos da formação de professores para Educação Infantil, que se entende a importância de olhar para o outro como ser em desenvolvimento, que necessita de acolhimento e cuidados.

Segundo Formosinho (2009), os professores da Educação Infantil, como os de outros níveis de ensino, enfrentam dilemas e tensões na sua formação e na sua atuação, pois fazem parte de um grupo de profissionais que buscam o desenvolvimento humano.

O conceito de profissionais de desenvolvimento humano abrange as profissões que trabalham com pessoas em contacto interpessoal directo, sendo essa interacção o próprio processo e parte significativa do conteúdo da intervenção profissional. (FORMOSINHO, 2009, p. 7)

Dos profissionais que trabalham com esse aspecto do desenvolvimento humano³⁶ fazem parte os profissionais da saúde³⁷ e bem estar, do trabalho social, de trabalho comunitário e da educação. A menor valorização desses profissionais tanto no meio académico como na sociedade, conforme Formosinho (2009), tem a ver com alguns componentes que fazem parte do desenvolvimento das mesmas.

O componente de cuidados que a maioria das profissões de desenvolvimento humano exige, entendendo que a dedicação e o senso comum, o gosto e a missão/vocação prevalecem sobre a preparação intelectual. Outro componente diz respeito ao carácter interativo e interpessoal do desempenho, isto é, “o trabalho com pessoas é feito através da interacção com essas mesmas pessoas, sendo essa interacção o meio e a parte significativa do próprio conteúdo do desempenho.” (FORMOSINHO, 2009, p. 9) Dessa forma, o sucesso ou o fracasso das atuações dependem do envolvimento dos sujeitos no processo. Este carácter interativo, tendo o cuidado como componente, faz com que os meios sejam sempre incertos, discutíveis e discutidos próprios do trabalho com pessoas.

A contingência do sucesso da intervenção à reação das pessoas é outro componente. Seres únicos, diferentes e com necessidades diferentes que levam o trabalho dos profissionais a uma inevitável margem de insucesso, que segundo Formosinho (2009, p. 11) tem a ver com a reação das pessoas, ou seja, “mesmo um desempenho profissional competente não garante o sucesso. A margem inevitável do insucesso é, em grande parte, a margem da liberdade humana.”

Esses componentes podem ser trabalhados na busca do seu enfrentamento e entendimento com uma formação inicial e permanente propiciada pelas universidades. As universidades têm como característica principal a produção

³⁶ Fazem parte deste grupo: assistentes sociais, educadores sociais, agentes familiares, animadores comunitários, professores, pedagogos, educadores sociais, formadores e coordenadores, entre outros.

³⁷ Importante fazer à ressalva que a Medicina embora se enquadre segundo o autor no quadro dos profissionais de desenvolvimento humano, a mesma é considerada como uma ciência previsível e técnica controlando seguramente a interação com o paciente e se afastando das demais profissões que fazem parte do grupo e que são desvalorizadas pela sociedade contemporânea pela imprevisibilidade de suas ações.

autônoma do saber aliada ao ensino e a pesquisa. A educação, nesse sentido, precisa ser entendida, como ação e reflexão sobre a ação, como esforço histórico de auto constituição da humanidade. A educação é um dos elementos da práxis humana, é por isso que somente pela educação é que o homem se torna homem. E é na instituição escolar que o professor consciente do seu papel pode atuar buscando a humanização da sociedade, por isso, “os sujeitos da história não são somente os que educam – ou seja, os que modelam a maioria como matéria passiva; por isso, os educadores também precisam ser educados.” (PATTO, 2004, p. 77).

Destacamos o trabalho formativo comprometido e contextualizado, com professores que atuem valorizando a pesquisa como articuladora na resolução de problemas profissionais e na construção de uma autonomia profissional, individual e coletiva, que desenvolva uma fundamentação teórica sólida da ação docente no desenvolvimento humano. “A melhor maneira de formá-los é tomar essa prática e problematizar a luz da teoria e da pesquisa, num movimento permanente entre pensamento e ação.” (PATTO, 2004, p. 77).

Nesse sentido, o professor pesquisador sendo consciente da sua atuação para enfrentar os desafios da sociedade e da escola contemporânea, deixando de ser um mero técnico científico, sendo que a formação é muito mais que domínio de conhecimento e aprendizagem de técnicas. Formação é exercício permanente de presença ativa no mundo, pensada a partir da perspectiva do compromisso ético, que utiliza do conhecimento, das técnicas, sem, contudo privilegiá-las. Sendo assim, a concepção do educador que se defende neste estudo é de um trabalhador intelectual que faz a sua parte na realização histórica, na humanização e emancipação da vida. “A formação é necessária não apenas para aprimorar a ação do profissional ou melhorar a prática pedagógica. A formação é direito de todos os professores, é conquista e direito da população, por uma escola pública de qualidade.” (KRAMER, 2005, p. 224).

É fundamental valorizar o profissional da educação, propiciando uma formação inicial e permanente que contribua efetivamente para que sua prática seja significativa. No tocante à Educação Infantil, uma prática que assume a defesa pelos direitos da criança, que se tenha uma visão de criança ativa, que favorece o seu bem estar,

[...] que parte da cultura infantil para definir as práticas pedagógicas, que substitui a cultura individual pela cooperativa, que considera o isomorfismo nas práticas de construção de conhecimentos do adulto e da criança, que tem a unidade infantil como ponto de partida para a formação e que se torna reflexivo. (KISHIMOTO, 2004, p. 341).

A formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil deve proporcionar às crianças o contanto com as experiências vivenciadas pelos adultos integrando as suas vivências, permitindo que a criança atue como sujeito social, histórico e cultural.

Para reverter esse quadro triste da escola que ocupa o tempo das crianças sem cumprir seu papel humanizador, tenho apostado num percurso de formação docente com base no pressuposto de que falta na formação docente uma teoria que possibilite compreender o processo educativo e, a partir daí, crie as condições para a intervenção intencional do docente no processo de humanização que acontece na escola, visando formar e desenvolver nas crianças as qualidades humanas em suas máximas possibilidades. (MELLO, 2014, p. 174).

Deste modo, os professores necessitam refletir constantemente sobre sua prática, tendo para tanto uma fundamentação crítica coerente para com isso criar estratégias para atuar de forma comprometida.

A formação de profissionais da educação infantil precisa ressaltar a dimensão cultural da vida das crianças 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. (KRAMER, 2005, p. 129).

Assim, para proporcionar o desenvolvimento de uma criança o professor refletindo sobre os acontecimentos de sua prática, permitirá e possibilitará diferentes vivências, que proporcionem acesso às diferentes culturas e modos de vida; favorecendo o pensamento e a reflexão sobre essas diferenças para que tenha condições de se apropriar da cultura existente, reproduzindo-a e modificando-a, de forma plural e ao mesmo tempo ampliando seus conhecimentos.

Como já falado anteriormente, no Brasil, atualmente temos um momento de avanços com relação à Educação Infantil, pelo menos pela força da Legislação. Desde a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) até a LDB de 1996

(BRASIL, 1996), com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 1999 e de 2009 (BRASIL, 1999; 2009) que tem seu caráter mandatório. Percebemos conquistas na área do discurso, embora muitas práticas ainda permaneçam com entendimentos arraigados numa concepção de infância em que a atuação da criança no mundo é comparada à do adulto, e, portanto, marcada pela ausência de qualidades e de possibilidades de ação e atuação no mundo.

Segundo Lima, Penitente e Castro (2011, p. 73) desenvolvemos nas atividades de pesquisa e ensino capacidades e condições de atuação de um jeito adulto, apresentando “a criança em suas ausências: se bem pequenina, não é escutada pelos professores e pesquisadores, por exemplo, porque não fala, não anda, não escreve.”.

Em busca de superar esse entendimento, os cursos superiores de formação inicial começaram a ser uma exigência para o profissional da Educação Infantil, como também uma série de reflexões e novas exigências relacionadas às atitudes e ações desse profissional começaram a ser requeridas. Essas novas exigências foram se construindo a partir dos novos ideais de educação e de infância.

[...] com base nos ensinamentos da Teoria Histórico-Cultural, reafirmamos novos entendimentos sobre a criança e o momento típico que vive: a infância. Vygotski (1995) salienta que, desde bem pequenininha, a criança é capaz de estabelecer relações com as outras pessoas e com as coisas, num processo em que se apropria de significados e lhes atribui sentido. (LIMA; PENITENTE; CASTRO, 2011, p. 74).

Aspectos como a defesa do caráter educativo da Educação Infantil integrada com as ações de cuidado e de acolhimento, atrelada à valorização e ao respeito à infância como um período de especial importância no desenvolvimento humano, assim à luta e conscientização pelos direitos da criança enquanto cidadãos motivam a pensarmos em um novo perfil de profissional para atuar na educação de crianças pequenas. Trata-se de um perfil profissional docente: um professor ativo, participativo, observador, reflexivo e sensível às necessidades e potencialidades das crianças, corresponsável pelo processo formativo, que, ao mesmo tempo, ensina e cuida de suas crianças e também aprende e reflete sobre e com elas.

Leite Filho (2001, p. 53), corroborando com a discussão, sugere que, para uma Educação Infantil, que respeite a criança como sujeito de direitos e cidadã, é fundamental que os professores:

[...] mais do que partir para ensinar as crianças sendo eles o centro do processo educativo, reproduzindo práticas da escola do ensino fundamental, se coloquem, antes de tudo, na posição de quem observa as atividades infantis. Observar com o intuito de melhor conhecer quem são elas, como fazem e por que fazem desta ou daquela maneira. É preciso que os professores aprendam com as crianças quem são elas e como elas são.

O professor de Educação Infantil deve, assim, reconhecer a profissionalização do seu fazer docente, se reconhecer como professor, assim como aqueles que trabalham com os outros níveis de ensino, porém sem esquecer a especificidade do seu trabalho pedagógico com as crianças pequenas. Faria (2007, p. 77) detalha que se a Educação Infantil é um espaço onde os adultos podem conhecer as crianças,

[...] o adulto que trabalha direta ou indiretamente com elas precisa ser um profissional, e para tal, precisa aprender esta profissão de professora de criança pequena: professora de creche, professora de pré-escola. Trata-se de um tipo diferente dos professores dos outros níveis de ensino.

Reafirmando a necessidade de possibilitarmos às crianças um desenvolvimento integral, em que elas se sintam valorizadas como pessoas e valorizem o outro como pessoa, torna-se essencial definir propostas pedagógicas concretizadas por meio de práticas educativas que favoreçam o diálogo, a participação e a negociação. Sobretudo, práticas pautadas em valores que proporcionem às crianças direito de expressar seus pontos de vista, de ter voz e vez, com possibilidades de compartilhar ideias, experimentar o mundo, transformando a Instituição de Educação Infantil um espaço de comunicação, de apropriação de conhecimentos e, conseqüentemente, de humanização.

Novamente, recorremos a Hermann (2014), aproximando a ação pedagógica à uma experiência ética que valorize a alteridade, faremos do Centro de Educação Infantil um espaço que proporciona a alteridade e o diálogo, a emancipação e a cidadania, reconhecendo o outro como capaz de dialogar, sujeito que tem direito de escolha, garantindo que todos sejam ouvidos, respeitando os diferentes pontos de vista, valorizando a pluralidade nas produções infantil e acima de tudo proporcionando a criança um ambiente em que a expressão de sentimentos e pensamentos seja o objetivo para se chegar à função social da escola.

Com base nessas premissas, o professor age com a função de afetar e de sensibilizar os envolvidos no projeto educativo em defesa da garantia dos direitos infantis, dentre os quais direito a uma educação de qualidade e humanizadora.

Para que a apropriação do conhecimento e desenvolvimento da criança aconteça de forma emancipatória e em busca de uma educação que proporcione a autonomia e a cidadania, o professor da Educação Infantil medeia as relações estabelecidas na escola e, junto com as crianças, organiza e desenvolve ações educativas que desafiem a criança a se apropriar de novos significados culturais, novas formas de ver e viver a cultura e o que está ao seu redor.

A criança não está de modo algum sozinha em face do mundo que a rodeia. As suas relações com o mundo têm sempre por intermediário a relação do homem com os outros seres humanos; a sua atividade está sempre inserida na *comunicação*. A comunicação quer esta se efectue sob a sua forma exterior, inicial, de atividade em comum, quer sob a forma de comunicação verbal ou mesmo apenas mental, é a condição necessária e específica do desenvolvimento do homem na sociedade. (LEONTIEV, 1978, p. 271-272).

Nessa ótica, Machado (1991, p. 48) enfatiza que o professor precisa

[...] ser observador, ter olhos, ouvidos, sensibilidade para perceber as necessidades da criança, do grupo. Deve ser um pensador, pois a reflexão precede e acompanha a atuação propriamente dita. Consequentemente, será também uma figura atuante, envolvendo-se nessa relação. Estará atento ao mundo ao seu redor, aberto a questionamentos, estudando, reciclando-se e buscando no processo de autoconhecimento aspectos pessoais de desenvolvimento e reeducação.

O professor, além de competente, se atenta e toma conhecimento dos elementos que compõe a sua prática pedagógica, para melhor saber articulá-los e, assim, contribuir efetivamente para a apropriação de conhecimentos propulsores de desenvolvimento integral na infância. Conforme Angotti (2008, p. 26),

[...] novos tempos podem ser pensados para a sociedade; desenvolvendo e realizando pessoas mais completas, seres mais íntegros que saibam exercer seus papéis enquanto ser pessoa, ser social, ser histórico, ser cultural, novos tempos em que o ser humano possa viver a plenitude de todas as etapas da sua vida, realizando-se e tendo uma atividade intensa, uma vivência clara do que seja ser criança e viver a infância.

O trabalho pedagógico em Instituições de Educação Infantil requer, pois, “Buscar formas de ouvir as crianças, explorando as suas múltiplas linguagens, tem como pressupostos a crença de que elas têm o que dizer e o desejo de conhecer o ponto de vista delas” (CRUZ, 2007, p. 13). O que as crianças falam,

sentem e expressam por diferentes formas de linguagem pode subsidiar ações a seu favor e contribuir para que as Instituições de Educação Infantil e os cursos de formação de professores repensem ações em que os professores atuem de forma intencional e consciente.

A pesquisa que foi realizada no CMEI na cidade de Londrina procurou demonstrar o quanto é importante que o professor atue de forma ética e compreenda o valor de agir de forma intencional com as crianças, para que as mesmas alcancem patamares de desenvolvimento superiores dos que se encontram. Assim, apresentamos a seguir alguns momentos em que pude vivenciar o dia a dia junto com professores e crianças de 4 e 5 anos de idade. Uma realidade que possibilitou um entrecruzamento, uma reflexão com os vários teóricos que utilizamos objetivando apresentar a dimensão ética como articuladora da atuação do professor de Educação Infantil.

4 A REALIDADE VIVENCIADA NO CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS PARA UMA ATUAÇÃO ACOLHEDORA E HUMANIZADORA.

A atividade da consciência é mediação imprescindível das atividades da educação, a experiência da vivência subjetiva é condição inelutável de todo e qualquer saber sobre a condição humana e sobre todos aspectos em que ela se desdobra na efetividade do real.
(SEVERINO, A., 2012, p. 12)

A pesquisa em Educação envolve muito mais do que simples técnicas e instrumentos de verificação. Por meio deste estudo apresentamos o entendimento de que o homem é produtor da própria história e o processo educativo precisa ser concebido como atualização sócio histórica deste homem. No âmbito educacional formal o professor é considerado o mediador em todo o processo, assim avalia-se a importância de que este seja valorizado desde a educação infantil, uma vez que contribui com o processo de emancipação humana.

Assim, ao tratarmos sobre a metodologia e a apresentação da análise da realidade encontrada, concordamos com Severino, A. (2012, p. 12) ao destacar que “o processo educacional está intrinsecamente envolvido com a intervenção da subjetividade, ele pressupõe mediações subjetivas,” provocando no pesquisador uma precaução redobrada ao lidar com a análise e disseminação dos dados. Destarte, o processo de esclarecimento necessário para as relações existentes no meio educativo precisam “dispor de um corpo de conhecimentos fundados numa episteme, num saber rigoroso e consistente. Trata-se da questão científicidade para o campo educacional.” (SEVERINO, A., 2012, p. 12).

Neste capítulo iniciamos apresentando as características da pesquisa realizada no campo escolhido, os modos de observar, os instrumentos utilizados na produção de dados e a interpretação dos mesmos com vistas à proporcionar uma transformação, seja em qualquer nível da realidade.

O diálogo entre o que analisamos teoricamente e os momentos vivenciados por meio da observação participante e das entrevistas realizadas com os professores, coordenadores e direção é uma forma de ler, entender e analisar os acontecimentos com vistas a proporcionar uma possível mudança que interfira no social, seja no entendimento e vivência dos professores, deles com as crianças, ou até mesmo no relacionamento com as famílias.

Pesquisar significa buscar, investigar. É uma atividade humana movida pela necessidade de conhecer, compreender, e possibilitar uma contribuição em relação ao problema a ser investigado. Toda pesquisa de caráter científico necessariamente sugere uma intencionalidade, que é a de elaborar conhecimentos que possibilitem compreender e transformar a realidade. Segundo Pádua (2004, p. 32), a pesquisa como atividade, se insere em um contexto histórico, “portanto, ligada a todo um conjunto de valores, ideologia, concepções de homem e de mundo que constituem este contexto e que fazem parte daquele que exerce esta atividade, ou seja, o pesquisador”.

Assim, podemos ressaltar que a produção de ideias e de conhecimentos são representações da vida do ser humano, num dado momento de sua história, o conhecimento reflete o contexto social no qual é produzido.

[...] a teoria é a reprodução, no plano do pensamento, do movimento real do objeto. Esta reprodução, porém, não é uma espécie de reflexo mecânico, com o pensamento espelhando a realidade tal [...]. Se assim fosse, o papel do sujeito que pesquisa, no processo do conhecimento, seria meramente passivo. [...] para apreendê-lo como um processo, o sujeito deve ser capaz de mobilizar um máximo de conhecimentos, criticá-los, revisá-los e deve ser dotado de criatividade e imaginação. (PAULO NETTO, 2011, p. 25).

Nesse sentido, a relação entre os homens, a cultura e a sociedade é concebida como indissociável, já que toda investigação acerca do ser humano faz-se em conjunto com a investigação das circunstâncias e condições da vida que o cercam.

Considerando que o objetivo deste trabalho está em analisar a importância da dimensão ética na atuação do professor de educação infantil, sendo que essa atuação acontece dentro de uma instituição social – a escola pública, que age e sofre interferências dos sujeitos históricos e sociais, optamos por realizar este estudo partindo de uma Revisão Bibliográfica e posteriormente com observação participante no Centro Municipal de Educação Infantil selecionado com o auxílio de fotos e análise de documentos, com entrevistas semiestruturadas realizadas com professores e equipe pedagógica.

A realização desta pesquisa tem sua justificativa, pois possibilitou enxergar que a postura do professor de Educação Infantil e a forma que o mesmo organiza o seu trabalho, na maioria das vezes, reduz-se ao desenvolvimento de

tarefas cotidianas sem que o docente reflita sobre a importância dos conhecimentos que serão ou que deveriam ser trabalhados junto às crianças.

Além disso, ao utilizarmos do referencial da Filosofia da Educação para fundamentar este estudo e realizando uma pesquisa em um centro municipal podemos aproximar, por meio das muitas conversas e da permanência em cada sala, os professores e toda a equipe de questionamentos sobre a importância da dimensão ética na prática pedagógica. Essa simples aproximação e a busca por reflexões sobre soluções e problemas que não são tidos como cotidianos já justifica e demonstra a importância deste trabalho.

Segundo a filosofia da práxis, só entendemos a teoria como “teoria de uma prática” e vice-versa, a prática sempre é “prática de uma teoria”. A teoria é entendida como a compreensão da prática. É elaborada a partir da prática, e, uma vez analisada e compreendida, deve voltar sobre esta em forma de estratégias de ação. Desta maneira, cumpre-se um circuito em que o conhecimento parte da prática e volta sobre ela mesma, estabelecendo dessa forma, um critério de verdade que exige uma tensão dialética. (GAMBOA, 2012, p. 131-132).

Dessa forma, a pesquisa torna-se um meio adequado, a qual visa uma ação transformadora do ambiente educativo, sendo que o princípio fundamental nesta relação está em utilizar o conhecimento como fonte para a ação transformadora da realidade. Portanto, justificamos a realização desta pesquisa, uma vez que para analisar a atuação do professor da infância ressaltando o valor da dimensão ética para uma educação humanizadora da criança, é imprescindível a compreensão dos aspectos históricos e sociais pelos quais a educação acontece com vistas a proporcionar modificações nas ações dos envolvidos no processo educativo.

A escolha do espaço Centro de Educação Infantil Kalin Youssef Youssef deveu-se primeiramente ao fato ligado à vivência profissional. Como docente no curso de Pedagogia, principalmente nas disciplinas que formam a área de Educação Infantil, especificamente na disciplina de Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil e no Estágio Supervisionado na Educação Infantil a formação do pedagogo traz questões que envolvem o universo da infância como preocupantes em muitos sentidos.

As discussões realizadas em sala de aula e nos campos de estágio, após as observações, com as alunas do curso, fomentam pontos positivos e negativos quando o foco se dá sobre a relação professor e criança e sobre o que é

valorizado na organização do trabalho pedagógico. Muitas vezes as críticas feitas por parte das estagiárias ou das alunas que já atuam estão na falta de autonomia para organizar e realizar as atividades, considerando que as escolas de educação infantil (na maioria particulares) adotam apostilas para o ano todo.

Quando a discussão traz à tona as escolas de educação públicas (municipais ou filantrópicas), o discurso que se apresenta é que algumas vezes os professores são bem preparados teoricamente e as atividades seguem uma perspectiva histórico cultural³⁸ possibilitando uma Organização do Trabalho Pedagógico em que professores e crianças constroem as propostas e atividades partindo das necessidades do grupo como também do que as crianças precisam apreender com projetos dinâmicos e diferenciados.

