

Adriana de Moraes Zimmermann

**A INFÂNCIA COMO DIREITO: O CURRÍCULO NO
PROCESSO DA UNIVERSALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Adriana Dickel.

Passo Fundo

2015

CIP – Catalogação na Publicação

Z73e Zimmermann, Adriana de Moraes

A infância como direito: o currículo no processo de universalização da Educação infantil / Adriana de Moraes Zimmermann. – 2015.

117 f.; 30 cm.

Orientação: Dra. Adriana Dickel.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2015.

1. Educação de crianças. 2. Crianças. 3. Avaliação educacional. 4. Currículo educacional. I. Dickel, Adriana, orientadora. II. Título.

CDU: 373.2

Catalogação: Bibliotecária Marciéli de Oliveira - CRB 10/2113

Pelo contrário, o cem existe.
A criança é feita de cem
A criança tem cem línguas
cem mãos
cem pensamentos
cem modos de pensar,
de brincar e de falar.
Cem, sempre cem
modos de escutar
de admirar-se e de amar
cem alegrias para cantar e compreender
cem mundos para descobrir
cem mundos para criar
cem mundos para sonhar.
A criança tem cem línguas
(e depois cem, cem, cem)
mas são-lhe roubadas noventa e nove
A escola e a cultura
separam-lhe a cabeça do corpo.
Dizem-lhe:
para pensar sem as mãos,
para fazer sem a cabeça,
para escutar e não falar,
para compreender sem alegria,
para amar e maravilhar-se
somente na Páscoa e no Natal.
Dizem-lhe:
para descobrir o mundo que já existe
e de cem roubaram-lhe noventa e nove.
Dizem-lhe:
o jogo e o trabalho
a realidade e a fantasia
a ciência e a imaginação
o céu e a terra
a razão e o sonho
são coisas que não estão juntas.
Dizem-lhe, enfim, que o cem não existe
A criança diz:
pelo contrário, o cem existe.
Loris Malaguzzi

Dedico este trabalho *in memoriam* aos meus pais, Nilson Ritter de Moraes e Inésia de Moraes, pessoas importantes da minha vida, que me deram condições para trilhar meu caminho, ajudando-me e apoiando de forma incondicional, constituindo-me na pessoa que sou hoje. A vocês, meu eterno amor...

Agradecer a todos que ajudaram a construir esta dissertação não é tarefa fácil. O maior perigo que se coloca para o agradecimento seletivo não é decidir quem incluir, mas decidir quem não mencionar. Então, a meus amigos que, de uma forma ou de outra, contribuíram com sua amizade e com sugestões efetivas para a realização deste trabalho, gostaria de expressar minha profunda gratidão. Se devo ser seletiva, então é melhor começar pelo início. Meu maior agradecimento é dirigido a meu filho, Álisson de Moraes Zimmermann, por ter sido meu grande incentivador para que eu fizesse o mestrado em educação. Foi um contínuo apoio em todo decorrer do trabalho, sabendo compreender, como ninguém, a fase pela qual eu estava passando, sempre tentando entender minhas dificuldades e ausências durante este período. Obrigada meu filho, te amo...

Agradeço em especial a Wilson Pedro Lill, por incentivar, apoiar, acreditar e ter lido diversas vezes o texto, a cada mudança; pelas discussões referentes ao trabalho, me instigando sempre a arte de pensar sobre, sendo o grande elemento propulsor no período de construção desse trabalho. Obrigada pela presença, pelo estímulo, pelo entendimento de minhas inquietações e insegurança no decorrer do mestrado.

Agradeço, de forma muito carinhosa e especial, a minha amiga companheira, fiel colega de mestrado, Franciele Gallina, no período de construção deste trabalho. Sua paciência infinita e sua crença absoluta na capacidade de realização a mim atribuída foram, indubitavelmente, grande estímulo na minha caminhada.

Agradeço a minha orientadora e amiga, professora Dra Adriana Dickel, pelo carinho, pelo incentivo, pela paciência, por suas orientações que foram de grande valia na realização desse trabalho.