Em outros espaços, as alunas relatam que pela falta de um material básico de apoio as práticas dos professores se reduzem ao preenchimento de formulários e de relatórios necessários para a Secretaria e para os Pais (em alguns casos o chamado portfólio³⁹), sendo que as crianças passam despercebidas na maioria do tempo que se encontram no Centro de Educação Infantil.

Essas reflexões me incitaram a olhar a realidade de um Centro Municipal de Educação Infantil, como pesquisadora, buscando enxergar melhor, interpretar e desvendar a realidade. Um espaço que não conhecia, com professores que não me conheciam, com crianças que estaria vendo pela primeira vez.

³⁸ A perspectiva Histórico Cultural tem Vigotsky como principal teórico e entende o homem como um ser que se forma em relação com o outro. A formação se dá numa relação dialética entre o homem e a sociedade ao seu redor. O que interessa é a interação do sujeito com determinado ambiente. O homem modifica o ambiente e o ambiente modifica o homem.

³⁹ É um conjunto organizado de trabalhos produzidos pela criança num determinado período. Essa coletânea, quando bem organizada, se transforma em um excelente instrumento para avaliação. Sobre este assunto podemos elencar: HOFFMANN, Jussara. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação, 2001. RAIZER, Cassiana Magalhães. *Portfólio na Educação Infantil: desvelando possibilidades para a avaliação formativa*. Londrina, 2007.

4.1 O CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Figura 1 – CMEI Fachada externa.



Fonte: Arquivo pessoal

O Centro Municipal de Educação Infantil está localizado no Conjunto Hilda Mandarin I, um bairro localizado na região Oeste de Londrina. A comunidade atendida é considerada de classe baixa. Iniciou suas atividades em 1996 com o nome Creche “Renascer da Esperança”, nome escolhido pelos próprios moradores do conjunto habitacional. De acordo com o sistema de administração municipal foi mantida primeiramente pela Prefeitura Municipal de Londrina, por meio da Secretaria de Ação Social, responsável pelo cadastramento e seleção das famílias, como também pela gestão direta das Creches.

Em 28 de janeiro de 2000, seguindo os direcionamentos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9394/96⁴⁰, que trata nos seus art. 29 a 31 sobre a Educação Infantil e sua organização em creches e pré-escolas, vem por meio de Decreto nº 041/2000 regulamentar a gestão destes espaços pela Secretaria Municipal de Educação, sendo que, em 05 de junho de 2000, com outro Decreto Municipal de n.º 261/2000 institui-se a criação dos Centros Municipais de Educação Infantil, o que foi outorgado por Lei Municipal em 14 de agosto de 2000 (Lei 8.213/00) (LONDRINA, 2000), modificando as denominações das unidades municipais de educação. Assim o Centro de Educação Infantil “Renascer da

⁴⁰ No que diz respeito à Educação Infantil, pela lei a mesma passa a ser entendida como primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança. (SAVIANI, D., 1997).

Esperança” passa a ser chamado Centro Municipal de Educação Infantil “Kalin Youssef Youssef⁴¹”.

Em conformidade com a Deliberação nº 02/03 – Conselho Estadual de Educação do Paraná, que assegura a educação de qualidade a todos os alunos com necessidades educacionais especiais, em todas as etapas da educação básica, o CMEI em que realizamos a pesquisa, atende a uma criança com necessidades educacionais especiais, sendo um processo de crescimento e aprendizado para todas as partes. Dessa forma o centro de educação atendia no ano de 2015, 149 crianças entre 0 a 6 anos, funcionando de segunda a sexta-feira das 7h às 19h, ininterruptamente, obedecendo a feriados e recessos municipais, previstos em calendário próprio.

A unidade escolar possui sete salas, uma sala de biblioteca, dois solários, dois parques, um espaço alternativo, um fraldário, um lactário, uma lavadeira, uma sala multiuso, uma sala de professores, uma sala de direção e supervisão, uma secretaria, uma cozinha, um espaço para guardar os produtos alimentícios, um refeitório, um almoxarifado, um banheiro para os meninos, um banheiro para as meninas, um banheiro para as professoras e funcionárias, e um banheiro para comunidade.

Com relação aos professores o Centro Municipal de Educação Infantil Kalin Youssef Youssef tem em seu quadro de funcionários 27 docentes, distribuídos entre os turnos matutino e vespertino. Os professores tem uma carga horária de 30 horas/semanais, sendo que os professores do turno matutino cumprem o horário das 7h às 13h e os professores do vespertino fazem o horário das 13h às 19h.

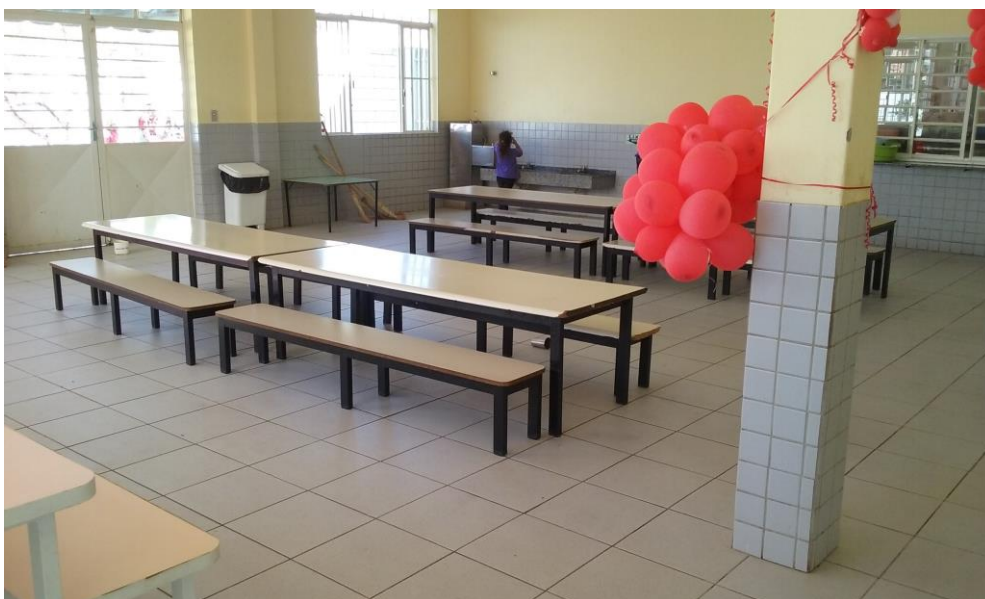
⁴¹ O nome escolhido foi uma homenagem à família que sempre colaborou com esta instituição. O colaborador Kalin Youssef Youssef, nasceu em 05 de fevereiro de 1925, na cidade de Bekarzala Akkar, norte do Líbano. Foi casado com Antoniette Selman e tiveram sete filhos. Em Londrina, trabalhando com muito esforço, conquistou grandes amigos e montou sua “Transportadora Youssef”. Tornou-se um grande empreendedor e excelente administrador, procurando trazer para nossa cidade o progresso e gerando emprego a muitas famílias londrinenses. Faleceu dia 15 de março de 2000.

Figura 2 - CMEI Pátio.



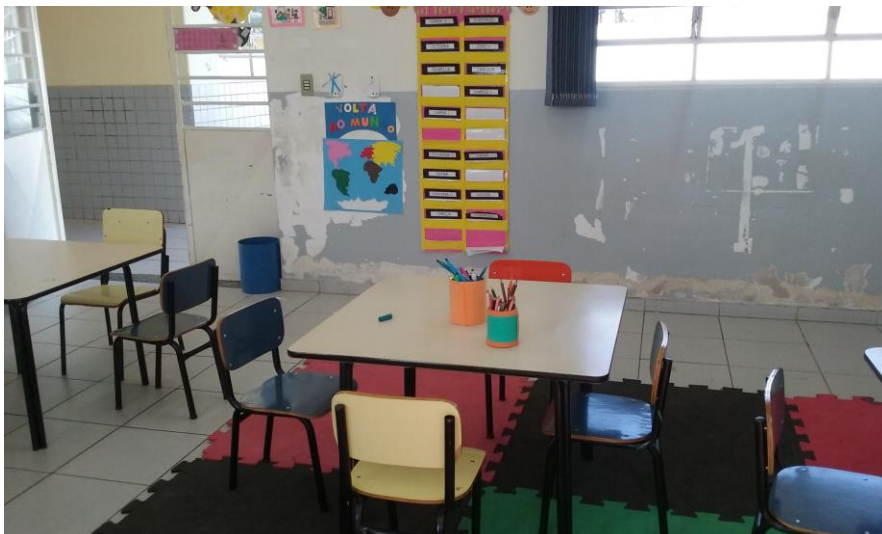
Fonte: Arquivo pessoal

Figura 3 - CMEI – Refeitório.



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 4 - Sala EI 5A.



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 5 – Sala EI 5B.



Fonte: Arquivo pessoal

Ao relacionarmos o perfil das famílias que usufruem do CMEI com o surgimento da Educação Infantil desenvolvido no terceiro capítulo desta tese, podemos apontar que, da mesma forma como as primeiras experiências para o

atendimento à criança pequena, a comunidade atendida por esta Instituição destina-se principalmente às mães trabalhadoras que sem opção, precisam matricular seus filhos na escola desde cedo, a maioria das crianças iniciam no CMEI com aproximadamente 6 meses no berçário. Em média, possuem renda familiar de até três salários mínimos. Suas profissões são as mais variadas, alternando entre catadores de papel, comerciantes de pequeno porte, autônomos de forma geral (eletricistas, encanadores) professores e enfermeiros. De certa forma esta diversidade proporciona às crianças a convivência com realidades e conhecimentos diversos.

As expectativas das famílias frente ao trabalho do Centro de Educação Infantil vão desde ter um local para as crianças ficarem sendo cuidadas e alimentadas, até mesmo proporcionar para seus filhos uma qualidade de ensino com professores capacitados, maior convívio com crianças da mesma idade e uma ideia de um futuro melhor com desenvolvimento nos aspectos educativo, emocional e físico⁴².

Com relação à expectativa das famílias, podemos constatar por meio da pesquisa realizada que, levando em consideração os apontamentos no capítulo 3, a mesma pouco alterou e que esta depende do poder aquisitivo e conseqüentemente do grau de escolaridade das famílias. O nível de escolaridade influencia no que as mesmas percebem como valioso para a Educação Infantil para a criança. As famílias de baixa renda e com pouca escolaridade entendem que o CMEI é um espaço destinado ao cuidado das crianças, dever da prefeitura e que as professoras precisam estar à disposição independente do horário e situação da criança. Em uma das entrevistas realizadas temos que:

as famílias que não tem como cuidar da criança, ou porque estão trabalhando ou porque tem outros filhos pequenos, trazem as crianças até o CMEI mesmo doentes, com riscos de contaminação, sabem disso, mas ao deixar as crianças se sentem aliviadas por não precisarem dispor de atenção para aquela criança naquele momento. Quando chamadas para vir buscar fazem o máximo para fugir a responsabilidade e até mesmo no posto de saúde mentem para poder ter um atestado que nos obrigue a ficar com a criança. Isso aconteceu no mês passado com uma criança que estava com catapora. Resultado: mais de 15 crianças ficaram com catapora. Sem contar o risco que algumas professoras também têm de pegar, como é o caso de algumas gestantes. (Ped. C).

⁴² Dados retirados da Proposta Pedagógica do ano de 2015 do Centro Municipal de Educação Infantil “Kalin Youssef Youssef” (2015).

Esse depoimento apresenta o problema sobre o entendimento com relação à função social que a Instituição de Educação Infantil representa para muitos segmentos da sociedade, e que fora apresentado no terceiro capítulo deste trabalho. Isso nos leva a refletir sobre formas de atuar junto às famílias, concepções cristalizadas que poderiam ser modificadas com a integração entre as duas instituições sócias (escola – família). Conforme Guimarães (2012) e Sambrano (2006), autoras que utilizamos no subtítulo: A INTEGRAÇÃO FAMÍLIA E EDUCAÇÃO INFANTIL: EM BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO ACOLHEDORA, e que trazem contribuições para um repensar sobre a promoção de atividades que podem ser um meio de conscientizar sobre a função social dos Centros de Educação Infantil, além de auxiliar num melhor entendimento sobre a qualidade nas instituições escolares, objetivo de todos os envolvidos e responsáveis pela criança.

4.2 Os PASSOS DA PESQUISA

Num primeiro momento, após realizar o processo de aprovação pelo Conselho de Ética da Universidade (UNESP/Marília), no mês de maio de 2015, fui algumas vezes ao Centro de Educação Infantil Kalin Youssef Youssef. Inicialmente foi realizada conversa com a Diretora e Supervisora do CEMEI no período matutino, também exposição do projeto de pesquisa num momento de prática pedagógica junto aos professores, apresentando o objetivo do estudo e como seria feito. Foi neste momento que também aconteceram algumas observações informais. Foram observações assistemáticas, sem muito controle ou preocupação, com o intuito de conhecer as crianças e deixar que elas me conhecessem, pelo menos pelos olhares. Esses momentos me ajudaram a dar rumo às minhas visitas posteriores.

O registro, desde o início, aconteceu pelo diário de campo, longe dos olhos das crianças e dos professores. Esta fase foi como um pré-trabalho, pois o objetivo maior era um conhecimento do espaço e das pessoas. As crianças são abertas a novidade. Estavam prontas para demonstrar afeto, abraçar, apertar, ficar perto, perguntar coisas, saber quanto tempo ficaria.

Quanto aos professores a preocupação está em nível de fiscalização do trabalho, da atuação, da técnica e do profissional, do nível epistemológico que envolve uma professora universitária e as professoras que atuam no chamado “chão

da escola⁴³. Os professores se preocupavam com: o que eu iria fazer? Ficar na sala? Qual o objetivo? Avaliar o trabalho docente? Uma das professoras indagou logo de início quais eram os dias da observação? Vai ser agendado anteriormente? Na fala de uma das professoras, a confirmação do receio em receber alguém de fora: *“Preciso me organizar e saber o que fazer quando você vem”*. Esta preocupação apresenta íntima relação com a reflexão apontada por Pinto, A. (2003), que relaciona a atuação do professor, de qualquer nível, a uma preocupação com a dimensão técnica submetida aos controles legais, considerando que, na maioria das vezes, os educadores realizam suas tarefas com receio de não serem bem avaliados. O que determina o seu fazer, o como fazer e o porquê fazer são os meios externos, ou seja, a competência baseada no controle externo.

Contudo, há outro controle, e este é o que realmente importa: o que é exercido pela própria consciência do educador. Neste segundo sentido, compete ao professor, além de incrementar seus conhecimentos e atualizá-los, esforçar-se por praticar os métodos mais adequados em seu ensino, proceder a uma análise de sua própria realidade pessoal como educador, examinar com autoconsciência sua conduta e desempenho, com a intenção de ver se está cumprindo aquilo que sua consciência crítica da realidade nacional lhe assinala como sua correta atividade. [...] O educador tem, portanto, que acompanhar o movimento da realidade. (PINTO, A., 2003, p. 112-114).

Este apontamento faz referência à reflexão sobre a ação pedagógica realizada, conforme indicado no segundo capítulo deste trabalho. A ação pedagógica consciente parte da realidade contextualizada, com as pessoas que estão envolvidas no processo educativo e com os objetivos que queremos alcançar ao realizar as ações.

Além do compromisso do educador que está atuando diretamente com a criança, esta reflexão se impõe como um desafio às universidades que formam os professores, embora este não seja objeto desta tese, é preciso considerar que a prática pedagógica é também uma prática social, portanto, é papel dos formadores de professores estabelecerem espaços para que o diálogo aconteça, reflexões entre a formação específica e a formação em serviço. Uma grande provocação para os cursos de formação de professores, pois necessitam se

⁴³ Chão da escola entendido numa perspectiva do trabalhador que precisa realizar tarefas, sem se preocupar com a reflexão, com o trabalho como um todo. Que precisa dar conta do fazer sem se preocupar com o pensar sobre.

transformar e se reinventar continuamente por meio dos seus formadores, com esperança para lutar em favor de um projeto civilizatório (ARENDT, 2015).

O projeto civilizatório em questão tem a ver com a própria dignidade humana, no entender de Severino, A. (2001), sendo essa a base, o objetivo maior de toda ação pedagógica, interligada com valores éticos na busca por formar seres humanos que pensam o que não foi pensado, ancorados na reflexão sobre sua práxis. Acredito que este trabalho busca como dimensão social, possibilitar esta reflexão, pensando o não pensado e aspirando servir como instigador para novas pesquisas que tenham como foco a formação docente nas universidades, por meio dos projetos políticos de curso ou mesmo nos projetos de pesquisa e/ou extensão dos cursos de formação de professores.

Retornando aos passos da pesquisa, é preciso assinalar que algumas mudanças aconteceram no Centro de Educação Infantil com relação às salas, interferindo no desenvolvimento da pesquisa. Na primeira conversa defini junto com a diretora que faria o trabalho de pesquisa junto a três salas (uma com crianças que fariam cinco anos no ano de 2015 e duas que fariam seis anos), importante ressaltar primeiramente que esta escolha se deu por conta da idade das crianças, o que facilitaria um trabalho de entrevista e conversas informais, já que as mesmas, pelo meu entendimento e prévia observação, passariam maior parte do tempo em sala com trabalhos organizados para serem realizados nas mesas, além de que essas crianças faziam parte desta instituição deste o berçário/maternal com 1 e 2 anos.

A organização das turmas neste CMEI⁴⁴, quando da minha inserção, acontecia da seguinte maneira: uma turma de EI 1 e EI 2; uma turma de EI 3; uma turma de EI 4; uma turma de EI 5 e duas turmas de EI 6. Mas por determinação da Secretaria Municipal de Educação, a escola acabou passando por mudanças com relação ao enquadramento das crianças, sendo que fui avisada posteriormente, pela direção, que as crianças que fariam seis anos seriam transferidas para outra Escola, uma Escola Municipal de Ensino Fundamental no mesmo bairro, desde que com a aprovação dos pais. O espaço das salas seria ocupado por crianças que estão na lista de espera com quatro para cinco anos. Estas mudanças aconteceriam por intermédio de pessoas que atuam na Secretaria Municipal de Educação, núcleo de

⁴⁴ CMEI: Centro Municipal de Educação Infantil.

Educação Infantil, que realizaria reuniões com os pais sem a intervenção da equipe de coordenação do CMEI.

Assim, a minha atitude como pesquisadora se compôs em esperar para quando do meu retorno, no mês de agosto, entender e atuar seguindo as modificações que seriam realizadas.

No retorno, em agosto de 2015, com as modificações realizadas, fui informada pela diretora que várias famílias fizeram opção por fazer a transferência para a Escola de Ensino Fundamental, mesmo sem a garantia de vaga para o ano seguinte na mesma instituição, assim uma das salas continuaria com crianças com seis anos que optaram por ficar na Instituição de Educação Infantil. Seriam duas turmas com crianças que completariam 6 anos – uma pela manhã e outra à tarde. A outra sala seria formada com crianças que iriam completar cinco anos em 2015. Para esta turma foram chamadas crianças que estavam na lista de espera.

Com essa alteração, iniciei as observações em agosto de 2015, com a solicitação da direção e coordenação da escola para que o trabalho acontecesse em duas salas (EI 5A e EI 5B⁴⁵), o que facilitaria a organização da mesma para minhas entradas. O que modificou com relação ao combinado anteriormente, principalmente, foi que a sala EI 5 B formada com as crianças que estavam na fila por vagas, receberam algumas crianças que nunca tiveram contato com a Instituição Escolar, outras eram de “escolinhas particulares”, portanto, a minha entrada era um recomeço com tom de primeira vez. Já na sala que não houve mudanças (EI 5A) o retorno foi pura acolhida, brincadeiras, histórias, abraços e apertos. Crianças felizes por estar com mais uma professora.

As observações aconteceram sistematicamente, com registros dos acontecimentos no diário de campo, utilizando-me em alguns momentos de fotografia com o interesse de registrar as atividades e os relacionamentos entre as crianças. Foram quatro meses de convivência quase que diária na Instituição de Educação Infantil.

Foram realizadas entrevistas com um roteiro previamente elaborado (semiestruturadas), inspiradas nas observações feitas. Entrevistas individuais com os professores que acompanhavam as crianças nas turmas do EI 5 A e 5 B e auxiliares que por um motivo ou outro também tinham contato com elas, com os

⁴⁵ Nestas salas as crianças tem 4 para 5 anos.

coordenadores da cada período e com a diretora do Centro Municipal de Educação Infantil. Todas foram gravadas e transcritas. O roteiro com as questões das entrevistas acompanha este relato, na Parte dos Anexos.

4.3 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA: CRIANÇAS, PROFESSORAS, COORDENADORES E DIRETORA.

O Centro de Educação Infantil em que foi realizada a pesquisa atendia no ano de 2015, 149 crianças no total, sendo 129 crianças por período, já que em uma das salas (EI 6) o atendimento é período parcial. A faixa etária das crianças é de 1 ano (bebês que completam 1 ano) à 6 anos (incompletos). O horário de entrada é entre 8h e 8 h e 20 minutos, podendo sair após as 16h 30 minutos. Os Bebês do berçário podem sair antes das 16h 30m. As turmas são divididas levando em consideração a deliberação 01/2009 do Conselho Municipal de Educação de Londrina (LONDRINA, 2009) que postula os seguintes números:

Quadro 1 – Números de criança e professores por turma

Números de criança/professor por turma
• zero a um ano – até 06 crianças/ 01 professor
• um a dois anos – até 08 crianças/ 01 professor
• dois a três anos – até 12 crianças/ 01 professor
• três a quatro anos – até 16 crianças/ 01 professor
• quatro a cinco anos - até 20 crianças/ 01 professor
• cinco a seis anos - até 20 crianças/ 01 professor

Fonte: Conselho Municipal de Educação de Londrina

Nesse sentido, no Centro Municipal de Educação Infantil Kalin Youssef Youssef, tanto as crianças como os professores seguem a seguinte organização:

Quadro 2 – Demonstrativo relativo às turmas de 2015.

QUADRO DEMONSTRATIVO RELATIVO ÀS TURMAS/2015	
TURMA	QUANTIDADE PROFESSOR/ALUNO
Educação Infantil 1	2/13
Educação Infantil 2	2/16
Educação Infantil 3	2/20
Educação Infantil 4	2/20
Educação Infantil 5	1/20 – 1 professor de apoio ⁴⁶
Educação Infantil 5	1/20
Educação Infantil 6 A (MANHÃ)	1/20 - 1 professor de apoio ⁴⁷
Educação Infantil 6 B (TARDE)	1/20
TOTAL DE CRIANÇAS ATENDIDAS	149

Fonte: Projeto Político Pedagógico da Instituição

Para o desenvolvimento deste estudo foi priorizado as duas turmas de Educação Infantil com crianças que iriam completar 5 anos no ano de 2015. Esta escolha se deu pelo fato de que essas duas turmas ficam na instituição em período integral, possibilitando o acompanhamento das mesmas nos períodos matutino e vespertino, apenas com troca de professores, ou seja, as crianças entram no Centro de Educação Infantil aproximadamente às 8 horas e permanecem na instituição até no máximo 18 horas, embora possam sair a partir das 16 horas e 30 minutos.

A sala de EI 5A tem 20 crianças frequentando, todas elas estão na escola desde o berçário, com exceção de um dos alunos com Síndrome de Down que iniciou no ano de 2015, nesta turma. Para o atendimento a este aluno de inclusão esta sala tem um professor de apoio. São crianças conhecidas por todos os professores, inclusive a professora que atualmente está com esta turma no EI 5 trabalhou com eles quando eles estavam com 2 para 3 anos.

⁴⁶ Professor de apoio que atende especificamente à criança de inclusão, nesse caso, um menino com Síndrome de Down.

⁴⁷ Professor de apoio que atende especificamente à criança de inclusão, nesse caso, um menino que não tem as mãos.

Figura 6 - Crianças da turma EI 5A.



Fonte: Arquivo Pessoal.

A sala de EI 5B tem 20 crianças matriculadas, embora 14 estejam frequentando. São crianças que ingressaram no CEMEI apenas a partir de agosto de 2015, algumas delas estavam em escolas de Educação Infantil particulares na região do bairro pela falta de vagas, outras nunca tiveram contato com instituições de ensino, ficando sob o cuidado de parentes, vizinhos ou irmãos mais velhos enquanto os pais trabalhavam. A abertura de vagas possibilitou às crianças o contato com um perfil de adultos, de regras e normas que até o momento elas não tinham contato. Nesta sala, um caso chama atenção, um menino que não fala, não consegue conversar e nem se comunicar, ficava sob os cuidados da avó e sozinho não precisava utilizar da linguagem, e assim não se desenvolveu no aspecto da Linguagem. Desafio para as professoras e envolvidos no CMEI.

Figura 7 - Crianças da turma EI 5B.



Fonte: Arquivo Pessoal.

Como acontece com a maioria das famílias brasileiras e esta instituição também segue esta realidade, embora a grande maioria das crianças more com os pais, algumas delas moram somente com a mãe ou apenas com o pai e também existem crianças que são cuidadas pelos parentes mais próximos (avós e tios).

Importante ressaltar que mesmo atuando diretamente nessas duas salas, como pesquisadora, o contato com todas as demais crianças do CMEI acontecia na hora do pátio, do parquinho, do lanche e de alguns momentos (como foi o caso da comemoração do dia das crianças) que envolviam a escola toda. O contato, o abraço, o apego era normal, tanto para as crianças, como para mim e para os demais professores que sempre estavam indagando a professora da Universidade sobre alguma dúvida com relação à prática vivenciada.

Sobre as 27 professoras⁴⁸, posso ressaltar que meu contato maior foi com 6 delas, por conta da delimitação da pesquisa com as duas salas de Educação Infantil com crianças de 5 anos (EI 5A e EI 5B). Com as demais o meu contato acontecia em conversas informais no pátio, no refeitório e também na sala

⁴⁸ Refiro-me às professoras haja vista que no Centro de Educação Infantil em que realizo a pesquisa, todos os professores são mulheres. As crianças, no ano de 2015, não tiveram contato com nenhum professor homem. Sobre esta temática podemos citar: ARCE, A. Documentação Oficial e o mito da educadora nata na Educação Infantil. *Cadernos de Pesquisa*, n. 113, p. 167-184, jul. 2001. CERISARA, Ana Beatriz. *Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

de professores. Torna-se relevante informar que com relação a uma das professoras de apoio da sala de EI 5A, o contato aconteceu nos momentos de observação em sala e em outros espaços da Instituição, pois a mesma entrou em licença médica (três meses) sendo que não pode participar dos momentos de entrevista.

Com relação às cinco professoras entrevistadas e também a equipe administrativa e pedagógica⁴⁹, as idades variam entre 29 e 48 anos, a maioria mora na mesma cidade, mas em outros bairros, uma delas mora em outra Cidade próxima a Londrina. Todas tem formação na área e são concursadas pela Prefeitura Municipal de Londrina no quadro de professores da Educação Infantil. Sobre a formação pedagógica e tempo de atuação na docência, posso assim caracterizar:

Quadro 3 – Formação Pedagógica.

Professoras	Formação pedagógica
Prof. A	Normal Superior / 12 anos neste CMEI / 26 anos de docência
Prof. B	Normal Superior/ 6 anos neste CMEI / 15 anos de docência
Prof. C	Pedagogia presencial/ 3 anos neste CMEI / 3 anos de docência
Prof. D	Pedagogia semipresencial / alguns meses neste CMEI / 7 anos de docência
Prof. E	Pedagogia presencial / 14 anos neste CMEI / 14 anos de docência
Ped. A	Letras e pedagogia com especialização / 3 anos neste CMEI / 8 anos de docência.
Ped. B	Pedagogia com especialização / 12 anos na EI, sendo 4 neste CMEI / 20 anos de docência
Ped. C	Pedagogia com especialização / 9 anos neste CMEI / 9 anos na docência

Fonte: Arquivo pessoal.

Com relação à formação dos professores é sabido que a partir da promulgação da Lei 10172 de 2001 – Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001), que estabelece com relação à formação dos profissionais e a valorização do magistério a meta de em dez anos para se garantir ao menos 70% dos professores de educação infantil e ensino fundamental qualificação em nível superior, de licenciatura plena e tendo em vista que anterior a este plano foram instituídos os cursos de Normal Superior com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

⁴⁹ Para caracterizar as professoras na tabela e durante a apresentação das falas das entrevistas utilizarei a sigla Prof. e a letra de A até E e para a equipe pedagógica e administrativa utilizarei a sigla Ped. e a letra A, B e C.

(lei 9394/96⁵⁰), o que se percebe na tabela acima é que os professores objetivando aprovação em concurso ou de se adequarem ao que estava posto na lei buscam cursos semipresenciais devido à falta de tempo, já que a maioria trabalha o dia todo.

Imprescindível ressaltar que o Plano Nacional de Educação (2014/2024) Lei nº 13005/2014 (BRASIL, 2014) traz em sua meta 15 como política de qualificação para o professor novamente a busca pela formação em nível superior obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

O objetivo da pesquisa realizada não foi avaliar as diferenças de formação entre os cursos de Normal Superior, oferecidos na sua maioria à distância, e os cursos de Pedagogia oferecidos pelas Universidades Públicas de forma presencial, sendo esta discussão própria de muitos trabalhos na área da educação⁵¹. O que queremos apresentar como um dos aspectos de análise com relação à atuação competente e compromissada do professor de educação infantil é que o trabalho intenso de reflexão e imersão em campos de estágio propiciado pelas Universidades, que priorizam o tripé ensino-pesquisa-extensão pode proporcionar ao professor formas diferenciadas de entender a importância de uma ação ética e reflexiva em favor da emancipação da criança, por meio de um relacionamento anteriormente vivenciado nos cursos de formação.

Com relação à equipe pedagógica e administrativa, no ano de 2015, o Centro Municipal de Educação Infantil contava com uma Diretora, duas auxiliares de supervisão e um secretário.

A Diretora cumpre 40 horas semanais e segundo ela precisa atender todas as necessidades da Instituição, principalmente de cunho administrativo, a gestão do ambiente escolar. A direção também presta conta da avaliação de desempenho dos funcionários da instituição, além de diariamente anotar as faltas, atrasos e atestados de todos os que estão sob sua responsabilidade.

As auxiliares de supervisão cumprem a mesma carga horária dos professores, trabalhando uma em cada período. O secretário atua no horário

⁵⁰ Nos incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), tem como assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

⁵¹ Entre tantos autores e trabalhos podemos citar:
VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas: Papelivros, 1998.;
FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100 Especial, p. 1203-1230, out. 2007.

vespertino. Como o CMEI faz parte da Secretaria Municipal de Educação e segue direcionamentos legais da mesma não faz parte do quadro de funcionários dos CMEIs a Supervisão Escolar, assim os auxiliares de supervisão não são concursados para o cargo, são professores convidados pelos diretores eleitos para assumir a função de Auxiliares de Supervisão, não recebem nenhum incentivo para realizar a função em termos de plano de carreira. Precisam ter formação e disponibilidade para auxiliar os diretores nas questões de organização da rotina da instituição, planejamento e supervisão dos professores e de seus projetos, correção de portfólios, atendimento aos pais, verificação das orientações da Secretaria de Educação.

O secretário que cumpre 20 horas e está em apenas um dos períodos, no caso deste CMEI no período vespertino, tem como sua responsabilidade dar conta da parte administrativa: matrículas, relatórios, digitações, recebimentos de materiais. Seu papel é auxiliar diretamente a Direção em atividades puramente burocráticas.

4.4 ANÁLISES E VIVÊNCIAS: INQUIETAÇÕES

Neste momento, tratamos sobre a análise e discussão dos dados. Para tanto, utilizamos como instrumentos de pesquisa a observação participante com registros em diário de campo. Também recorremos à análise documental e a entrevistas semiestruturadas realizadas com as oito professoras, sendo cinco delas atuantes nas duas salas selecionadas para a pesquisa e as outras três professoras/pedagogas que formam a equipe pedagógica da instituição (Uma professora que responde pela direção e duas professoras que são auxiliares de supervisão da escola). A observação realizada junto às salas de Educação Infantil também contou com o uso de fotografias com o intuito de apresentar a realidade do Centro Municipal de Educação Infantil, como também trazer para análise alguns momentos da relação entre os envolvidos no processo pedagógico.

Em busca de demonstrar a relevância da Dimensão Ética na atuação do professor, compreendendo sua relevância para o desenvolvimento de práticas acolhedoras e humanas com a criança, organizamos os dados seguindo os seguintes temas: Função do CMEI – intencionalização – humanização; Prática Educativa e Ética (Acolhimento/Cuidado); Amizade, Diálogo e Afeto: a importância do vínculo no processo educativo; Dimensão Ética e a visão dos Professores: em

busca de um novo caminhar. Dessa forma, fazemos o cruzamento das informações colhidas na pesquisa de campo com o estudo teórico apresentado nos três primeiros capítulos deste trabalho.

Ao olharmos para o CMEI de forma geral percebemos que o espaço das Instituições de Educação Infantil carece de muitos recursos. Recursos que vão desde a falta de equipamentos no espaço externo, como parques e área coberta para o desenvolvimento de atividades ao ar livre, como também recursos humanos que possam disponibilizar um contato mais próximo com as crianças.

O sucateamento dos espaços públicos tem íntima relação com a lógica capitalista e a crise que se instaura a várias décadas sobre os países em desenvolvimento, influenciando no descaso do governo com relação aos espaços destinados à infância, o que já foi discutido no primeiro capítulo desta tese. Pinto, M. (2007) observa que a falta de atenção destinada aos Centros de Educação Infantil ou as Escolas destinadas à Primeira Infância podem ser entendidos na contemporaneidade como um *“Encurtamento da Infância” (Confinamento e Enclausuramento)*, pois,

[...] sem espaços adequados e seguros onde possam brincar livremente e se relacionar com seus pares [...] as crianças ao serem confinadas em instituições educativas que se pautam por modelos burocráticos, hierárquicos e marcados por relações de poder autoritárias, perdem espaços importantes de sociabilidade e produção de cultura. (PINTO, M., 2007, p. 100).

A precariedade dos espaços educacionais além de confirmar a falta de entendimento do poder público com relação às especificidades do atendimento à infância, apresenta maneiras de esconder o real problema reaproveitando construções e/ou produzindo novas formas de atendimento pensando apenas na expansão do mesmo à população com mero fim eleitoral e assistencial, dessa forma “apontam o conservadorismo da arquitetura escolar e da organização temporal adotada, que buscam a manutenção de relações hierárquicas.” (PINTO, M., 2007, p. 105).

A gestão do ambiente escolar é responsabilidade da Diretora do CMEI, que foi eleita pelos professores e pais no final de 2013. É um cargo que recebe função gratificada, na fala da diretora: *o Cargo de diretor, é um cargo de confiança pra gente gerir*. Com relação à parte administrativa, ela é a responsável pela fiscalização de todo o espaço e dos sujeitos que fazem parte do Centro

Municipal de Educação Infantil, sendo que juntamente com o secretário, fazem as anotações necessárias quanto à presença/ausência dos professores. Com relação à responsabilidade pelo espaço temos na sua fala:

Fiscalizar a limpeza, a merenda, acompanhar as entregas tanto produto de limpeza, quanto hortifrútis, as carnes, as compras que chegam, ver a questão do professor se trouxe ou não atestado, ele faltou integral ou parcial e ajudar, eu me coloco mais como uma ajudante. Então se precisa de alguém pra ficar no portão pra olhar das crianças na hora da entrada ou da saída, e a parte de documentação, da relação nominal, toda essa parte da secretaria também tá, livro de chamada... Eu sou a representante legal da escola. (Ped. B)

Importante ressaltar que por conta de estar num cargo de chefia, a relação com os outros professores acaba sendo diferenciada:

É uma relação de chefia mesmo. Muda quando eu entro, eu posso estar aqui ao lado, tá todo mundo conversando, dando risada, às vezes é um lanche coletivo e vem me chamar, quando eu chego na sala faz o silêncio... Isso tá embutido no cargo né.... Tem o ônus e o bônus, querendo ou não tem hora que eu vou ter que lidar com aquele professor, o funcionário público, e a chefia. Porque eu tenho algumas responsabilidades de chefia enquanto ele é servidor público, então a amizade e a relação não existe assim, uma amizade fora da escola. A gente tem o respeito e o coleguismo (Ped. B)

Nesse sentido, Aristóteles nos auxilia com a afirmação de que o homem é um ser político e viver em sociedade é o objetivo maior do indivíduo. Segundo Ramos (2011), para Aristóteles, viver junto é um pressuposto derivado da própria natureza social do homem, com o intuito de uma vida boa e autárquica para todos. Assim, ao atuarmos nas instituições separando o homem pessoal do homem coletivo, afastamo-nos da virtude e da felicidade, vivendo de forma diferente e de acordo com as tarefas solicitadas, retirando as paixões do repertório humano.

Aristóteles afirma que, na alma humana, se encontra três espécies de coisas, quando o tema é a virtude, conforme Carvalho, A.B. (2012), são elas: as paixões, as faculdades e a disposição de caráter.

Por paixões entendo os apetites, a cólera, o medo, a audácia, a inveja, a alegria, a amizade, o ódio, o desejo, a emulação, a compaixão, e em geral os sentimentos que são acompanhados do prazer ou dor; por faculdades, as coisas em virtudes das quais se diz que somos capazes de sentir tudo isso, ou seja, de nos irarmos, de magoar-mos ou compadecer-nos; por disposições de caráter, as coisas em virtudes das quais nossa posição com referência à cólera, nossa posição é má se a sentimos de modo violento ou demasiado fraco, e boa se a sentimos moderadamente; e da mesma forma no que se relaciona as outras paixões. (ARISTÓTELES, 1987, p.31)

Ao executar as tarefas de direção, a professora em questão tem suas relações com os colegas definida pelo cargo (poder), sendo avaliada e avaliando a conduta de seus colegas como se estivessem ignorando as paixões que envolvem o que sentem e experienciam no cotidiano da escola, o que poderia acontecer de forma diferente já que o espaço do CMEI é público e portanto coletivo, sendo todos responsáveis pelo bom andamento da instituição educativa.

Do ponto de vista do processo educativo, em que professores e alunos fazem parte, cabe a função de ensinar ao outro e de atuar no sentido de dominar as paixões e não de extirpá-las do convívio humano. “Nesse sentido, e visto que o julgamento ético sempre se direcionará ao modo com que uma pessoa age diante de suas paixões, então, não há ética sem as paixões.” (CARVALHO, A.B., 2012, p. 278).

Seguindo na perspectiva de Aristóteles, podemos observar que, seja na prática pedagógica, seja na formação de professores, o entendimento do papel das paixões pode contribuir sobre a maneira como lidamos com as manifestações passionais no cotidiano da instituição educativa, compreendendo melhor tanto situações emblemáticas e conflituosas, como as prazerosas de harmonia e de amizade vivenciadas no ambiente escolar (CARVALHO, A.B., 2012). Assim, a amizade seria uma das virtudes que deveria ser buscada para consolidar a convivência humana. “A amizade que significa a repartição da vida em comum com os outros (solidariedade), de tal sorte que faz parte da felicidade o prazer da companhia.” (RAMOS, 2011, p. 43).

Esta breve consideração sobre os diferentes papéis que se impõe na escola (direção e professores), é trazida para a análise com o intuito de aproximar o leitor das diferentes relações que se encontram no ambiente escolar. Apontam para a forma dual como os professores se relacionam no ambiente educativo, tendo o poder como eixo de definição dos relacionamentos, levando à submissão e à práticas descontextualizadas.

Além disso, para que as relações entre os envolvidos no processo pedagógico aconteçam visando o desenvolvimento da cidadania, é imprescindível que os profissionais da educação vivenciem a cidadania, o respeito e a amizade para que possam ser agentes mediadores na relação com o educando. Amizade, no pensar de Aristóteles, como um hábito moral que precisa ser cultivado. (RAMOS, 2011, p. 44).

4.4.1 Função Social do CMEI – Intencionalização – Humanização

O entendimento dos professores com relação à criança, embora com mudanças no discurso teórico e na legislação/políticas públicas, apresentadas no terceiro capítulo desta tese, se encontra num processo de evolução em nossa sociedade. Também já apresentado como parte do processo histórico da Educação Infantil está a função assistencialista e a pedagogia da submissão como problemas que desviam o real sentido da ação pedagógica dos professores da infância. Destarte, por meio da pesquisa realizada, consideramos o assistencialismo presente na visão dos professores como grande obstáculo para práticas humanizadoras junto às crianças.

A visão de muitos professores parte de concepções cristalizadas na sociedade contemporânea, em que a educação da criança pequena ainda é para muitos um mero cuidado assistencial, justificando assim “a precariedade de alguns cursos de formação inicial, os restritos investimentos aplicados à formação continuada [...], além da manutenção da histórica dicotomia entre cuidar e educar ou entre assistência e educação” (ASSIS, 2009, p. 47). Isso tudo é utilizado para justificar os baixos salários e a falta de vontade dos professores em buscar se atualizar profissionalmente.

Nesse caminho, é fundamental que o professor consciente do seu papel como ser ético e político, interessado em sua relação com as crianças e suas famílias pode se tornar um instrumento decisivo para que estas pessoas vislumbrem outras relações que não as pautadas na exploração de uns sobre os outros. Uma tarefa que não é fácil, quando pensamos em condições desfavoráveis de formação e atuação em muitos estabelecimentos de ensino.

Isso posto, analisar a intencionalidade da ação educativa e a função social da escola de Educação Infantil, faz com que seja preciso ter claro que as ações, além de partirem de concepções técnicas e cognitivas, considerando seu poder desvelador da realidade, precisam “assumir na teoria e na prática uma concepção transformadora de vida, de homem e de sociedade.” (LOMBARDI, 2013, p. 13-14). É sabido que a sociedade não será modificada de maneira radical por meio do trabalho da educação escolar, mas com certeza os que são instrumentalizados pela escola, poderão se posicionar de forma crítica contra as ideologias e controles sociais.

Nesse sentido, o depoimento de duas professoras demonstra a preocupação com o entendimento da sociedade sobre a função social da Instituição de Educação Infantil:

A nossa função social ainda hoje é assistencialista. Se vê mais como assistencialismo, é um local por parte da comunidade, por parte do poder público, da Secretaria da Educação não. Do entendimento da nossa gerência, da nossa Secretária da Educação, a Educação Infantil é uma fase da educação mesmo, a gente até tem algum apoio. O que barra o entendimento da Educação Infantil como base da Educação seria mais o poder judiciário e a comunidade.(ped. C)

entende-se sim que é um direito constitucional, que é um direito à educação, mas também tá dizendo lá que a educação tem que ser de qualidade, muitas pessoas tem o entendimento que a educação não é da criança. É do pai que precisa trabalhar. Então eles tem esse pensamento assistencial. A criança precisa da escola, porque o pai precisa trabalhar. Ela não precisa da escola, porque ela precisa se comunicar melhor, porque ela precisa aprender, porque ela precisa se socializar com outras crianças, que ela precisa da convivência do outro, precisa de toda essa parte que a EI já proporciona. Então o entendimento da função do CEMEI ou da EI hoje ainda está confuso.(ped. A)

As crianças e os seus professores precisam ser vistos e valorizados como sujeitos, pessoas ativas, participantes, protagonistas, como seres históricos e sociais que se apropriam da cultura existente reproduzindo-a e modificando-a. Por isso, “não cabe à educação “fazer” pessoas, mas despertá-las para sua autonomia mediante os recursos da cultura. Educar-se é aprender-se e se constituir cada vez mais como sujeito.” (SEVERINO, A., 2001, p. 80). Assim, o professor, nesse processo, tem um papel importantíssimo para que a aprendizagem e o desenvolvimento da criança aconteça de forma plena e integral.