RESUMO

A educação infantil tem papel social importante no desenvolvimento humano e social. Esta pesquisa tem como objetivo analisar em que medida os referenciais curriculares que orientam a educação infantil fornecem, do ponto de vista da proposta curricular, subsídios consoantes aos propósitos da universalização da educação infantil. Para tanto, foram analisados o Referencial Curricular Nacional (RCNEI) e os documentos referentes às políticas educacionais para a Educação Infantil, entre eles os Indicadores de qualidade para a Educação Infantil. O trabalho encontra-se estruturado em três partes: inicialmente, abordou-se aspectos históricos, sociais, culturais, psicológicos e políticos que influenciaram e influenciam o atendimento à infância e o processo de expansão da Educação Infantil. Autores tais como Áries, Enguita, Rousseau, Winnicott, entre outros, ofereceram as bases para esse estudo. Além disso, buscou-se explorar o conceito de currículo, tendo um olhar atento às proporções teóricas que suas diferentes abordagens assumiram para a Educação Infantil e para os documentos que pautam o currículo proposta em âmbito nacional, o RCNEI e os Indicadores de qualidade para a Educação Infantil. Ivor Goodson, Gimeno Sacristán, Cesar Coll e Antonio Flavio Barbosa Moreira deram as bases para esse estudo. Por fim, foram analisados o RCNEI e o Referencial Curricular para a Educação Infantil do município de Passo Fundo (RCEIPF) com base nos indicadores de qualidade, com vistas a discutir o que está prescrito nos documentos referenciais em relação ao currículo para a Educação Infantil, elaborados em nível federal e em nível municipal. As análises evidenciaram que a universalização da Educação Infantil se justifica, em primeiro lugar, por ser um direito social da criança e que esse processo precisa assegurar as possibilidades de uma formação plena, que desenvolva as suas capacidades afetivas, sociais, motoras, cognitivas, que empreenda esforços no sentido do desenvolvimento de sua autonomia. Para tanto, faz-se necessário um currículo que apoie os profissionais da Educação Infantil na ação e na reflexão que desenvolvem e que contribua para a produção de uma educação com qualidade para a infância.

Palavras-chave: educação infantil, currículo, infância.

ABSTRACT

The child education has an important social role on the social and human development. This paper has the aim to analyze how the curriculum references, which guide the child education, provide some help following the curricular proposal, according to the purpose of the child education universalization. So, they were analyzed the National Curricular Referential (RCNEI) and the documents referring to the educational policies for the Child Education, among them the Indicators of quality for the Child Education. The paper was structured into three parts: firstly, it was approached the historical, social, cultural, psychological and political aspects which influenced the child attending and the expansion process of the Child Education. Authors such as Áries, Enguita, Rousseau, Winnicott, among others, provided the basis for such study. Besides, it was tried to explore the curriculum concept, having an attentive eye to the theoretical proportions that its different approaches assumed towards Child Education and the documents which rule the proposal curriculum nation wide, the RCNEI and the Indicators of quality for the Child Education. Ivor Goodson, Gimeo Sacristán, Cesar Coll and Antonio Flavio Barbosa Moreira provided the basis for this study. Finally, they were analyzed the RCNEI and the Curricular Referential for the Child Education in Passo Fundo (RCEIPF) based on the quality indicators, aiming to discuss what is prescribed on the referential documents related to the curriculum for the Child Education, elaborated concerning federal and municipal levels. The analysis made clear that the Child Education universalization justifies itself, in the first place, because it is a social right of the child and that such process needs to ensure the possibilities of a full formation, which enables their emotional abilities, as well, social, motor, cognitive ones, and also that undertakes efforts towards their autonomy development. Therefore, it is necessary to have a curriculum which supports the Child Education professionals on the action and reflection they develop and that it may contribute for the production of a quality education in the infancy.