O que foi apresentado pelas professoras nas falas acima demonstra também a luta constante dos envolvidos no processo educativo com segmentos da sociedade que entendem como função do CMEI apenas a guarda e o cuidado da criança, ou seja, uma educação infantil com sua função relacionada apenas com os direitos do adulto trabalhador que necessita de um local para “depositar” a criança.

A escola de Educação Infantil ao ser vivenciada como uma ponte entre as pessoas e a cultura, local de apropriação cultural, possibilita à estas condições de se comunicar e de serem ouvidas, isto é objetivo de uma educação ética, acolhedora e humanizadora.

Ainda, com relação à função social da Instituição de Educação

Infantil uma das professoras entrevistadas assinala a importância de todo o trabalho realizado no CMEI:

ajudar no desenvolvimento da criança, porque as crianças ficam muito tempo com a gente, então o conhecer o mundo pra elas vai ser aqui através do nosso trabalho, através das experiências que nós vamos proporcionar, porque não é como antes, né, que as crianças tinham outras interações, tinha a família, tinha a rua, outras pessoas que cuidavam delas e tinham a oportunidade de passear e brincar, interagir, agora é tudo feito por nós, eles passam o dia aqui com a gente, então tudo o que eles conhecem é por nós em todos os sentidos, então a nossa função aqui é proporcionar o máximo de experiências pra eles se apropriarem do mundo que nos cerca, do mundo que a gente vive. (prof. A)

A Instituição de Educação Infantil é um espaço que potencializa a mediação e a realização da criança em sua plenitude. Um educando que se descobre como ser humano, com sua dignidade de ser pessoa, consciente e livre. E o professor como principal agente desse processo também precisa utilizar de seu arcabouço teórico para potencializar as atividades que são realizadas no espaço educativo.

Segundo uma das Auxiliares de Supervisão, a Educação Infantil, caminha em passos lentos, por conta do poder público, que, na maioria das vezes, faz sua análise comparando-a com o Ensino Fundamental, já que este é obrigatório há maior tempo e, portanto, no entendimento da gestão pública necessita de maior investimento. No terceiro capítulo desta tese, analisamos as políticas existentes para a Educação Infantil na atualidade, sendo que a obrigatoriedade a partir dos 4 anos de idade, passou a ser cobrada no ano de 2016. A alteração, como já citamos, se deu por meio da aprovação da Lei nº 12.796⁵², de 4 de abril de 2013, que regulamenta e oficializa a mudança feita na Constituição por meio da Emenda Constitucional nº59 em 2009.

Nós temos alguns avanços e muitos retrocessos justamente porque não existe uma legislação ainda que determine e regule a EI como EI. Então a gente fica à margem muitas vezes de regulamentos, diretrizes e parâmetros do E Fundamental. Tem avanços, como agora está tendo estudos, a gente vai estudar a base nacional curricular. Tem avanços. Mas, a gente ainda vê que é muito voltado pra educação obrigatória. Analisando a base curricular a gente percebeu que ela contempla sim de 4 a 6 anos, que a EI de 0 a 3 anos que não é obrigatória, mas que é onde estão inchando os CMEIs ela não foi contemplada. Se volta muito para a fase

⁵² No artigo 6 da Lei nº 12.796 (BRASIL, 2013) temos que: "É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 anos de idade"

obrigatória, então a criança de 0 a 3 é deixada um pouco alheia. É onde volta a se pensar que é assistencialismo. Que a EI não tem essa função social de educação pra criança. Nós temos um trabalho de qualidade. Nós temos um trabalho de excelência hoje. A gente vê isso nas crianças no decorrer do ano, e os pais também percebem isso. [...] a nossa esperança é que a EI seja um direito de todo mundo, de todos para todos e que seja entendida também como uma fase de processo educacional. Então a nossa esperança é essa. Pra isso acontecer a educação vai ter que evoluir muito e vão ter que se construir muitas escolas de EI. A gente sempre fala que a EI está engatinhando nesse processo de educação. (Ped. C)

O trabalho de qualidade citado pela pedagoga, nos remete à formação continuada que a Secretaria Municipal de Educação possibilita ao seu quadro de professores, principalmente àqueles que se encontram na função de equipe pedagógica. Os auxiliares de supervisão têm reuniões mensais com a coordenação e gerência da Educação Infantil do Município, tendo como trabalho disseminar o que receberam junto ao quadro de professores da Instituição em que atuam.

A função social da Educação infantil, no nosso entendimento, tendo como norte a humanização da criança, não é apenas uma prescrição técnica e epistemológica que parte de um conjunto de regras que devem ser seguidas no planejamento ou melhor, no projeto político pedagógico da Instituição. A função social da Educação Infantil que almejamos toma como referência uma prática pedagógica simbolizadora e significativa em que a educação realizada “é um investimento na consolidação do sujeito autônomo e dotado de vontade”. (SEVERINO, A., 2001, p. 80).

O depoimento de uma das pedagogas chama a atenção para a falta de compromisso do professor ao realizar o seu trabalho, desvinculando o seu agir de uma reflexão crítica sobre sua ação pedagógica.

Pode ser uma falha de formação, mas hoje nós temos como suprir e complementar a formação, nós temos um acervo. Se eu tenho que corrigir eu venho aqui pesquiso, a todo momento, eu tenho uma dúvida, venho pego o livro procuro, bom eu acho que quem está usando os livros sou eu. E na hora de vc planejar você também vai fazer isso, mas o que eu percebo, e nós temos tempo pra isso, temos 9 horas de hora atividade na semana. Que que eu vejo, pega blog e copia. Atividade do blog, aí eu penso: é uma falha de formação ou é uma falta de vontade de melhorar profissionalmente? Daqui uns anos eu vou ter a resposta, mas por enquanto eu não tenho. Mas eu tenho dúvidas. (Ped. A)

Como aparece na fala da auxiliar de supervisão, a Secretaria

Municipal de Londrina - Pr, tem possibilitado aos professores que atuam na Educação infantil nove horas disponíveis para ações que dizem respeito ao planejamento, estudos e ou avaliação do seu trabalho junto às crianças, além das práticas pedagógicas que são realizadas durante o ano, dentro da carga horária de trabalho com dispensa das crianças. A cultura existente no meio educativo infelizmente utiliza essas horas, na maioria das vezes, para recortar papéis ou buscar atividades que semi-prontas “gera menos problema”.

Pensando em um caminho oposto ao que até então está sendo realizado e objetivando que o professor alcance uma ação pedagógica intencional, compromissada e consciente, ao privilegiar a Dimensão Ética na prática educativa, acreditamos que o professor poderá entender seu valor no processo educativo criando os motivos da aprendizagem, mesmo que estas não sejam entendidas de forma imediata pelas crianças.

A Dimensão Ética inserida na formação e prática do educador poderá, por meio da reflexão, provocar uma mudança de postura, com ações que visem o que é realmente importante para o desenvolvimento da criança e de sua infância. Uma transformação no agir pedagógico que questiona o seu fazer, apresentando conhecimentos às crianças que serão necessários durante todo o processo de escolarização, assim a prática realizada não é imediatista, pois o seu objetivo maior é a humanização.

Uma educação ético-moral que contribua para ampliar a capacidade reflexiva dos indivíduos para que a autonomia e liberdade subjetivas ampliadas possam ser resgatadas do individualismo hedonista e ser capitalizadas em favor de um novo projeto de transformação social. (GOERGEN, 2011, p. 121-122).

O Projeto Político Pedagógico é o instrumento que pode possibilitar esta mudança de postura quanto à uma atitude reflexiva, apesar de que, infelizmente ele não é visto, na realidade das escolas, como esse documento clarificador das ações pedagógicas. Conforme observado durante a pesquisa em campo, as elaborações e modificações nas propostas pedagógicas ficam muito mais relacionadas com a questão burocrática do trabalho do diretor e auxiliar de supervisão que está no Centro de Educação Infantil.

Como exemplo disso, vivenciamos no CMEI no ano de 2015, o caminhar (revisão e desenvolvimento) da Proposta Pedagógica. A mesma retornou para escola com todas as correções realizadas somente no final do ano letivo. Como

entendemos que o PPP de cada instituição, como apresentado no terceiro capítulo, é um documento norteador de todas as intenções e projetos que serão realizados no decorrer do ano, esta avaliação demorada por conta da Secretaria Municipal de Educação fez com que o processo de análise-síntese-análise, ou seja, a execução do que foi pensado pelos professores aconteceu de modo deficitária, pois o PPP só foi devolvido ao CMEI no final do ano de 2015.

O planejamento diário do professor ficou sem parâmetros, pois o trabalho com o vai e vem da proposta terminou com a sua aprovação juntamente com o final do ano letivo. Todo esse atraso acabou por interditar o processo de reflexão e participação dos educadores.

É essencial utilizar o Projeto Pedagógico como meio para o alcance das transformações elencadas no início do ano, se o professor atua sem um planejamento coletivo, acaba por realizar ações que não se integram com o todo, o planejamento e a realização de projetos pelos professores deve refletir e traduzir a proposta pedagógica coletiva.

O que percebemos várias vezes durante a pesquisa foram trabalhos realizados nas turmas que partem de concepções e objetivos diferentes, de entendimentos diversos que não atendem à uma filosofia comum de instituição. O PPP perde a sua função principal que é possibilitar a reflexão entre os professores em busca de um objetivo comum, o que auxiliaria em muito o desenvolvimento de práticas favorecedoras do pensar, da reflexão, do questionamento e da argumentação que possibilitariam uma educação humanizadora.

Além disso, a atuação dos professores no que diz respeito à avaliação processual pela criança, percebida por meio das observações em sala, tem como foco principal a elaboração do portfólio, desvinculando-a do que seria prioritário para o desenvolvimento da criança.

O portfólio é um instrumento utilizado numa concepção de avaliação formativa em que a preocupação do docente precisa estar focada em todo o processo de desenvolvimento da criança e não somente no produto ou no resultado do trabalho realizado. A avaliação Formativa, segundo Hoffmann (2001), possibilita ao professor investigar, esclarecer e organizar experiências significativas, buscando agir de modo a criar e recriar novas alternativas pedagógicas, a partir da observação individual, objetivando a interação coletiva. Dessa forma, o portfólio poderia ser utilizado para integrar todos os envolvidos com a criança (professor-criança-família)

em busca de um maior desenvolvimento, como, também, potencializar práticas que unam as várias dimensões que envolvem o desenvolvimento integral da criança.

Embora, sendo o portfólio um instrumento que em muito auxiliaria uma educação acolhedora e humanizadora, com uma forma processual e que leva em consideração as experiências de cada criança na construção da sua vida na instituição, foi percebido durante vários momentos da observação que o professor está muito mais preocupado com o que deverá apresentar à auxiliar de supervisão e consequentemente aos pais ao final de cada semestre.

Um dos depoimentos sugere esta relação errônea com o portfólio:

Eu tento assim, preciso dar conta do portfólio porque é a nossa avaliação, eu tenho um dia que eu vou ter que entregar isso para o pai. Mas eu mesclo, eu penso tá pesando demais pra esse lado, dou um tempo para o portfólio e vou viver com eles. De fazer o que eles gostam. Um simples circuito lá fora, jogar bola. Então eu mesclo. Eu deixo e falo vou dar uma respirada, vou para o livre. Porque ele te prende. É uma forma de avaliação que é até mesmo questionada. Tipo assim, você tem tempo, você tem quantidade de alunos, você tem outros fatores pra dar conta. (prof.E)

Pensar no compromisso com a qualidade da Educação Infantil, é refletir sobre as ações que, na maioria das vezes, tendem a frear a imaginação, a fantasia, controlar o movimento, regular as múltiplas manifestações infantis, uniformizar suas temporalidades, desejos e sonhos. O portfólio deveria ser o registro dessas subjetividades e não uma forma de controle da atuação do professor e dos espaços e dos tempos infantis.

Retomando questões que foram apresentadas no desenrolar deste trabalho: O que os professores querem alcançar com o trabalho pedagógico realizado com as crianças: submissão ou humanização? Como atuar junto às crianças, favorecendo a interação com os vários envolvidos no processo pedagógico, em busca de uma educação acolhedora? Para tanto, refletimos sobre o papel do portfólio, que poderia ser utilizado pelos docentes como instrumento de análise da prática realizada em busca de novas intervenções.

A análise e a reflexão sobre o dia-a-dia do CMEI farão com que por meio das atividades realizadas o professor busque novas formas de atuação. Práticas autoritárias e que remetem ao controle por parte dos que estão no poder estão presentes no agir dos professores, assim, ao pensarmos em como atuar em busca de práticas humanizadoras e acolhedoras, encontramos situações conflituosas por parte dos professores por não encontrarem caminhos diferentes

daqueles já vivenciados. Aprender a ser professor não é uma tarefa fácil. Portanto, torna-se imprescindível, na Educação Infantil, buscar uma formação continua que privilegie entender as condições concretas em que estão situadas as nossas instituições e, a partir disso, refletir sobre o que é valioso para que as crianças se elevem como pessoas, se tornem melhores do que quando iniciaram sua trajetória na instituição.

A função da Educação Infantil está em ser espaço acolhedor e de humanização, e isto requer a exclusão de práticas homogeneizadoras e individualizantes. Ao pensar uma avaliação que tenha como foco o respeito à pluralidade e à singularidade infantil, acreditamos que é preciso “buscar nas crianças, nas suas práticas, nos seus modos de ser, a possibilidade da construção de novos tempos e espaços em que elas sejam respeitadas como crianças e possam viver como crianças.” (BATISTA, 2008, p. 54).

Isso posto, referendamos que as práticas desenvolvidas de forma crítica e reflexiva pelo professor, seja na sua formação ou atuação, pode possibilitar que as crianças vivam as condições de sujeitos, partícipes do processo educativo, com direito de aprender e de viver intensamente a experiência de ser criança.

Durante a pesquisa ora discutida, foram muitos os momentos em que sentimos a angústia por parte dos professores em atender às crianças, suas necessidades, pluralidades, seus interesses e, por outro lado, o atendimento à burocracia, em cumprir o que está programado. O receio em permitir que as crianças possam optar, escolher e decidir entre um trabalho ou outro, entre um espaço ou outro, se encontra na cristalização de concepções vivenciadas pelos adultos nas instituições. O depoimento de uma das pedagogas reafirma a nossa percepção:

Porque a atividade tem que ficar perfeita porque vai no portfólio, mas não é essa a cobrança, essa é a percepção que a pessoa tem. Esse ano tive muitas conversas com elas pra mostrar que não tem que ficar bonito, tem que ser a criança, mas não adianta. Nós estudamos pra isso, temos que ter propriedade para explicar para os pais, se estamos fazendo bonito pro pai olhar, então o nosso compromisso com a criança não está se concretizando. [...] essa fala foi constante: as crianças não tem que seguir modelos, elas tem que fazer, elas tem que por as mãos, tem que participar, tem que construir, mesmo assim não funcionou. (ped. A)

Como apresentado pela pedagoga, no depoimento acima, o que presenciamos no estudo realizado, foi a utilização do portfólio como mera prestação

de contas às famílias das crianças, “permeada por aspectos como rapidez, flexibilização, espetacularização da vida das crianças e publicização de resultados em fotografias, vídeos e produção de atividades infantis.” (HORN; SILVA, 2015, p. 15). A cena a seguir, também apresenta esta realidade:

Cena 1 - Senhor alfabeto.

As crianças da sala do EI 5A recebem a visita do senhor Alfabeto (um boneco de pano), ele é apresentado pela professora por meio da leitura de um livro. As crianças e a professora estão em roda, cada uma pega o boneco, abraça e passa para o colega. A professora lê um livro que tem o mesmo nome: Senhor Alfabeto, mostra as figuras para as crianças. A história parece interessante apenas no início, em que percebo que as crianças estão atentas e animadas. Como a história é longa, com a demora, as crianças perdem a atenção. A impressão é que a professora não tinha lido todo o livro. Nas últimas páginas o mesmo tratava sobre os encontros consonantais (rr, ss, cs). Assunto que, neste momento, não seria necessário para as crianças da Educação Infantil. Na realidade nem mesmo a visita do Alfabeto faz qualquer sentido, quando entendemos uma prática humanizadora e acolhedora da criança.

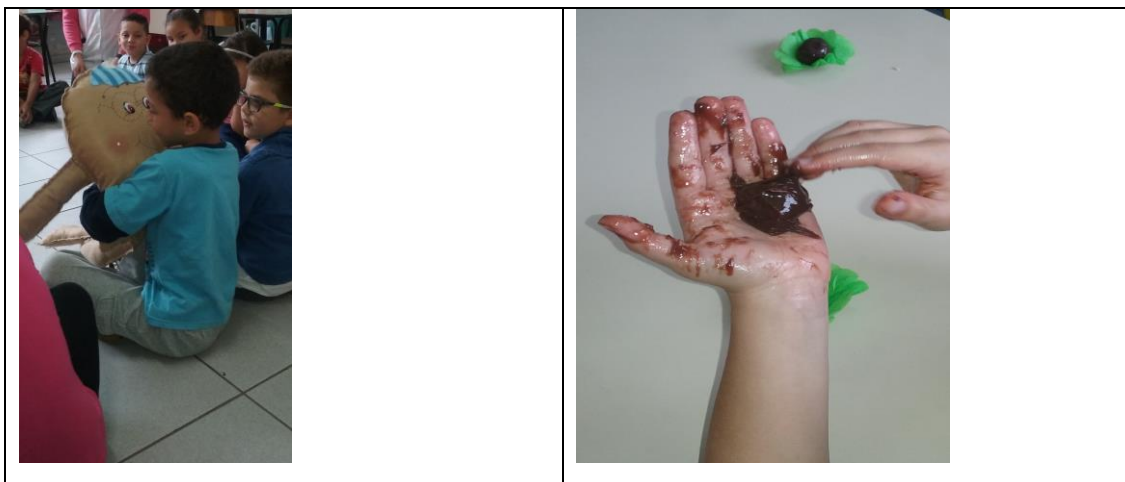
A professora chama a atenção das crianças que estão conversando. Termina a leitura e fala: ‘Então como hoje vocês receberam a visita do Senhor Alfabeto nós vamos fazer uma festa!!!!’

Ela me conta que os pais foram muito receptivos e enviaram, atendendo ao seu recado na agenda, brigadeiros para a festa do Senhor Alfabeto. Um canto da sala está enfeitado com toalhas e os brigadeiros são colocados na mesa.

As crianças recebem da mão da professora um pouco do brigadeiro para fazer as bolinhas. Espanto de minha parte se deu porque a professora começou a fotografar um a um – objetivo Portfólio. Book Infantil?

Fonte: Diário de Campo – setembro de 2015

Figura 8 e 9 - Senhor alfabeto e brigadeiro.



Fonte: Arquivo pessoal

Essencial ressaltar que ao trabalharmos, no capítulo 3, sobre a função da educação infantil e sobre as ações necessárias para uma educação acolhedora e humanizadora, identificamos o portfólio como um importante instrumento de registro e documentação, para acompanhar o desenvolvimento da criança. Um apoio para que o professor possa investigar e estudar mais sobre a infância, sobre os modos de interação, sobre os processos educativos, permitindo à escola construir uma memória do cotidiano, do que acontece no dia a dia da instituição.

O planejamento, o registro, a observação e a avaliação precisam considerar professores e crianças como protagonistas em todo o processo, realizando as atividades para e com as crianças, buscando o verdadeiro sentido do que é trabalhado. Ao levar e fazer os docinhos com as crianças, muitas coisas poderiam ser exploradas: cor, sabor, textura, composição, forma, cheiro, peso, qualidade de vida (faz bem pra saúde, quem pode e quem não pode comer), Gostam do doce? Quem sabe fazer? De onde surgiu esse nome para o doce? Também poderia ser trabalhado: rimas, soletração, histórias que aconteceram com as crianças e onde existia o brigadeiro, brigadeiro feito com sucata, desenhos e pinturas. O universo de atividades poderiam ser trabalhadas indo além do simples manuseio. Muitas vezes os professores realizam trabalhos sem refletir sobre novas maneiras de construir conhecimentos.

Destarte, salientamos que para cumprirmos a função social que se espera da educação, seja como formadores de professores ou na própria atuação

do docente de Educação Infantil, é preciso lutar em favor dos ideais éticos de natureza social e coletiva, atacando ao apelo do hedonismo individualista. Segundo Goergen (2011), este apelo substitui a consciência de subjetiva, intersubjetiva pela consciência do eu.

Para os educadores é imperativo aderir a um processo argumentativo e intencional, que por meio do diálogo capaz de orientar a ação dos homens liga-se intrinsecamente ao processo democrático/argumentativo⁵³ da instituição, sacralizado na construção e execução do Projeto Político Pedagógico. Seja por meio da elaboração e execução do PPP, seja por meio do planejamento diário e semanal do professor, é essencial que a dimensão ética esteja inserida na prática educativa na instituição de Educação Infantil. O acolhimento e o cuidado com o outro que se encontra no processo de desenvolvimento tem que ser um dos objetivos principais da atuação do professor. Com práticas que priorizem o diálogo, o olhar, a escuta sensível às particularidades infantis, o espaço da Instituição de Educação Infantil será propício para o desenvolvimento de ações intencionais, previamente planejadas que favoreçam a humanização da criança.

4.4.2 Prática Educativa e Ética (Acolhimento/Cuidado)

As observações participantes possibilitaram momentos de conversa e de entrosamento com os vários envolvidos na instituição. Em alguns momentos, para os professores, a minha participação aparecia como aquela que poderia auxiliar com novidades, em outros momentos como uma avaliadora que poderia perceber os erros. Em contraposição, com as crianças a relação foi muito mais amistosa, simples, humana, mais uma professora.

Na maioria dos dias pude presenciar momentos em que as crianças ficaram sem ter o que fazer por muito tempo, como se estivessem a espera do depois.

⁵³ Democrático e argumentativo no sentido de que a escola e a sua função precisa ser uma elaboração construída de forma coletiva, em que todos os envolvidos direta e indiretamente com as crianças possam expor seus pontos de vista, refletir sobre como realizar as tarefas do dia-a-dia e avaliar as práticas realizadas com o intuito de novas intervenções. Esse trabalho consciente e intencional fundamenta todas as atividades que acontecem por meio da ação pedagógica na instituição.

Cena 2: Potes e pedrinhas.

Estão no parque, no pátio, sem brinquedos, com alguns potes de sorvetes que servem apenas para mexer nas pedrinhas que escondem a terra que fica no parque infantil. O parque é sucateado com poucos brinquedos de ferro, que por norma da ABNT⁵⁴, não devem ser mais utilizados com a criança na primeira infância.

Fonte: Diário de Campo – agosto de 2015

Figura 10 - Parque Infantil.



Fonte: Arquivo pessoal

A preocupação com esta vivência e o modo como se apresentava em vários dias da observação se dá porque como já é sabido, no cotidiano das instituições de Educação Infantil, quando estamos em um Centro Municipal de Educação Infantil, temos características próprias, já que as crianças têm um tempo de permanência na escola de cerca de 10 a 12 horas, sendo assim as tarefas do dia-a-dia são momentos de aprendizagens para as crianças, são conquistas diárias para o seu desenvolvimento.

Dessa forma, segundo Fochi (2015), o professor ao perseguir uma pedagogia relacional, partindo de um esboço mais amplo sobre a gestão do tempo, sobre a organização dos espaços, sobre a oferta de materiais e sobre as atividades em grupo qualifica as ações e potencializa tudo o que é realizado.

⁵⁴ A norma da ABNT(1999) (NBR 14350) prevê, dentre outras exigências, que os brinquedos não podem apresentar trincas, deformações ou danos permanentes e que nenhuma conexão pode estar frouxa. Projeto de Lei sobre esta questão está em tramitação na Câmara dos Deputados

Nesse sentido, ao refletir sobre os modos de agir e de fazer, utilizando do tempo, do espaço, dos materiais e da coletividade como categorias para o desenvolvimento da criança. Questionar sempre, refletir sobre a atuação e buscar novas maneiras de trabalhar com as crianças fazem parte do exercício do professor da Educação Infantil ao realizar o seu planejamento.

A rotina acaba sendo sempre a mesma, da mesma forma, e a organização do tempo desfavorece a socialização, a interação e a criatividade das crianças. Nesse sentido, Pinto, M. (2007) faz um alerta com relação ao modo como a relação entre os envolvidos, o afeto e a amizade são separadas da escola: “a afetividade é afastada do ambiente escolar e as crianças não conseguem se identificar com aquele espaço físico.” (PINTO, M., 2007, p. 105).

Sobre esta análise, chama a atenção a conversa com uma das crianças participantes de uma das salas observadas:

Cena 3 - Cansei de brincar

A menina estava sentada com a cabeça baixa sem fazer nada, me aproximei e perguntei o que havia acontecido. A criança responde: Nada não Tia, cansei de brincar. A resposta da criança não me assusta, pois, neste dia, como em vários outros, presenciei as crianças ficarem aproximadamente 90 minutos correndo sem parar no pátio da instituição sendo olhadas por uma professora. Sem direcionamento, sem motivação, sem vontade, já que fazem isso todos os dias, com frio, vento ou calor. O pátio de cimento, o parque de pedrinhas, sem brinquedos e com a professora falando o tempo inteiro: Não corre senão você se machuca.

Fonte: Diário de Campo – agosto de 2015

Figura 11 – Parque, pedrinhas e potes.



Fonte: arquivo pessoal

Do ponto de vista da lógica da rotina estabelecida, não é a atividade que determina o tempo, mas o tempo, que, de forma imperiosa, a determina. Cada atividade tem um tempo e um espaço definidos a priori para ser realizada no sentido da ordenação e seqüenciação prevista. Nesse sentido, não importa se a atividade está sendo significativa para as crianças, mas sim tentar manter a seqüência para garantir a pontualidade dos horários predeterminados. Assim, a fragmentação do trabalho pedagógico em unidades de tempo para cada atividade gera um processo de descontinuidade do processo pedagógico, uma vez que cada atividade é sempre interrompida pela próxima, independente da intensidade com que ela esteja sendo vivida pelas crianças e pelos adultos. (BATISTA, 2008, p. 58).

A fala da autora lembra um outro momento, vivenciado na observação participante com uma das turmas. Quando, novamente, as crianças brincam com alguns blocos de montar, que não trazem mais interesse, pois é o que acontece todos os dias, enquanto esperam algum momento que está elencado na rotina e que, deve ser seguido à risca. Pode ser o momento da Higiene, pode ser a saída para o Pátio, pode ser o horário do almoço ou lanche, a hora do sono. O que importa não é a atividade em si, mas o tempo e o que eu preciso cumprir.

Cena 4 - Olhando a revista – Leitura.

A professora retorna com as crianças para a sala, depois de um longo tempo no pátio, e, após organizar as crianças, elas foram ao banheiro: momento da higiene. Quando retornam à sala, ficam todas sentadinhas esperando. A professora de apoio começa a estender os colchonetes pela sala, enquanto isso as crianças ficam todas num cantinho à espreita. Espremidas. Duas das crianças vão até o armário e pegam revistas que estavam empilhadas para trabalhos com recorte. A professora pede que peguem os blocos para brincar. As outras crianças obedecem. Apenas as duas meninas foleiam as revistas, se interessam pelas figuras. Estão quietas atentas ao que estão visualizando... A professora registra num livro as presenças das crianças no período matutino e indaga: “O que vocês pensam que estão fazendo?” Elas se assustam. A professora novamente grita: “Já falei que agora é a hora dos blocos.” Uma das crianças guarda a revista. A outra depois de muito teimar também guarda. A professora finaliza: “Agora você é a última, vai ser a última pra sair para o almoço.” A criança chora num cantinho da sala. A utilização dos blocos acontece em todas as horas que as crianças aguardam entre uma atividade e outra.

Fonte: Diário de Campo – setembro 2015

A finalização desta cena expressa que tentar realizar uma atividade diferente do que é o usual provoca a “autoridade” do professor, dessa forma a punição para a criança é uma forma de mostrar quem manda. Os questionamentos para esse momento vivenciado: A professora poderia ter organizado uma outra forma de agir com as duas meninas? Com relação à rotina, por que usar sempre os blocos como ação para passar o tempo? Qual o objetivo para esta ação pedagógica? Quando as crianças procuraram a revista indicaram a vontade em conhecer algo novo, diferente do que fazem todo dia, qual poderia ser a atitude de um professor preocupado com o acolhimento e com a humanização?

Momentos de socialização em que o espaço poderia ser dividido entre vários projetos de trabalho serviriam como uma segunda opção para a ação pedagógica rotineira dos blocos de montar. Um projeto ou um canto da sala que serviria como espaço da leitura. Um outro com vários brinquedos, entre eles os blocos de montar. As crianças poderiam também fazer parte da organização da sala,

participando tanto das montagens dos colchões para o descanso, como se preocupando em auxiliar a professora com a organização da saída para a higiene. O que falta muitas vezes é delegar autonomia às crianças para que se sintam protagonistas do espaço pedagógico e da própria aprendizagem.

É sabido que a dicotomia entre o educar e o cuidar, na perspectiva teórica de autores utilizados e nomeados nesta tese, se apresenta como argumento para muitas ações descontextualizadas e relacionadas à pedagogia da submissão. O que queremos apresentar por meio da pesquisa realizada é que além de buscar a indissociabilidade entre educar e cuidar, é mister contemplar a dimensão ética na Educação Infantil como forma de acolhimento para a criança em busca de uma educação humanizadora.

Desde a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), sabemos que a criança é sujeito na instituição, o foco meramente assistencial abre espaço para práticas educativas que visem o desenvolvimento integral da mesma. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009; 2010) evidenciam a o trabalho com os aspectos éticos, políticos e estéticos. Logo, é na atitude do professor que a integração de todo os discursos precisão acontecer. A viabilidade de práticas que atuem de forma indissociável entre o cuidado e a educação serão alcançadas quando conscientemente o professor entender seu papel no processo de humanização da criança.

A inserção de discussões que priorizem a reflexão filosófica nos cursos de formação de professores até as atividades realizadas como educação continuada seriam potencializadores para uma educação como auto-realização do sujeito criança e do desabrochar de suas potencialidades, considerando-se que “só um sujeito realizado, dotado de vontade livre e autonomia pode tornar-se agente sobre o mundo natural e a sociedade.” (SEVERINO, A., 2001, p. 80).

Consequentemente, o cuidado, em decorrência de uma atuação numa perspectiva ética, privilegia a alteridade, entende o valor do trabalho com a criança, vista como pessoa e como ser que tem suas emoções para serem trabalhadas por meio das ações pedagógicas. Um trabalho no sentido de aprendizado para usá-las, dosá-las e expressá-las e não no sentido de retirá-las do dia-a-dia da instituição. A escola, e principalmente a da Educação Infantil, é o espaço em que a criança aprende a se conhecer, conhecer suas emoções (paixões no entendimento Aristotélico), entender o outro, suas formas de relacionamento.

“Dessa forma, é de estranhar quando queremos impor ou inculcar juízos éticos *a priori* impossibilitando ao indivíduo fazer suas experiências passionais.” (CARVALHO, A.B., 2012, p. 278)

A ideia que apresentamos ao pensar a atuação do professor valorizando a dimensão ética, impõe uma nova atitude com relação a uniformização e à homogeneidade que são critérios utilizados para a manutenção das atividades seguidas a risca por todas as crianças. Expressar desejos, sentimentos, buscar fazer algo diferente é uma forma de as crianças resistirem ao que está posto. As crianças são diferentes, são múltiplas e vivem experiências diversas. Proporcionar uma nova maneira de lidar com o imprevisto faz parte da ação pedagógica de um professor que vislumbra no seu trabalho um propulsor na aventura de construir a relação da criança com o mundo, com os outros e com ela mesma.

Além da rotina, que é seguida a risca pelas professoras, ao menos para saída das crianças para o pátio e não para o retorno das mesmas para as atividades na sala ou em outro espaço, registrei a fala de uma das professoras no diário de campo, ao ser questionada sobre o tempo que as crianças permanecia no pátio, ela respondeu: *A tarde a professora não consegue sair com as crianças porque é muito sol quente, então eu priorizo deixá-las brincando o maior tempo fora da sala.* Como pesquisadora, escutei a resposta e organizei horários para verificar as diferenças com relação à rotina e ao tempo organizado pelas professoras no período vespertino, considerando-se que as crianças ficam o dia todo na instituição⁵⁵.

As questões que se apresentam para análise: O CMEI possibilita a integração do planejamento entre as duas professoras responsáveis pela turma? Como isto acontece? A rotina favorece o desenvolvimento das crianças pensando na dimensão ética, em uma educação acolhedora e humanizadora? O brincar e a brincadeira auxiliam na socialização e na dimensão ética presente na relação entre as pessoas. Qual é o entendimento de brincar para os professores?

Com relação à integração entre as docentes que são responsáveis pela turma, esta poderia acontecer nos horários que são disponibilizados para

⁵⁵ O horário das crianças está citado na pág. 111.

hora/atividade⁵⁶ ou por meio do planejamento diário que poderia ser socializado pela auxiliar da supervisão. Um olhar pela coletividade poderia auxiliar em práticas que superassem a naturalização das ações do dia a dia, além de possibilitar uma experiência educativa menos improvisada e mais consciente. Ressaltamos que na, Educação Infantil, o tempo, o espaço, os materiais e o grupo são categorias para a reflexão sobre a prática pedagógica que queremos, diferentemente do tempo e do espaço no ensino fundamental que segue concepções rígidas e conteúdos pré-estabelecidos, na Educação Infantil, os professores partindo do que está posto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil⁵⁷ (BRASIL 2009; 2010) podem ousar no sentido de explorar as dimensões éticas, estéticas e políticas na promoção do desenvolvimento da criança.

Superar a prática da rotina pré-estabelecida e sempre realizada da mesma forma é um exercício político, pois, ao eleger novas prioridades para a educação das crianças na coletividade, a figura do professor como vigia e controlador das atividades deixa de ser o centro do processo, sendo as crianças aquelas que poderão escolher o caminho a trilhar segundo o que foi planejado e proposto pelo professor com a participação das mesmas no início do período.

Planejamento diário e semanal interligado com uma concepção de criança que aprende por meio da brincadeira e da coletividade. Que experencia materiais e objetos, que atua na natureza e no espaço respeitando e sendo respeitado na sua diversidade e individualidade. Estes apontamentos se direcionariam para a elaboração do portfólio, já citado no item anterior, como instrumento de avaliação formativa, tanto para a criança e para a família, como para a Instituição de Educação Infantil.

Outro ponto importantíssimo para esta reflexão está no brincar. O brincar é essencial para o desenvolvimento do ser humano, contribuindo no desenvolvimento físico, intelectual, afetivo e social da criança. O lúdico e o prazer estão muito próximos um do outro contribuindo para o desenvolvimento de habilidades e na construção de conhecimento, além de que o brincar traz em si muitas vantagens para a criança na sua constituição enquanto ser humano, lhes

⁵⁶ Cada professor utiliza meia hora por dia para planejar ou realizar outras atividades necessárias para o desenvolvimento de sua prática junto às crianças. Esse horário acontece geralmente meia hora antes de sua entrada em sala com a turma de sua responsabilidade.

⁵⁷ No terceiro capítulo trazemos para a análise as várias legislações sobre a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica.

possibilitando experiências que contribuirão para o seu desenvolvimento (BARROS; LEITE, 2013).

Nesse sentido, afirmamos que o brincar, o brinquedo e a brincadeira é um fator imprescindível à vida da criança.

a criança ao brincar imagina e cria situações na brincadeira que são importantes a sua aprendizagem e desenvolvimento. A imaginação é um instrumento que permite às crianças relacionarem seus interesses e suas necessidades com a realidade de um mundo que elas pouco conhecem. É uma forma de conhecer o mundo dos adultos que já existia antes mesmo de nascerem. A criança por meio do brincar expressa a maneira como reflete, pensa, organiza, desorganiza, destrói e reconstrói o mundo à sua volta. (BARROS; LEITE, 2013, p. 26186).

Ao frequentar o período vespertino, acompanhando as mesmas crianças, a surpresa se deu quando a professora sem ao menos terminar uma atividade iniciada, chama as mesmas para sair para o pátio.

Figura 12 e 13 - Parque.



Fonte: Arquivo pessoal

Mais uma vez as crianças vão correr, trombar, mexer nas pedrinhas com os potes, mais uma hora de pátio. Então, a fala da menina: “*Cansei de brincar*”, demonstra uma rotina sem intencionalidade, sem planejamento prévio, para matar o tempo ou ainda para enclausurá-las em tempos e espaços⁵⁸ comandados pelo professor.

Destarte, análise realizada por Pinto, M. (2007, p. 105), que afirma:

O atendimento educacional das crianças das classes populares em nossa sociedade, não são organizadas e pensadas de modo a garantir as especificidades destes pequenos sujeitos que, além de

⁵⁸ Importante referir o que entendemos sobre tempo e espaço nesta análise. Espaço como lugar e o tempo como símbolo social resultante de um longo processo de aprendizagem humana. O que qualifica o espaço físico e o constitui como lugar é a ocupação, sua utilização. (PINTO, M., 2007, p. 106).

adquirir os conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade, importantes para participação ativa na sociedade na qual estão inseridos, necessitam também de espaços e tempos que garantam o desenvolvimento das dimensões afetiva, lúdica e criativa, enfim, que garantam tempo e espaço para viverem suas infâncias.

As práticas pedagógicas na Educação Infantil têm como caráter principal a indissociabilidade entre o educar e o cuidar, como também o acolher, isso posto, torna-se primordial que as atividades que serão realizadas com as crianças não sejam superficiais, rotineiras e sem objetivos pedagógicos consistentes e possibilitadores do desenvolvimento da criança. Com a dimensão Ética como articuladora de toda a prática pedagógica, o professor assume uma postura diferenciada, com atitudes e ações que favorecem o diálogo, a criatividade, a imaginação, a amizade, a justiça e a liberdade. Segundo Hermann (2014, p. 23), esta nova forma de agir “exige uma abertura para vivências que não se estruturam apenas pela dimensão cognitiva dada por orientações normativas; ao contrário, envolve a sensibilidade e as emoções, as forças vitais, a liberação da imaginação e da corporeidade.”

Diante disso, ressaltamos a ética como atitude de desvelamento, em que o professor comprometido com a educação e a humanização das crianças repense cotidianamente sua prática, “substituindo uma educação bancária para uma ação verdadeiramente democrática e mais profunda, numa perspectiva de relações pedagógicas de autonomia, em direção ao outro sujeito”. (GUZZO, 2011, p. 50)

Infelizmente os cursos de formação de professores pouco ou quase nada contribuem para que o futuro professor exercite práticas contextualizadas em que o diálogo e a relação entre os envolvidos priorizem a autonomia e a democracia. As práticas dos professores continuam por incentivar a reprodução de conteúdos e conhecimentos, o que mais tarde repercutirá na atuação deste profissional. A fala de uma das professoras pedagogas expressa essa preocupação:

a partir do momento de que ele (o professor) não reflete sobre o seu trabalho, pensando no seu trabalho, organizando. Ele se coloca como mero cuidador. A partir do momento de que você pega planejamentos repetitivos, não no sentido de que aquela criança precisa repetir alguns momentos, repetitivo mesmo. No sentido de que não quero pesquisar então vou copiar e colar alguma coisa que já fiz. (Ped.A)

A reflexão constante sobre as ações pedagógicas modificam as atividades realizadas no dia a dia da Instituição de Educação Infantil. Planejar o

contexto, significa repensar as formas como, por exemplo, as crianças se alimentam em uma instituição educativa onde cada turma tem de 15 a 20 minutos para se alimentar. Saborear o alimento, conversar com o outro que está ao meu lado, compartilhar as experiências com o colega, utilizar os talheres sem pressa. Justificar que não existe tempo para isso, é no mínimo estranho, haja vista que as crianças passam o dia todo na instituição. Assim, é preciso desvelar concepções cristalizadas pelas quais passamos e com as quais convivemos por tanto tempo nas nossas escolas que nos parecem naturais.

Todo o processo que acontece em um Centro de Educação Infantil é pedagógico, sendo que todas as relações que acontecem entre os envolvidos no processo educativo propiciam o desenvolvimento pleno da criança em busca do acolhimento e da autonomia. Refletir sobre a dimensão estética e ética está contemplado nas Diretrizes de atendimento à Educação Infantil, pensar no ambiente da alimentação, no ambiente da higiene, no local onde as crianças dormem e como dormem, espaços adequados e com tempo suficiente significa planejar o contexto, ou seja, é essencial que os professores busquem um planejamento que contemple um contexto satisfatório em termos de tempo, espaço, materiais e organizações do grupo, assim com intervenções conscientes e reflexivas o cotidiano das crianças nos CMEIs serão mais reais e acolhedores.

Os cursos de formação de professores, por meio de suas atividades, disciplinas, estágios, projetos, são possibilitadores dos conhecimentos que envolvam aprendizagens e vivências em que a dimensão ética seja apropriada e supere a naturalização das ações do cotidiano. Interrogar a realidade que nos apresenta, estar atento às necessidades da criança: observar, registrar, interpretar, politizar e projetar construindo uma experiência educativa menos improvisada e sim ética, política e consciente.

4.4.3 Amizade, Diálogo e Afeto: a importância do vínculo no processo educativo

Quando colocamos nesta tese a amizade, o diálogo e o afeto (emoções/paixões) como elementos para a dimensão ética, não estamos por retirar o valor dos conhecimentos para o desenvolvimento da criança. Ao contrário, quando fazemos a reflexão sobre a dimensão ética na ação pedagógica estamos por valorizar os conhecimentos e sua socialização, buscando construir novos conhecimentos com as crianças favorecendo o desenvolvimento de uma postura ética.

Reiteramos a Dimensão Ética como articuladora entre as relações que se estabelecem na Instituição de Educação Infantil, entre o modo como expressam os seus sentimentos por meio da socialização, sendo isso decisivo para a obtenção dos valores que potencializam o desenvolvimento da humanização na criança.

Enfim, não somos apenas um ser que pensa, em que o intelecto torna-se a única instância para se edificar um projeto pedagógico e uma ação educativa. É nesse sentido que podemos pensar em uma ética que leve em conta a relação entre os sujeitos; uma ética que saia do solipsismo que tudo quer abarcar, que tudo quer dominar. E, segundo nosso ponto de vista, a noção de amizade nos fornece essa possibilidade.(CARVALHO, A.B., 2015, p. 27)

Sabemos que a escola, como instituição social, surge marcada pelo caráter homogeneizador, que objetiva classificar, disciplinar, equalizar, controlar e até mesmo punir os sujeitos que dela fazem parte, sejam eles alunos ou professores, diretores, funcionários. Todos os envolvidos no processo pedagógico tem um papel a representar com vistas a enquadrar os indivíduos no que a sociedade pretende. E embora a Educação Infantil tenha seu início marcado pelo caráter assistencial, atualmente em muitos espaços é possível perceber o entendimento de que o mesmo ao ser inserido na Educação Básica precisa assumir características homogeneizantes como o ensino fundamental. Nesse sentido, Faria (2007a, p. 7) afirma:

É a escola o lugar da infância nesta sociedade onde existe uma fronteira tênue entre ser criança e ser adulto nas camadas populares. A sociedade capitalista adultocêntrica, classista, machista, racista, hierarquiza as diferenças, constrói a desigualdade e a escola que nasceu para a construção do indivíduo agora é sua cúmplice na

construção do individualismo. Cabe à/ao docente comprometido/a com o conhecimento, portanto, fazer a crítica de sua formação que propaga esse tipo de escola e distribuir a centralidade do/a professor/a com a participação infantil sem antagonizar o lúdico e o acesso às ciências e as artes. Superar as práticas (muitas vezes invisíveis) de exclusão também no interior das classes sociais.

Concordando com a ideia de Faria (2007a), vemos na atuação comprometida do professor a maneira pela qual a Educação Infantil pode se tornar uma educação acolhedora e humanizadora. Para tanto, acreditamos que isso acontecerá com a atitude de um professor que se relaciona com a criança, que potencializa as experiências que podem culminar em novos conhecimentos, que, por meio de uma escuta sensível, está atento para a totalidade do outro, no sentido da alteridade. Alteridade, como questão ética, “em que o outro possa ser reconhecido no seu movimento constitutivo, e dar visibilidade às exigências de um processo formativo que considere a diferença e a singularidade.” (HERMANN, 2014, p. 13)

Para Aristóteles, na sua obra “Ética à Nicomaco”, o professor é um mestre, um amigo a ser imitado. A amizade, entendida como virtude política que vincula relações de solidariedade no âmbito da comunidade, no nosso caso, espaço da Educação Infantil. Também as crianças buscam o prazer, embora muitas vezes a Instituição de Educação Infantil é um local de adversidade, onde a criança está longe daqueles que fazem parte de sua família, e, portanto, passam por momentos de solidão, nesse sentido no Livro IX da Ética a Nicômaco, temos com Aristóteles: “Mas a presença de amigos parece conter uma mistura de vários fatores. O simples fato de vê-los é agradável, [...] pois um amigo tende a confortar-nos tanto pela presença como pelas suas palavras.” (ARISTÓTELES, 2014, p. 205)

Figura 14 e 15 – Crianças e os amigos – Felicidade e imposição.



Fonte: Arquivo pessoal.

Nessas duas fotos, fica evidente as emoções liberadas pelas crianças por meio das brincadeiras. Na primeira a escolha dos amigos que ficam juntos, brincam juntos, se apertam, se abraçam, trocam olhares e carinhos, se divertem. Na segunda foto, a imposição da professora pelo grupo que seria formado, com os brinquedos que foram escolhidos por ela, para passarem o tempo, fazem com que a atividade não tenha sentido. As crianças escolhidas para o grupo de forma aleatória, sem que tenham entrosamento, sem amizade. A emoção não faz parte da ação realizada, as crianças fazem porque alguém mandou, não porque têm prazer em realizar a brincadeira ou atividade. Nesse sentido, Aristóteles pode contribuir com a seguinte afirmação:

A amizade é uma parceira, e um homem está em relação com ele mesmo da mesma forma que está em relação com seu amigo; para ele, a consciência do seu ser é um bem, e também o é, portanto, a consciência do ser de seu amigo, e essa consciência se torna ativa quando eles convivem; por conseguinte é natural que desejem conviver. (2014, p.206)

Como já apresentamos, no seu livro *Ética a Nicômaco*, Aristóteles (2014) chama a atenção para a importância da Amizade. Amizade como disposição de caráter, como virtude e como busca de prazer e de felicidade. O desejo por compartilhar com os amigos o que a existência significa faz com que a caminhada humana tenha mais valor. “De fato, como desejam viver com seus amigos, fazem e compartilham aquelas coisas que lhes dão sentimento da convivência.” (ARISTÓTELES, 2014, p. 206). Não é raro, escutarmos de muitas pessoas, somos amigos desde a infância, desde pequenos vivemos juntos. O que nos leva a refletir:

Na Educação Infantil é fundamental valorizar a amizade e deixar que as crianças escolham os grupos com que desejam compartilhar suas experiências. Agindo de forma consciente, o professor utiliza da mediação nos momentos de interação, acolhendo as crianças, deixando que expressem os seus sentimentos por meio da escolha dos grupos em que querem participar. Um dos depoimentos sobre a importância da amizade reforça esta ideia:

Sim, tem muitas coisas que a gente faz que tá dentro dessa relação. Porque o desenvolvimento que a criança tem o que ela vai adquirindo, isso tudo, é uma coisa que não é imposta, que ela tem que ter naquele momento, a relação que ela tem com os outros influencia muito no que ela vai adquirir. Eu sou como se fosse um elo, né de ligação entre a criança em si e os amigos. Porque se não tiver a professora aí, como no caso daquele meu aluno, ele teve a dificuldade de se relacionar com o grupo, se o professor não interagir, não for o mediador dessa relação, ele não ia conseguir fazer uma amizade com o amigo. Faz muita diferença na relação, quando a gente deixa eles se comunicarem, interagir entre eles, mas a gente tem que estar atento, tem muitos conflitos, tem muitos momentos de brigas entre eles, choque de ideias, o professor precisa estar sempre junto. (prof. D)

Essa afirmação da professora entrevistada demonstra que o papel do professor na relação com as crianças estabelece um elo de amizade, segundo Aristóteles (2014), a amizade entre professor e criança é aquela que visa à utilidade e uma desigualdade entre as partes. Sobre a amizade, reforçamos no capítulo dois a importância da criação de vínculos afetivos que também é apontada nos depoimentos a seguir:

antes de tudo tem que demonstrar e ser amigo da criança, porque a criança sabendo que o professor é um amigo, que ele está ali para se precisar intervir no momento difícil de relacionamento entre eles, a criança tem que buscar o professor para poder resolver, mas é o professor não tem que falar: eu estou aqui e agora eu tenho que falar – você não pode fazer isso, você não pode fazer aquilo... Mas sim fazer com que as crianças percebam o que pode e o que não pode ser feito. (prof. C)

É a afetividade, o mais importante. O que eu poderia dizer mais: o carinho, a amizade. Quanto mais a relação afetiva que você tem com a criança, ela vai aprender mais e melhor. Ela vai sentir mais segura, vai ficar tranquila e a aprendizagem vai acontecer tranquilamente. Se não tiver a afetividade ela vai travar de alguma maneira, a criança fecha uma portinha, ela trava, então se você abre teu coração, trata ela com carinho, tem um olhar diferenciado, ela aprende melhor. (prof. B)

É sabido que, conforme Aristóteles (2014), as amizades que existem por causa da utilidade ou que envolvem uma desigualdade entre as partes (pai e filho – pessoa mais velha e uma pessoa mais jovem – entre quem manda e quem obedece) não será duradoura e nem verdadeira, e cada parte não recebe a mesma coisa da outra, mas considerando que o espaço educativo de horário integral como é o caso da Educação Infantil, é imprescindível que a postura dos professores favoreça relações de amizade e afetividade na construção de vínculos com as crianças. “Com efeito, definimos um amigo como aquele que deseja e faz, ou parece desejar e fazer o bem no interesse de seu amigo.” (ARISTÓTELES, 2014, p.191), nesse sentido a figura do professor consciente e comprometido da sua importância no desenvolvimento da criança pode ser entendida como um amigo.

Também, para Carvalho, A.B., “os amigos acolhem-se como seres falantes e capazes de tomar iniciativas” (2013, p. 195). Quando a amizade é levada em consideração, as crianças nas relações com os outros, podem ser vistas, ouvidas, acalentadas e se tornar solidários para com todos os semelhantes. Ser solidário requer o dever de tolerar, de suportar o outro, de não lhe ser indiferente constituindo um vínculo comunitário e coletivo, em que todos buscam o bem para cada um.

Ressaltamos, que, como já citado no terceiro capítulo desta tese, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL 2009; 2010) ressaltam a importância do trabalho com os princípios éticos, quais sejam: “valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.” (BRASIL, 2010). Embora, na pesquisa concluída, os professores não percebessem a relação da ação pedagógica realizada com o que propõe as diretrizes curriculares sobre os princípios éticos. No decorrer das entrevistas muitos apontaram o desconhecimento com relação às DCNEIs, vinculando a sua atuação ao Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), sendo que alguns tomaram conhecimento da mesma apenas com os questionamentos sobre essa fundamentação durante as questões.

então ainda assim se parte do RCNEI porque é o único documento que a gente tem. Você tem que trabalhar algum currículo.(prof. E)

Aí no planejamento eu tento trabalhar todos os eixos: música, movimento... seguindo o RCNEI. (prof. D)

no EI 5 o planejamento é feito através dos eixos (mostrando o caderno com o xerox do Referencial Curricular). Me baseio nisso pra poder ajudar.(prof. B)

Uma das auxiliares de supervisão explica o porquê deste atraso com relação à compreensão sobre os documentos oficiais do Ministério da Educação para que sejam utilizados como fontes da elaboração dos projetos políticos pedagógicos, como também dos planejamentos de cada professor.

Ainda, agora esse ano, toda a formação que nós tivemos foi em cima das diretrizes, nesse ano, porque até então, quando eu ainda estava em sala de aula – EI, enquanto professora, as orientações que eu tinha era tendo como base o referencial. Agora esse ano, com as formações de supervisão eu percebi que eles estavam mudando, e estavam propondo um trabalho de acordo com as diretrizes, mas até então eu não imaginava porque o outro CMEI que eu estava era com o referencial, quando eu estava aqui nos outros dois anos também, então o nosso PPP é todo em cima do RCNEI, esse ano tá sendo uma coisa nova pra mim. (Ped. C)

Interessante que o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998) foi desenvolvido com o objetivo de servir apenas como um guia para a prática do professor é datado de 1998, teoricamente está ultrapassado após a promulgação de outros documentos oficiais, quais sejam: os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006) e a Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 2006), além é claro das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, sendo que atualmente se encontra em discussão, em fase de elaboração, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Mesmo com todo o distanciamento sobre o que está aprovado e legitimado para Educação Infantil, em termos de documentos oficiais, nas observações participantes tive a oportunidade de presenciar dois momentos em que a dimensão ética foi priorizada na atividade.

Cena 5 - Sobre as emoções.

Uma das turmas está realizando um projeto que trata sobre as emoções. A professora pede para que todas as crianças se sentem em roda. Apresenta para as crianças o que vai ser trabalhado. A euforia é grande, já que vão trabalhar com tinta. O objetivo ao trabalhar os vários tipos de emoção, segundo a professora, está em percebermos que no nosso coração existe espaço para toda e qualquer emoção, é preciso saber lidar com as emoções para que nas relações com os amigos o que se sobressaia são emoções que deixem o outro feliz. As crianças receberam um caderno que está sendo utilizado para o portfólio de cada criança e que é entregue aos pais ao final do ano letivo. Todas as crianças puderam falar, contar um pouco sobre o que sentem, do que gostam e do que não gostam. A professora também se coloca como pertencente ao grupo e expõe as suas emoções.

Fonte: Diário de Campo – Setembro de 2015.

Esse trabalho foi muito proveitoso para a turma e muito bem direcionado pela professora que soube ouvir e atender a cada um. Proveitoso, porque ao respeitar e ensinar o valor do respeito ao outro na hora de falar, a importância de ouvir e ser ouvido, a professora trabalhava com a Dimensão Ética, conhecimento relativo aos princípios éticos elencados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL 2009; 2010). Esta atividade poderia ter sido melhor explorada, pois os conhecimentos que surgiriam seriam fortalecedores de toda uma concepção sobre a alteridade e sobre a singularidade do outro. A preocupação ainda estava no que seria realizado para o portfólio. Esse seria um dos momentos que poderiam ser socializados com o grupo de professores como potencializador de uma educação que ser quer mais acolhedora.

As crianças também puderam se expressar por meio da escolha de cores que traduziriam o como está o seu coração. Ao observar o desenho do coração que já estava pronto, refletimos sobre outras formas de possibilitar a construção do mesmo. Qual seria a forma do coração? Como está o coração neste momento? Qual a cor do coração? O coração sente dor? Quais as dores que o ser humano sente? Percebiam que várias situações inovadoras para a construção dos conhecimentos pela criança podem ser almejadas. Além destas perguntas, o trabalho poderia acontecer com encenações e teatros – Dimensão Estética –

também apontada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL 2009; 2010).

Figura 16 - Emoções no coração.



Fonte: Arquivo pessoal

No entender de Hermann (2014, p. 121-122), trabalhos como esses, servem como uma experiência em que a “abertura ética mantenha a relação com a alteridade e supere o universalismo que assimila e nivela para criar uma nova sensibilidade”. Do ponto de vista da Ética, o trabalho com a alteridade possibilita reconhecer que existe um outro que me interpela, que me incomoda, que me deixa feliz, “levando em consideração as particularidades dos indivíduos concretos” (HERMANN, 2014, p. 123).

Durante a entrevista, a professora, que encaminhou este trabalho com a turma, apresenta esta resposta sobre a importância da Ética na relação com as crianças:

Eu acho que eles precisam desenvolver respeito pelo outro, pelo que o outro pensa, mesmo que não seja o que ele quer, queira e acredita, mas com respeito pela opinião do outro, pelas vontades do outro, e também se impor de forma que os outros saibam que ele quer, que ele pensa, que ele acredita e que ele acha. (Prof. C)

A resposta da Professora demonstra primeiramente uma boa relação com a turma e com o que acredita ser papel de um trabalho Ético e reflexivo. Esta professora se apresentava sempre disposta a conversar e a interagir com as crianças, sempre presente no grupo, brincando e potencializando as brincadeiras. Nos momentos em que participei junto com essa sala, percebi que a ação pedagógica buscava favorecer o desenvolvimento da autonomia da criança. As

atividades realizadas com as crianças sempre apresentavam momentos de interação e afetividade entre as mesmas e com a professora.

A cena 5: Sobre as emoções - trouxe as emoções como ponto principal de uma atuação docente, que possibilita e caminha em direção à emancipação, pois é preciso conhecer os sentimentos, o como o outro se sente, para que também seja estabelecidos limites na relação humana. Nesse sentido, Goergen (2011, p. 13) enfatiza que “Educar é um processo de estruturação da subjetividade que abrange a sensibilidade e a vontade e, portanto, uma atividade histórico-social”.

A continuidade desse trabalho culminou com a participação dos pais na construção sobre os medos que existem no coração da criança.

Dando continuidade ao tema da Amizade, diálogo e afeto na relação entre os envolvidos no processo educativo pudemos por meio da observação participante compartilhar o desenvolvimento de outro projeto por outra professora com a mesma turma e que possuía como objetivo principal trabalhar a diversidade.

Cena 6 – Yandaré.

Neste dia o trabalho com as crianças terá como tema a Diversidade. A professora pede ao grupo para que sentem em roda, ela traz para o grupo um boneco de pano amarelo e conta uma história sobre ele. Ela explica que existem vários outros bonecos e que cada um tem uma cor diferente, todos são amigos, com qualidades diferentes e que gostariam de fazer parte da turma do EI 5. As crianças são receptivas. Adoraram pegar e abraçar o boneco. A responsabilidade de cada criança é cuidar do boneco que será seu por um dia e uma noite. Levar pra casa e trazer sem estragar. As cores são diferentes, a professora explica: como nós, somos diferentes, mas somos importantes e precisamos ser respeitados.

Fonte:Diário de Campo – outubro de 2015

Figura 17 - Bonecos Yandaré.



Fonte: Arquivo pessoal

O tema da Diversidade que foi trabalhado, embora de forma aligeirada, pela professora, aparece nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL 2009; 2010), como uma das formas de possibilitar às crianças um desenvolvimento mais humano, que valorize o diálogo, a conversa e o encontro direto com o outro. A forma aligeirada de trabalhar tem a ver com a falta de reflexão sobre o que é realmente importante no trabalho com as crianças, momentos que as crianças poderiam experimentar e possibilitar conhecimentos que poderiam ser utilizadas em outras vivências que se dariam no decorrer da vida escolar.

Podemos ressaltar que, com trabalhos como esses, as crianças começam a refletir sobre suas ações e as ações dos outros que estão por perto, aprendem o valor de cada pessoa, de cada grupo e podem atuar de forma solidária nos pequenos grupos de amigos do qual faz parte. Atividades que podem romper com ações disciplinares, de impor valores e sentidos mediante ameaças e castigos, convencendo as crianças de que certos princípios são reguladores da vida do homem em sociedade.

Segundo Carvalho, A.B. (2013), a amizade se expressa como “um dos valores ou virtudes que construímos e que bem pode cuidar de nossas existências” (p. 195). Com os amigos nos sentimos felizes, bem, em paz. Na Instituição de Educação Infantil, primeira fase em que a criança se vê em outro espaço que não o da sua casa, com seus familiares, com as pessoas que conhece e que cuidam dela, a presença das emoções é essencial.

É arriscando, criando, desejando, escolhendo e habitando esse mundo que os homens revelam e experimentam a sua singularidade, o que na sala de aula significaria constituir-se como sujeitos que se familiarizam com suas paixões – o outro que habita em nós -, medos, faltas e falhas. Todavia, se o reconhecimento dessas dimensões não ocorre ou elas não são levadas em consideração, a tendência é acarretar violências incontroláveis e conflitos contra os outros, contra a *polis*, na verdade contra si mesmo. (CARVALHO, A.B., 2013, p. 194).

Dessa forma, como educadores infantis, podemos iniciar uma transformação no que entendemos como relação entre os envolvidos no processo pedagógico, superando os conflitos, as barreiras que existem para atuação do professor com a criança, valorizando o outro e seus sentimentos. Somos sujeitos completos, com razão, emoção e paixões, precisamos realizar trabalhos com as crianças para que percebam a subjetividade e a singularidade, a pluralidade, a importância de cada ser no mundo em que vivemos, isso é que nos faz ter esperança que o trabalho realizado com a criança pequena pode modificar as estruturas que até então são inquestionáveis.

Corroborando com Carvalho, A.B. (2013, p. 193) acreditamos que “se as éticas tradicionais baseavam-se no princípio de que nada existe sem a razão, a ética contemporânea, para bem contribuir com a educação, deve levar em conta as experiências humanas singulares”.

Nesse sentido, é trabalho dos cursos de formação de professores, como também da formação em serviço possibilitar aos educadores momentos em que possam refletir sobre a sua prática, sobre suas ações, de maneira coletiva, de forma crítica, utilizando da teoria e da ética para fundamentar o caminho da atuação com as crianças.

4.4.4 Dimensão Ética e a visão dos Professores: em busca de um novo caminho.

Ao iniciarmos este trabalho tínhamos o desejo de analisar a Dimensão Ética e sua importância na formação e atuação do professor de Educação Infantil, portanto, finalizaremos as análises sobre a pesquisa realizada trazendo para este momento de reflexão o que as professoras entrevistadas pensaram sobre a Ética, como entendiam sua importância e sua relação com a Educação para possibilitar aos cursos de formação caminhos, desafios e argumentos buscando

perspectivas para que as várias dimensões sejam contempladas na práxis pedagógica.

Como já apresentado nos dois primeiros capítulos desta tese, o homem é um ser cultural, e, portanto, “essa cultura é fruto do trabalho imemorial do homem na sua relação com a natureza e com seus semelhantes”. (GOERGEN, 2011, p. 105). Nesse sentido, segundo Rios (2000), a ética é antes de tudo um acostumar-se com os valores, costumes, tradições e regras construídas coletivamente. Considerando e exercendo a liberdade humana, o homem acostuma-se e qualifica as ações como boas ou más. O ser humano faz escolhas e por meio da reflexão tem suas atitudes na busca de uma vida melhor e de qualidade para si e para os outros.

Desde o início das nossas vidas, portanto, respiramos alteridade. É a partir do outro que nos tornamos, no início e ao longo de toda a nossa vida, aquilo que somos. Sem *alter* jamais existiria *ego*. Podemos, então, dizer que antiético é tudo o que prejudica este sentido essencial da nossa vida de tornarmos-nos o que somos, isto é, seres humanos sociais. Não é possível que isso ocorra sem a inclusão do outro. Negar o outro ou destruí-lo é o mesmo que negar a si mesmo, enquanto ser humano. Há um condicionamento mútuo entre o *ego* e *alter*. Sem o outro não se constitui a identidade do eu e sem esta identidade o eu não pode abrir-se ao outro. O homem que não for único em sua identidade não pode pluralizar-se, não pode aliar-se aos outros, tronar-se um ser verdadeiramente humano. O homem só pode caminhar em direção ao outro a partir de si mesmo, a partir de sua própria identidade, mas a constituição dessa identidade só se dá a partir da inclusão do outro. (GOERGEN, 2011, p. 105).

Dessa forma, percebemos a essencialidade do trabalho educativo do professor e da sua postura com relação à organização do trabalho pedagógico. Sendo o professor aquele que ficará a maior parte do tempo com a criança na Educação Infantil, o seu entendimento com relação à sua identidade e a sua relação com o outro servirá como grande exemplo para a criança como ser em desenvolvimento.

A percepção do outro para formação do eu, não se encontra como valorização do individualismo⁵⁹, e sim como consciência de que como professor é

⁵⁹ Como distinção entre individualismo e individualidade recorremos a Goergen (2011). Individualidade é a especificidade, o conjunto de propriedades e características a partir das quais um ser humano se considera personalidade específica e única. O individualismo, ao contrário, é aquela orientação do pensar, sentir e querer que julga o indivíduo um fim em si e vê na felicidade individual e no desenvolvimento da personalidade o sentido mais elevado da aspiração humana, colocando a seu serviço a sociedade (os outros) e o Estado.

preciso conhecer as crianças, o seu contexto, suas famílias, suas crenças e com isso refletir sobre as possibilidades, para com e por meio do trabalho pedagógico torná-los melhores, com uma vida melhor e de qualidade.

Nas entrevistas percebemos que alguns dos professores tinham dificuldade em falar sobre a Ética, apresentar uma definição ou um exemplo sobre como trabalham com a Ética com as crianças. A ânsia em buscar uma resposta simples, fez com que a primeira concepção de Ética estivesse ligada ao compromisso com o trabalho, relacionada a uma Ética Cristã, em que o trabalho educativo é realizado seguindo como parâmetro uma regra universal ou uma fiscalização, em que 'Outro' está a observar e avaliar o que está sendo realizado. Um entendimento da Ética relacionada ao dever, desvinculado de um relacionamento prioritário com objetivo no desenvolvimento humano. Esta maneira de significar a Ética se distancia da perspectiva Aristotélica, de uma Ética da Virtude, em que o destaque aos elementos emocionais tem valor na ação moral, como também na ação pedagógica. Assim temos que Ética seria:

Compromisso, comprometimento com o meu trabalho com as crianças. Responsabilidade com o meu trabalho. (Prof. C)

Moral, disciplina, respeito. (prof. B)

Eu vejo a ética como um compromisso que eu tenho e que as pessoas têm, pra que as coisas funcionem e pra que você cumpra com a sua função, pra que o outro cumpra com a função dele, essas relações tem que ser pautadas numa ética. Só que aí essa ética, o que pra mim seria ético, para o outro não é, nós temos alguns padrões a seguir, mas hoje é meio relativo, meio questionável, tem pessoas que caracterizam aquilo como ético e pra mim às vezes não é, mas eu acho que deveria ser um padrão, um modelo, um compromisso pra que eu cumpra a minha função, pra que o outro cumpra a dele, é difícil, não sei se eu consigo explicar direito. (Ped. A)

A concepção de Ética apresentada na maioria das respostas apresenta a relevância da responsabilidade e pode ser início para a reflexão sobre a Dimensão Ética que pretendemos que seja alcançada na formação e atuação do professor. A partir do compromisso e da responsabilidade, o professor na organização do seu trabalho, partindo dos princípios que regulam as suas ações podem almejar um novo sentido para a própria prática, refletindo sobre a importância de entrelaçar as principais dimensões para o agir docente: epistemológica , técnica e

política. Essas três dimensões, segundo Severino, F. (2011), só serão articuladas por meio da Dimensão Ética.

Nessa perspectiva, “o envolvimento pessoal, a sensibilidade ética do educador estão radicalmente vinculados a um compromisso com o destino dos homens” (p. 147). No caso da Educação Infantil, o compromisso com a humanização da criança. Sobre isso podemos citar três depoimentos que trazem a preocupação com a relação com o desenvolvimento da criança:

A Ética é o respeito às necessidades, respeito ao que a criança quer. Respeito que a gente tem com as crianças. (prof. A)

A Ética é a responsabilidade com aquilo que vou desenvolver na criança. [...] na Educação Infantil é assim o comprometimento com o que vou trabalhar e com a responsabilidade, falando a verdade para os pais do que acontece com a criança. (prof. C)

Pensando na Ética, o educar-cuidar e acolher precisam estar vinculadas. E aí nesse vínculo nessas três coisas é que não pode deixar de existir um comportamento ético com as crianças. [...] Então pra mim não existe, as três coisas estão interligadas, não tem como desvincular uma da outra e essas três dimensões tem que ser pautadas pela ética. E aí na relação professor-criança, professor-pai, professor-coordenação, não tem como não existir, entra a questão que a ética do professor, é a ética da nossa sociedade. E a nossa sociedade está bem carente dessa ética, se essa ética existe não é a ética que pra mim é a correta. Se a gente pensa na prática: você tem que trabalhar educação ambiental com a criança, aí você tem que trabalhar com as suas crianças, você tem que trabalhar com os pais, você tem que ser coerente com suas ações, e as vezes você não é, você está trabalhando aquilo, aquilo está proporcionando acolhimento, educação, mas você não está fazendo com que seja verdadeiro. (ped. A)

A preocupação apresentada principalmente pela pedagoga faz com que lembremos que as crianças chegam às instituições, envolvidas por uma moral com valores que são propagados pelos grupos dos quais participam, valores que muitas vezes não correspondem com o que os professores defendem e que fazem parte de uma Ética religiosa, de uma ideologia ou simplesmente do senso comum.

Reiteramos que toda ação pedagógica, desde sua origem e finalidades, objetivos e metas possui estreita relação com a Ética e por isso são processos éticos que ao se realizarem na instituição escolar tem o compromisso de elevar o educando de sua condição de indivíduo possibilitando um reavaliar de seus valores. Além das crianças, como já apresentado no capítulo três, este trabalho

exige envolvimento das famílias, para que esta atuação aconteça de forma coletiva em busca de valores éticos no agir para o desenvolvimento infantil.

Este trabalho na Educação Infantil, mais que um trabalho teórico, será uma atitude do professor, portanto ligado ao acolhimento e cuidado, tendo mais a ver com os sentimentos e emoções do que com o saber, com as práticas alicerçadas nas virtudes e nos bons hábitos. No dizer de Aristóteles (2014, p.32)

É por esta razão que devemos atentar para a qualidade dos atos que praticamos, pois nossas disposições morais correspondem às diferenças entre nossas atividades. E não será desprezível a diferença, se desde a nossa infância, nos habituarmos desta ou daquela maneira. Ao contrário, terá imensa importância, ou seja, será decisiva.

Dessa forma e com a pretensão de apresentar na Dimensão Ética uma maneira pelo qual professores na Educação Infantil possam atuar integralmente, partindo do seu conhecimento teórico e técnico e contemplando atitudes que venham a favorecer o sentir, as emoções, o cuidado e o acolhimento. Almejamos práticas que pela força do hábito se impregnem de valores, virtudes, respeitos pela dignidade humana.

Como início para um novo caminhar na formação de professores temos o esclarecimento, conscientização e mudança de paradigmas que envolvam os projetos de curso. É mister que os cursos de formação de professores atentem para o valor das emoções, das paixões. O trabalho educativo não existe somente com a dimensão epistemológica, não se realiza apenas pela técnica. A ação pedagógica envolve decisões, discernimento, compreensão. “Compreender aqui significa vivenciar um saber que não apenas toca o intelecto, mas também move a vontade, desvendando um sentido valorativo, despertando a sensibilidade.” (SEVERINO, A., 2011, p. 147).

A educação, principalmente a Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, tem como função humanizar o ser humano, realizar o bem comum da criança e da coletividade, proporcionando a socialização e a conquista da Felicidade. Assim, ressaltamos o valor da Dimensão Ética como articuladora para potencializar o Educar, Cuidar e Acolher.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: para não concluir.....

Se a humanidade é algo que tem que começar com a razão, com o sentimento, com relações humanas mais estreitas e mais limpas, com maior conhecimento do outro, eu diria que estamos cada vez mais longe disso. Se não mudarmos o caminho, o homem do futuro poderá estar caminhando em direção a algo que poderíamos chamar de desastre. (SARAMAGO, 2010, p. 149).

A reflexão acima demonstra claramente o que buscamos analisar durante esta tese: O valor da Dimensão Ética na ação pedagógica do professor na Educação Infantil vislumbrando uma nova atitude no seu relacionar com a criança. Uma postura compromissada com o acolhimento e com a humanização, que valorize a alteridade, priorize o outro, incentive a criança na busca de um desenvolvimento pleno.

Apoiando-me em Freitas, não tenho a pretensão de falar como um filósofo que não sou, mas como uma educadora⁶⁰ preocupada com o desenvolvimento de uma das áreas essenciais para o desenvolvimento do ser humano – a atuação do professor de Educação Infantil. “A vantagem é que, não sendo filósofo desconheço os riscos que correrei ao fazer certas afirmações” (2005, p. 4). Por outro lado, me impõe a exigência de uma aprendizagem contínua sobre a Dimensão Ética para poder afirmar sua importância na atuação do professor da Educação Infantil.

Isto posto, ressaltamos que entendemos que o ser humano está sempre aprendendo, almejando novos conhecimentos, transformando e elaborando novas formas de pensar os problemas, portanto, esta pesquisa não trará soluções prontas (receituários) para a ação educativa, mas se constituirá como um espaço para que o leitor estabeleça reflexões.

Nesse sentido, acreditamos que cumprimos com a proposta deste trabalho de partir dos Conhecimentos Filosóficos da Educação para possibilitar reflexões sobre o agir educacional na infância. Numa perspectiva Aristotélica, dialogamos sobre os muitos aspectos que envolvem a arte de educar, declarando

⁶⁰ Nesse momento do texto, utilizo a primeira pessoa do singular, colocando a minha atuação como professora da Área de Educação Infantil no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina. Nos demais momentos do texto a utilização da terceira pessoa do plural demonstra a articulação com as valiosas orientações recebidas no processo de doutoramento.

nas várias páginas desta tese a Dimensão Ética como fundamental articulação para o trabalho do professor com as crianças.

Ao defender que a Dimensão Ética é a articuladora de todas as outras dimensões que envolvem a prática docente, ao valorizar as expressões da criança e ao priorizar, no próprio ato de planejar, ações pedagógicas em que ambos (professores e alunos) sejam protagonistas de todo o processo estamos reiterando uma atuação que valorize as emoções nas relações com as crianças e entre as crianças.

Vários são os estudos e os teóricos que demonstram a influência da Educação Infantil na vida das crianças, tanto no desenvolvimento como também nos momentos de socialização. Além disso, acreditamos que uma nova forma de compreender a infância na contemporaneidade passa a ser assumida entre os professores que formam professores. As crianças desempenham papéis na sociedade e ocupam espaços nas configurações familiares, isso passa a refletir na organização do trabalho pedagógico e na atuação dos futuros docentes.

Uma nova configuração no trabalho pedagógico pode ser assumida pelo professor, que, ao entender o valor da Dimensão Ética na sua atuação, se torna comprometido com o saber teórico e prático, com um planejamento que contemple olhar com seriedade para o outro – criança, que se encontra num processo de desenvolvimento. Um atuar intencional, com qualidade, que cuida, acolhe, educa. Um trabalho que longe das práticas médico-higienistas no cuidado da infância e distante de meros processos de escolarização ligados ao ensino fundamental, assume um modo de trabalhar em que tudo é planejado partindo de uma escuta sensível e atenta ao que as crianças dizem, pensam, sentem e experimentam por meio das suas relações e brincadeiras. Uma escuta sensível é aquela em que professor e crianças são tocados pela valorização do outro como pessoa que ouve e é ouvido, aberto à alteridade, à totalidade do outro, uma escuta que permeia as relações, em um querer estar junto.

Concordando com as ideias de Carvalho (2013, p. 211) acreditamos que a “solidariedade, liberdade, respeito, amizade, cidadania, como valores ou virtudes, mas também como paixões, podem fazer com que a formação se realize, em uma permanente responsabilidade pelo outro”. Um processo de envolvimento em que o educador realmente se comprometa com o sujeito que precisa dele para se constituir como ser humano autônomo e consciente de seu valor na sociedade.

Para tanto, trabalhamos com três capítulos que fundamentaram teoricamente e objetivaram responder ao seguinte problema: Como a concepção ética do professor pode contribuir para uma atuação mais humanizadora e acolhedora da criança no contexto da educação infantil? A fundamentação partiu da análise sobre a Educação como emancipação humana, sobre a importância da Ética na formação e atuação do professor, como também sobre a Educação Infantil e as várias dimensões para uma prática docente comprometida com a criança, contemplando o educar, cuidar e o acolher como necessários para o desenvolvimento infantil pleno.

Essa fundamentação teórica possibilitou uma pesquisa numa abordagem qualitativa com crianças de 4 e 5 anos e com seus professores e equipe pedagógica em um Centro Municipal de Educação Infantil, objetivando experimentar as vivências e os desafios para uma atuação acolhedora e humanizadora.

As observações e as entrevistas realizadas com os professores apresentaram inquietações que, a nosso ver, poderiam se apresentar como desafios para o entendimento da Dimensão Ética como articuladora nos cursos de formação de professores, como também para a formação continuada.

Um dos desafios demonstrou primeiramente que a prática pedagógica se resume, na maioria das vezes, no espontaneísmo, naturalizando o processo educativo e atrelando o planejamento diário às necessidades apresentadas pela criança de forma oral. Uma prática que proporciona o esmaecimento da função docente, em que o professor absorve e incorpora competências e habilidades marginais e periféricas. Foram muitos os momentos em que percebemos os professores assumindo apenas uma tarefa de disponibilizar materiais ou “apenas” mediar situações para que as crianças busquem a sua aprendizagem no sentido de “aprender a aprender”. Situações essas que remetem ao processo de proletarianização e precarização pelo qual o trabalho docente passa na sociedade. Professores que dobram seu horário em níveis diferenciados: Educação Infantil e Ensino Fundamental ou Educação Infantil e Ensino Superior, atuando em duas, três instituições.

A ação do professor ligada à documentação do trabalho pedagógico de forma errônea é outro ponto desafiador na escola de Educação Infantil. As observações demonstraram que o portfólio está sendo utilizado como mera prestação de contas além de se tornar uma espetacularização da vida das crianças com a publicização do produto por intermédio de fotografias. O registro pedagógico

por meio do portfólio pode e deve auxiliar o docente a investigar e pesquisar mais sobre a infância. Caracterizações como essas se apresentam como desafios para atuação e que podem ser trabalhados a partir dos cursos de formação de professores, que, ao refletir eticamente sobre o trabalho docente, auxiliam na organização de um trabalho pedagógico que objetiva encontrar o verdadeiro sentido e significado naquilo que se faz para e com as crianças.

Outro desafio encontrado diz respeito à falta de conhecimento que o professor detém sobre a evolução das políticas públicas relacionadas à infância, conduzindo o seu trabalho de acordo com os direcionamentos apresentados pela Secretaria Municipal da Educação, sem refletir sobre o quê e o porquê está realizando determinada prática. Os direcionamentos são acatados sem análise, reflexão ou ponderação. Mais uma vez, se impõe a necessidade de refletirmos sobre os cursos que formam professores, para que os mesmos façam com que os futuros professores ampliem suas perspectivas, passem de educadores que tem respostas para verdadeiros profissionais que aprendam a questionar, fazer perguntas.

Acreditamos que a Dimensão Ética como articuladora poderá trazer para o universo da Educação Infantil, nos cursos de formação e na atuação do professor o enfrentamento destes desafios em busca de novas possibilidades para o trabalho. A Dimensão Ética que não seria assumida como conteúdo formal nas várias disciplinas que compõe o curso de formação de professores, mas como no dizer de Severino (2011), numa educação transversal de valores, em que a intervenção pedagógica da Ética distribuir-se-á por todas as disciplinas, em todos os conhecimentos. Mais que um conteúdo, uma postura e uma atitude do docente em relação aos seus educandos. É preciso sair de uma visão acrítica do mundo da vida e do conhecimento, buscando por meio da dúvida e da argumentação, refletir um novo sentido para o vivido, confrontando com o contexto e também com o que acreditamos ser valioso para que a educação seja humanizadora para a criança.

Segundo Marsiglia (2013, p. 240), o entendimento de que a criança aprende espontaneamente e que o professor não pode ser obstáculo para esse processo, reduz a ação pedagógica ao comodismo e à mera transmissão de informações, sem ver o outro como pessoa. Portanto, “não basta denunciar, é preciso anunciar, apontar caminhos, objetivar outros processos que permitam a emancipação humana”.

Nesse sentido, ressaltamos o valor da Dimensão Ética na ação pedagógica como uma forma de possibilitar um novo olhar sobre a criança. Uma nova maneira de conceber a relação com a criança, pautada na alteridade, no conhecimento do outro, em que o espaço do Centro de Educação Infantil seja acolhedor e propiciador de uma comunidade de aprendizagem.

O conhecimento do professor sobre a Dimensão Ética e da sua relação com as várias dimensões presentes no ato educativo fomentaria a conscientização. O professor que entende o valor de um trabalho comprometido com a humanização da criança realiza ações para promoção do ser humano e do desenvolvimento das suas mais elevadas potencialidades, contribuindo decisivamente na articulação de todos os envolvidos no processo educativo para a conquista da transformação social e cultural.

Assim, acreditamos que, para proporcionar o desenvolvimento da criança, o professor ao refletir sobre os acontecimentos de sua prática, permitindo que o educando conheça diferentes vivências, que tenha acesso às diferentes culturas e modos de vida; estimulando o entrelaçamento de suas vivências aos novos conhecimentos, favorece o pensamento e a reflexão sobre a pluralidade para que tenha condições de se apropriar da cultura existente, modificando-a.

Por meio da pesquisa que foi realizada no segundo semestre de 2015, ressaltamos que a Instituição Escolar, especificamente a Instituição de Educação Infantil, pode buscar a integração entre as várias dimensões que envolvem o processo educativo, possibilitando uma educação humanizadora, que assuma sua função social como espaço de produção do novo, do resistente ao que já está instituído, de valorização da pessoa e das emoções.

Diante do exposto, avaliamos que esta discussão fomentará na prática pedagógica na Educação Infantil e na Formação de Professores, a compreensão sobre a valorização da Dimensão Ética na Instituição Escolar possibilitando a tão sonhada indissociabilidade entre o educar e cuidar, sendo que além desta integração, este trabalho entende a relevância do acolher num sentido filosófico, em que a atitude do professor valorize as relações humanas e estimule a expressão das emoções.

Esta nova postura do professor na Educação Infantil possibilita aos envolvidos no processo educativo, uma educação humana e acolhedora que contemple o outro, em que professor e criança sejam afetados pela reflexão de seus

limites, de suas possibilidades, de uma interação de amizade e respeito favorecendo a criação de vínculos. Esta vinculação só será alcançada por meio da abertura a alteridade. Se abrir o outro, ao que o outro diz e sente.

A aprendizagem e o desenvolvimento da criança entendidos como uma prática afetiva e ética e não apenas cognitiva. E o entendimento sobre o que é interessante para este ser humano pequeno e que necessita explorar suas emoções, contribuirá para a formação de professores que sejam alicerces e para a conquista de uma Escola de Educação Infantil acolhedora do ser criança, que pensa, toma decisões, se emociona e se envolve com todos os sentimentos. Uma Escola Plural, Ética e que seja lugar de encontro.

REFERÊNCIAS

ABNT – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS . *NBR 14350*: Segurança de brinquedos de playground. Rio de Janeiro, jul. 1999.

ANGOTTI, Maristela (Org.). *Educação infantil: para que, para quem e por quê?* Campinas: Alínea, 2008.

ARCE, Alessandra. Documentação oficial e o mito da educadora nata na Educação Infantil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 113, jul. 2001. p. 167-184.

ARENDT, Hannah. A crise na educação. In: _____. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1979. p. 221-247.

_____. *A condição humana*. Tradução: Roberto Raposo. 12. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2015.

ARISTÓTELES. “*Ética a Nicômaco*”. São Paulo: Nova Cultural, 1987. v. II. (Coleção os Pensadores).

_____. “*Ética a Nicômaco*”. 6. ed. Tradução: Torrieri Guimarães. São Paulo: Martin Claret, 2014.

ASSIS, Muriane Sirlene Silva de. Ama, guardiã, crecheira, pajem, auxiliar...em busca da profissionalização do educador infantil. In: ANGOTTI, Maristela (Org.). *Educação infantil: da condição de direito à condição de qualidade no atendimento*. Campinas: Alínea, 2009. p. 37-50.

AVANÇO, Leonardo Dias. *Diagoguê e suas implicações na educação do cidadão em Aristóteles*. 2012. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia. Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2012.

BARROS, Marta Silene Ferreira; LEITE, Sandra Regina Mantovani. Ludoteca e o brincar na infância: um olhar à luz da perspectiva sócio histórica. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE XI, 11., 2013, Curitiba. SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO – SIRSSE, 2., 2013, Curitiba. SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE, 4., 2013, Curitiba. *Anais...* Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013. p. 26180 – 26190.

BATISTA, Rosa. Cotidiano da educação infantil: espaço acolhedor de emancipação das crianças. *Zero-a-seis*, Florianópolis, v. 10, n. 18, p. 53-67, jul./dez. 2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/viewFile/1980-4512.2008n18p53/8077>>. Acesso em: 15 maio 2016.

BORGES-DUARTE, Irene. A Fecundidade ontológica da noção de cuidado de Heidegger a Maria de Lourdes Pintasilgo. *Exaequo*, Coimbra, n. 21, p. 115-131, 2010.

BOTO, Carlota. Ética e educação clássica: virtude e felicidade no justo meio. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 76, p. 121-146, out. 2001.

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

_____. *Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em: 30 jan. 2017.

_____. *Estatuto da criança e do adolescente*. Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 5 maio 2016.

_____. *Lei 10172 de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 9 maio 2016.

BRASIL. *Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em: 10 maio 2016.

_____. *Lei 13005 de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>>. Acesso em: 9 maio 2016.

_____. Ministério da Educação. *Referencial curricular para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Resolução Ceb nº 1, de 7 de abril de 1999* Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2321-rceb001-99&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 12 maio 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009*. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 16 abr. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: <http://agendaprimeirainfancia.org.br/arquivos/diretrizescurriculares_2012.pdf>. Acesso em: 22 maio 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2006. 2v.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Política nacional de educação infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação*. Brasília: MEC/SEB, 2006a.

_____. Ministério da Educação e Cultura. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. Presidência da República. Secretaria de Assuntos Estratégicos. *Pátria educadora: a qualificação do ensino básico como obra de construção nacional*. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://cev.org.br/arquivo/biblioteca/4027002.pdf>>. Acesso em: 5 maio 2016.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. O discurso da valorização do ser humano na pós-modernidade: um desafio à educação. *Pro-posições*, Campinas, v. 1, n. 3, p. 107-116, nov. 2000.

CARVALHO, Alonso Bezerra de. A relação professor-aluno e a amizade na sala de aula: por uma outra formação humana na escola. *Revista Espaço Acadêmico*, Maringá, n. 169, p. 23-33, jun. 2015.

_____. *A sala de aula e a relação professor-aluno: paixão, ética e amizade na prática pedagógica*. Tese (Livre-docência) – Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Assis, 2013.

_____. O papel das paixões na formação da moralidade. In: PAGNI, Pedro Angelo; BUENO, Sinésio Ferraz; GELAMO, Rodrigo Pelloso (org.) *Biopolítica, Arte de Viver e Educação*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo. Cultura Acadêmica, 2012.

CARVALHO, Alonso Bezerra de; COLOMBANI, Fabiola. Filosofia e educação: amizade na sala de aula. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO. Pró-reitoria de Graduação (Org.). *Caderno de formação: formação de professores: educação, cultura e desenvolvimento*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. v. 2, p. 60-73.

CENCI, Angelo Vitório. *Aristóteles & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL KALIN YOUSSEF YOUSSEF. *Proposta política pedagógica – PPP*. Londrina, 2015. Impresso.

CERISARA, Ana Beatriz. Por uma pedagogia da educação infantil: desafios e perspectivas para as professoras. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). *Trajetória e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

_____. *Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

CHAVES, Marta. Práticas educativas e formação em serviço: reflexões e desafios que se apresentam aos profissionais da infância. In: RODRIGUES, Elaine; ROSIN, Sheila Maria (Org.). *Infância e práticas educativas*. Maringá: Eduem, 2007. p.175-186.

CORRÊA, Bianca Cristina. A educação infantil. In: OLIVEIRA, Romualdo Portella de; ADRIÃO, Theresa (Org.). *Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB*. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2007. p. 13-30.

CORTELLA, Mario Sergio. *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. 3. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2007.

DALBOSCO, Claudio Almir. Considerações sobre a relação entre filosofia e educação. In: FÁVERO, Altair Alberto; DALBOSCO, Claudio Almir; MÜHL, Eldon Henrique. *Filosofia, educação e sociedade*. Passo Fundo: UPF, 2003. p. 37-60.

DEL PRIORE, Mary (Org) *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1999.

DELGADO, Jaqueline. Entre os saberes e práticas das professoras de educação infantil: um estudo sobre os cuidados na primeira infância. *POIÉSIS – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação. Unisul*, Tubarão, v. 9, n. 15, p. 63-79, Jan./Jun. 2015.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio, para onde vai. *Em Aberto*, Brasília, v. 18, n. 73 (Educação Infantil: a creche, um bom começo), p.11-28, 2001.

DUARTE, Newton. *A individualidade para-si: contribuições a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Marina Silveira (Org.). *Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios*. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 67-98.

_____. Prefácio. In: QUINTEIRO, Jucirema; CARVALHO, Diana Carvalho de (Org.). *Participar, brincar e aprender: exercitando os direitos da criança na escola*. Araraquara: Junqueira&Marin; Brasília: CAPES, 2007a.

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

_____. A necessária associação entre educar e cuidar. *Pátio Educação Infantil*, Porto Alegre, n. 1, p. 10-12, abr./Jul. 2003.

FIORI, José Luis. *Os moedeiros falsos*. Petrópolis: Vozes, 1997.

FOCHI, Paulo. *Afinal, o que os bebês fazem no berçário?* Comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Porto Alegre: Penso, 2015.

FORMOSINHO, João. *Dilemas e tensões da atuação da universidade frente à formação de profissionais de desenvolvimento humano*. São Paulo: USP/Pró-Reitoria de Graduação, 2009. p. 7-39, (Cadernos de Pedagogia Universitária, 8)

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100 Especial, p. 1203-1230, out. 2007.

FREITAS, Luís Carlos de. *Uma pós-modernidade de libertação: reconstruindo as esperanças*. São Paulo: Autores Associados, 2005.

GAMBOA, Silvio Ancízar Sánchez. *Pesquisa em educação: métodos e epistemologias*. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012. 212 p.

GOERGEN, Pedro. Educação para a responsabilidade social: pontos de partida para uma nova ética. In: SEVERINO, Antonio Joaquim; SEVERINO, Francisca Eleadora Santos. *Ética e formação de professores: política e responsabilidade e autoridade em questão*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 93-129.

_____. Ética e educação: O que pode a escola? In: LOMBARDI, José Claudinei; GOERGEN, Pedro (Org.). *Ética e educação: reflexões filosóficas e históricas*. Campinas: Autores Associados: Histedbr, 2005. p. 59-92

GUIMARÃES, Daniela. A relação com as famílias na educação infantil: o desafio da alteridade e do diálogo. In: VAZ, Alexandre Fernandez; MOMM, Caroline Machado. *Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas*. Nova Petrópolis/RS: Nova Harmonia, 2012. p. 88-100.

GUZZO, Valdemir. As dimensões ética e política na formação docente. In: SEVERINO, Antonio Joaquim; SEVERINO, Francisca Eleadora Santos. *Ética e formação de professores: política e responsabilidade e autoridade em questão*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 43-57.

HERMANN, Nadja. Ética: a aprendizagem da arte viver. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 102, p. 15-32, jan./abr. 2008.

_____. *Ética & educação: outra sensibilidade*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. (Coleção Temas & Educação)

HOFFMANN, Jussara. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação, 2001.

HORN, Cláudia Inês; SILVA, Jacqueline Silva da. Planejar para e com as crianças pequenas. *Pátio Educação Infantil*, Porto Alegre, n. 13, p. 4-7, out./dez. 2015.

HOURLAKIS, Antonie. *Aristóteles e a educação*. São Paulo: Loyola, 2001.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O sentido da profissionalidade para o educador da infância. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leire (Org.). *Trajetórias e perspectivas da formação de professores*. São Paulo: Editora Unesp, 2004. p. 329-345.

KRAMER, Sônia. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. *Encontros e desencontros em educação infantil*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 117-132.

KUHLMANN JUNIOR, Moisés. As exposições internacionais e a difusão das creches e jardins de infância (1867-1922). *Pro-posições*, Campinas, v. 7, n. 3, p. 24-35, nov. 1996.

_____. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

LEITE, Sandra Regina Mantovani. *A criança, a rua e a escola: uma análise do projeto Viva Vida no município de Londrina*. 2003. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2003.

LEITE FILHO, Aristeo. Proposições para uma educação infantil cidadã. In: GARCIA, Regina Leite; LEITE-FILHO, Aristeo (Org.). *Em defesa da educação infantil*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 10-40.

LEONTIEV, Alexis. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LIMA, Andreza Maria de; CARVALHO, Maria Jaqueline Paes de; MONTEIRO, Luciana Oliveira Freitas. Um estudo sobre currículo na educação infantil na produção científica da ANPEd nos últimos dez anos. *EccoS - Revista Científica*, São Paulo, n. 39, p. 115-130, jan./abr. 2016.

LIMA, Elieuzza Aparecida; PENITENTE, Luciana Aparecida de Araujo; CASTRO, Rosane Michelli. Crianças, práticas pedagógicas e práticas de pesquisa: algumas reflexões e desafios. IN: CHAVES, Marta; SETOGUTI, Ruth Izumi; VOLSI, Maria Eunice França. *A função social da escola: das políticas públicas às práticas pedagógicas*. Maringá: Eduem, 2011. p. 73-83.

LOMBARDI, José Claudinei. Notas sobre a educação da infância numa perspectiva marxista. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). *Infância e pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2013. p. 7-16.

LONDRINA. Conselho Municipal De Educação De Londrina - CMEL. *Deliberação 01/2009*, Conselho Municipal De Educação De Londrina, Aprovada Em 23 / 11 / 2009. Disponível em: <http://www.londrina.pr.gov.br/dados/images/stories/Storage/cmdca/deliberacoes/2009/deliberacao01_09.pdf>. Acesso em: 9 maio 2016.

LONDRINA. *Lei Nº8213, de 14 de agosto de 2000*. Denomina Centros Municipais de Educação Infantil, localizados na sede do município de Londrina. Londrina, 2000. Disponível em: <<http://camara-municipal-da-londrina.jusbrasil.com.br/legislacao/724171/lei-8213-00>>. Acesso em: 9 maio 2016.

MACÊDO, Lenilda Cordeiro de; DIAS, Aelaide Alves. O cuidado e a educação enquanto práticas indissociáveis na educação infantil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED: EDUCAÇÃO, CULTURA E CONHECIMENTO NA CONTEMPORANEIDADE: DESAFIOS E COMPROMISSOS, 29., 2006, Caxambu,

MG. Anais... Caxambu: ANPED, 2006.

MACHADO, Maria Lucia. *Pré-escola é não é escola: a busca de um caminho*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

MANACORDA, Mario Alighiero. *Marx e a pedagogia moderna*. São Paulo: Cortez, 1991.

MARCONDES, Lea Rocha Lima et al. Educação confessional no Brasil uma perspectiva ética. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 7., 2007, Curitiba. *Anais...* Curitiba: PUCPR, 2007. p. 616- 628.

MARCUSE, Herbert. *Ideias sobre uma teoria crítica da sociedade*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

_____. *Tecnologia, guerra e fascismo*. Editado por Douglas Kellner. São Paulo: Unesp, 1999

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. *Infância e pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2013.

_____. *A prática pedagógica histórico-crítica: na educação infantil e no ensino fundamental*. Campinas: Autores Associados, 2011.

MARTINS, Ligia Marcia. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. 11. ed. São Paulo: Difel, 1986. Livro 1, v. 1,

MASSI, Cosme Damião Bastos; GIACÓIA JUNIOR, Oswaldo. Ética e educação. In: SERBINO, Raquel Volpato et al. *Formação de professores*. São Paulo: Editora da Unesp, 1998. p. 351-355.

MELLO, Suely Amaral. Teoria histórico-cultural e trabalho docente: apropriação teórica e novas relações na escola. In: MILLER, Stela; BARBOSA, Maria Valéria; MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima (Org.). *Educação e humanização: as perspectivas da teoria histórico-cultural*. Jundiaí: Paco Editorial, 2014. p. 173-181.

MÉSZAROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2008.

MIRANDA, Marília Faria de; LEITE, Sandra Regina Mantovani; MARQUES, Emanuely Fernanda. Família e escola: elementos para uma participação democrática. *ORG & DEMO*, Marília, v. 11, n. 1, p. 103-118, jan./jun. 2010.

NAGEL, Lizia Helena. Função social da escola: desafios e perspectivas. In: CHAVES, Marta; SETOGUTI, Ruth Izumi; VOLSI, Maria Eunice França. *A função social da escola: das políticas públicas às práticas pedagógicas*. Maringá: Eduem, 2011. p. 17-33.

NODARI, Paulo César. *Sobre ética: Aristóteles, Kant e Levinas*. Caxias do Sul: Educ, 2010.

OLIVEIRA, Betty. A prática social global como ponto de partida e de chegada da prática educativa. In: OLIVEIRA, Betty (Org.). *A socialização do saber escolar*. São Paulo: Cortez: Autores associados, 1985. p. 91-104.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. O currículo na educação infantil: o que propõe as novas diretrizes? In: SEMINÁRIO NACIONAL DE CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: MEC/SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7153-2-1-curriculo-educacao-infantil-zilma-moraes&category_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 23 jun. 2016.

PÁDUA, Elizabete. Matallo Marchesini de. *Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática*. 10. ed. Campinas: São Paulo: Papirus, 2004.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 2002.

_____. *Gestão escolar, democracia e qualidade de ensino*. São Paulo: Ática, 2007.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 33, p. 78-95, mar. 2009.

PATTO, Maria Helena de Souza. Formação de professores: o lugar das humanidades. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: Editora UNESP, 2004. p. 61-78.

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

PINTO, Álvaro Vieira. *Ciência e existência*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. *Sete lições sobre educação de adultos*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

PINTO, Maria Raquel Barreto. Tempo e espaços escolares: o (des)confinamento da infância. In: QUINTEIRO, Jucirema; CARVALHO, Diana Carvalho de (Org.). Araraquara: Junqueira&Marin; Brasília: CAPES, 2007. p. 91-116.

RAMOS, César Augusto. Ética e política em Aristóteles. In: CANDIOTTO, Cesar. *Ética: abordagens e perspectivas*. 2. ed. Curitiba: Champagnat, 2011. p. 29-49.

RIOS, Terezinha Azerêdo. *Ética e competência*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

RIZZO, Gilda. *Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento*. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

RUSS, Jacqueline. *A aventura do pensamento europeu: uma história das ideias ocidentais*. Lisboa: Terramar, 1997.

SAMBRANO, Taciana Mirna. Relação instituição de educação infantil e família: um sonho acalentado, um vínculo necessário. In: ANGOTTI, Maristela. *Educação Infantil: para quê, para quem e por que?* Campinas: Alínea, 2006. p. 139-155.

SARAMAGO, José. *As palavras de Saramago: catálogo de reflexões pessoais, literárias e políticas*. Seleção e organização de Fernando Gómez Aguilera. São Paulo, Companhia das Letras. 2010.

SAVIANI, Demerval. O choque teórico da politécnica. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 131-152, mar. 2002.

_____. *Educação e questões da atualidade*. São Paulo: Livros do Tatu: Cortez, 1991.

_____. *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção Educação contemporânea)

_____. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 1997.

_____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 1997a.

_____. Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. In: DUARTE, Newton. *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas: Autores Associados, 2004. p.21-52.

_____. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso João. *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 151-168.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007.

SAVIANI, Nereide. Educação infantil versus educação escolar: implicações curriculares de uma (falsa) oposição. In: ARCE, Alessandra; JACOMELI, Mara Regina Martins. *Educação infantil versus educação escolar?: entre a (des) escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula*. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 73

SEVERINO, Antonio Joaquim. Desafios da formação humana no mundo contemporâneo. *Revista de Educação*, Campinas, n. 29, p. 153-164, jul./dez. 2010.

_____. Educação e ética no processo de construção da cidadania. In: LOMBARDI, José Claudinei; GOERGEN, Pedro (Org.). *Ética e educação: reflexões filosóficas e históricas*. Campinas: Autores Associados: Histedbr, 2005. p. 137-154.

_____. *Educação, sujeito e história*. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

_____. Prefácio. In: GAMBOA, Silvio Ancízar Sánchez. *Pesquisa em educação: métodos e epistemologias*. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012. p. 11-14

SEVERINO, Francisca Eleodora Santos. Ética e responsabilidade social no ensino superior. In: SEVERINO, Antonio Joaquim; SEVERINO, Francisca Eleodora Santos.

Ética e formação de professores: política e responsabilidade e autoridade em questão. São Paulo: Cortez, 2011. p. 78-92.

SILVA, Janaina Cassiano. Projetos pedagógicos e os documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC): o construtivismo e a pedagogia da infância como pano de fundo do processo de oposição ao ensino nas salas de aula de educação infantil. In: ARCE, Alessandra; JACOMELI, Mara Regina Martins. *Educação infantil versus educação escolar?: entre a (des) escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula.* Campinas: Autores Associados, 2012. p. 81-106.

SZYMANSKI, Heloisa. *A relação família/escola: desafios e perspectivas.* Brasília: Líber Livro, 2009.

TONET, Ivo. *Educação, cidadania e emancipação humana.* Ijuí: ed. Unijuí, 2005.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Ética.* 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Caminhos da profissionalização do magistério.* Campinas: Papelivros, 1998.

_____. (Org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.* Campinas: Papiros, 1995.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; ARAUJO, José Carlos Souza. O projeto político-pedagógico: um guia para a formação humana. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). *Quem sabe faz a hora de construir o projeto político-pedagógico.* Campinas: Papirus, 2007. p. 11- 38.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro: Perfil Professores**ENTREVISTA****Perfil:**

1 - IDADE: _____; ESTADO CIVIL: _____;

2 – FILHOS: SIM () NÃO () QUANTOS: _____;

3 - FORMAÇÃO: ENSINO MÉDIO () GRADUAÇÃO () EM
QUE? _____; PÓS-GRADUAÇÃO () EM
QUE? _____;

CONCLUÍDO () EM ANDAMENTO ()

4 - SITUAÇÃO FUNCIONAL: CONCURSADO () CONTRATADO ()

5 - TEMPO DE TRABALHO NA
EDUCAÇÃO: _____;

6 - TEMPO DE TRABALHO NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: _____;

7 - TRABALHA EM OUTRAS INSTITUIÇÕES: SIM () NÃO ()
QUAL?: _____

APÊNDICE B – Roteiro das Entrevistas Professores



Perguntas - professores:

1. Para você, que trabalha nessa instituição, qual é a função dos CMEIS? Função social da educação infantil?
2. Na organização do seu trabalho o que é preciso valorizar?
Conhecimentos? Quais? Diretriz de onde? Relação afetiva?
3. Como você organiza o que precisa ser valorizado?
4. O que é preciso valorizar na relação professor e criança? Isso faz diferença para que a criança aprenda a se relacionar?
Proximidade? Toque? Ouvir/escutar? Conhecimento da história de cada criança?
5. Quando falamos dimensão ética, o que você pensa?
6. Respeito e amizade acontecem na relação com a criança? Como? É importante?
7. Como você entende a indissociabilidade entre educar e cuidar na educação infantil?
8. Como acontece a relação com a família? Interfere na relação com a criança? É importante?

APÊNDICE C – Roteiro das Entrevistas Direção e Auxiliar de Supervisão



Perguntas coordenação e direção:

- 1- Como acontece o seu trabalho no CEMEI?
- 2- Qual a função da educação infantil e do CEMEI para você?
- 3- O seu trabalho interfere na organização pedagógica do professor? Como?
- 4- Você entende como importante a temática Dimensão Ética na Educação Infantil? Em que sentido?
- 5- O que é importante na relação entre professor e criança/ criança e criança? Como você entende a relação entre educar – cuidar e acolher na educação infantil?
- 6- Com relação à Secretaria Municipal de Educação, existe que tipo de interferência na organização do trabalho no CEMEI?
- 7- Como você orienta as atividades organizadas pelos professores? Em que medida o seu olhar valoriza a relação ética do cuidado nas atividades?
- 8- O trabalho com as famílias existe? Em que medida? Como vocês estabelecem a relação com as famílias? Isso interfere na relação com as crianças?

APÊNDICE E– Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezados professores, sou aluna regular do Programa de Pós-Graduação (nível de Doutorado) da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – Campus de Marília – UNESP/SP e venho, por meio deste, solicitar a vossa senhoria participação para o desenvolvimento da minha pesquisa intitulada **"EDUCAÇÃO, ÉTICA E AMIZADE PERPASSANDO A RELAÇÃO PROFESSOR E CRIANÇA"**.

Minha pesquisa está sendo realizada, como já é de vosso conhecimento com as crianças do Infantil 5 no Centro Municipal de Educação Infantil KALIN YOUSSEF no qual vocês trabalham.

A pesquisa tem como objetivo geral: demonstrar e analisar a relevância do tripé Educação, Ética e Amizade como elementos fundamentais para a emancipação humana.

Os procedimentos que serão empregados para a obtenção de dados com as professoras serão entrevistas e observação nas salas, além de análise do Projeto Político Pedagógico e das atividades realizadas e arquivadas por meio do Portfólio.

Caso aceite participar dessa pesquisa gostaria que soubesse que:

A) SUA PARTICIPAÇÃO É VOLUNTÁRIA E QUE PODERÁ DESISTIR DE PARTICIPAR EM QUALQUER MOMENTO;

B) VOCÊ PODERÁ ACEITAR OU RECUSAR A RESPONDER QUAISQUER PERGUNTAS QUE LHE FOREM FEITAS;

C) As informações obtidas através da sua colaboração na entrevista serão DOCUMENTADAS/DESCRITAS em relatório de pesquisa (Tese), feito por mim para a obtenção do título de Doutor, junto ao Programa de Pós Graduação da Faculdade de Filosofia e Ciências – Campus de Marília/SP;

D) OS RESULTADOS PODERÃO SER DIVULGADOS EM EVENTOS CIENTÍFICOS E REVISTAS E QUE ME COMPROMETO A MANTER EM ABSOLUTO SIGILO A IDENTIDADE DOS PARTICIPANTES E ENTREVISTADOS.

Caso necessite de esclarecimentos adicionais, coloco-me à disposição por meio do telefone (43) 9996 5069 ou sleite@uel.br.

Sandra Regina Mantovani Leite
Doutoranda em Educação Universidade Estadual Paulista – UNESP Marília –
SP



Prof. Dr. Alonso Bezerra de Carvalho
Orientador e Docente da Faculdade de Filosofia e Ciências
Unesp/Campus de Marília

Eu, _____ portados do RG
_____ ACEITO PARTICIPAR da pesquisa intitulada **“EDUCAÇÃO,
ÉTICA E AMIZADE PERPASSANDO A RELAÇÃO PROFESSOR E CRIANÇA”**
durante o ano de 2015. Declaro estar ciente de que a participação é voluntária e que
fui devidamente esclarecido(a) quanto aos objetivos e procedimentos desta
pesquisa.

Data: ____/____/____

Professor participante

ANEXOS

ANEXO A – Autorização da Secretaria Municipal de Educação de Londrina

**ANEXO B – Autorização do Centro Municipal de Educação Infantil Kalin
Youssef Youssef para registro fotográfico.**



Autorizo Sandra Regina Mantovani Leite, doutoranda em Educação do Curso de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista – Campus de Marília/SP, a utilizar os registros fotográficos da pesquisa intitulada **“EDUCAÇÃO, ÉTICA E AMIZADE PERPASSANDO A RELAÇÃO PROFESSOR E CRIANÇA”** realizada no Centro Municipal de Educação Infantil KALIN YOUSSEF YOUSSEF.

Simone Regina Batigiana Tófoli

Diretora do CMEI KALIN YOUSSEF YOUSSEF