Key words: Child Education; curriculum; infancy.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado
ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Art – Artigo
BM – Banco Mundial
CEC - Câmara de Educação e Cultura
CME – Conselho Municipal de Educação
CONAE – Conferência Nacional de Educação
COTRAPAF – Cooperativa dos Trabalhadores de Passo Fundo
DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
FGEI - Fórum Gaúcho de Educação Infantil
FMI – Fundo Monetário Internacional
FGEI - Fórum Gaúcho de Educação Infantil
FNE – Fórum Nacional de Educação
FNEDEP - Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GTs – Grupos de Trabalhos
IMED – Faculdade Meridional
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
MEC-USAID – Ministério da Educação–*United States Agency for International Development*.
MIEIB – Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
NEI – Núcleo de Educação Infantil
Nº - Número
ONU – Organização das Nações Unidas
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
PIB – Produto Interno Bruto
PNE – Plano Nacional de Educação
PNUD – *Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento*
PPP – Projeto Político Pedagógico
RCEIPF – Referenciais Curriculares da Educação Infantil de Passo Fundo
RCNEI – Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil
RE – Regimento Escolar
REL – Relatório 2009-2012 da Secretaria Municipal de Educação - Núcleo de Educação Infantil
SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEF – Secretaria de Educação Fundamental
SEF/MEC - Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação
SEMCAS – Secretaria Municipal de Cidadania e Assistência Social
UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNOPAR – Universidade Norte do Paraná
UPF – Universidade Passo Fundo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 A INFÂNCIA	15
1.1 A infância negada	16
1.2 Século XVIII: da industrialização a Rousseau.....	24
1.3 Destaque na reconstrução da infância: Rousseau.....	26
1.4 A infância contemporânea: Brasil em evidência.....	29
2 CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO-POLÍTICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL	38
2.1 Do jardim de infância à Constituição de 1988	38
2.2 Conferência de <i>Jomtien</i> , a LDB e os rumos da educação infantil.....	41
2.3 PNE: a trajetória da educação infantil pós-LBD continua	47
2.3.1 PNE: 2011-2020	49
2.4 Referencial curricular nacional para a educação infantil e diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil	51
2.5 A política nacional para a educação infantil e os indicadores de qualidade.....	54
3 O CURRÍCULO	57
3.1 Currículo: um conceito historicamente construído	57
3.2 O que é currículo?.....	60
3.3 Trajetória curricular no Brasil	62
3.4 Currículo na educação infantil.....	64
3.5 Indicadores de qualidade da educação infantil.....	69
4 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE PASSO FUNDO NA PERSPECTIVA CURRICULAR: DOCUMENTOS E DEPOIMENTOS	71
4.1 Educação infantil no Município de Passo Fundo: um processo de longo prazo	72
4.1.2 Contextualizando a educação infantil municipal.....	74
4.2 Processo de implantação dos referenciais curriculares na rede municipal de Passo Fundo.....	79
4.3 “Conexão” dos referenciais curriculares para Educação Infantil da rede municipal de Passo Fundo com os RCNEI	82
4.3.1 As diversas infâncias.....	83
4.3.2 O lugar da educação das infâncias.....	85
4.3.3 Currículo escolar: concepções em diálogo.....	87
4.3.4 As áreas de conhecimento na conformação de uma proposta curricular.....	92
4.4 Currículo: fazer acontecer no âmbito da rede municipal de Passo Fundo.....	103
5 CONCLUSÃO	108
REFERÊNCIAS	112

INTRODUÇÃO

A luta pela consolidação da Educação Infantil vem de longa data. Há mais de vinte anos, especialistas, professores, educadores buscam a valorização e um efetivo reconhecimento educacional para essa etapa da educação.

A Constituição Federal de 1988 foi a grande precursora ao proclamar em seu artigo 208, inciso IV, que “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade” (BRASIL, 1988a). Foi ela que reconheceu o direito da criança ao acesso da Educação Infantil em creches e pré-escola e colocou-a como sujeito de direitos, que pode ter acesso à educação de qualidade, diferentemente das leis anteriores que tinham por objetivo somente o cuidado e o assistencialismo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96, aclamou a Educação Infantil, a partir do seu artigo 29, como parte integrante da Educação Básica, cujas finalidades são desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (BRASIL, 1996).

O caráter educativo e sua especificidade na Educação Infantil foi um processo historicamente construído. A primeira infância é a fase especial e relevante na formação do ser humano, e os estímulos recebidos nessa fase irão repercutir no decorrer da adolescência e da vida adulta. Não se trata de antecipar aprendizagem ou abreviar a infância, escolarizando-a, mas sim perceber a criança como um sujeito de direitos, um ser ativo que tem potencialidade de transformar seu mundo à medida que o mesmo é descortinado a ele.

Essa perspectiva está na base de muitas discussões e políticas atuais em torno dessa etapa da Educação Básica. No início do ano de 2011, a presidenta Dilma Rousseff anunciou a liberação de R\$ 800 milhões para a construção de 718 escolas de Educação Infantil, no prazo de quatro anos (PORTAL DO PLANALTO, 2011).

Em pronunciamento realizado em Fevereiro de 2009, Fernando Haddad, o então Ministro da Educação, enfatizou que se trata de desrespeito à garantia assegurada pela Constituição Federal e pela LDB não ampliar a Educação Infantil com a sua universalização. Segundo o Ministro, é essencial garantir os recursos para incluir todas as crianças na escola já aos quatro anos, e diz ainda: “A frequência à pré-escola aumenta em 32% a chance de completar o ensino médio”. Assim, em sua avaliação para evitar a evasão no ensino médio, a repetência e o fracasso escolar, é fundamental tratar a educação de maneira sistemática.

“Quem não conclui o fundamental é quem não teve acesso à pré-escola e não foi alfabetizado.” Ressalta ainda que, para combater a evasão dos estudantes entre quinze e dezessete anos, é necessário investir no ensino das crianças de quatro a oito anos. “É preciso, também, repaginar o ensino médio, da perspectiva da capacidade do estudante de compreender o mundo e de sua inserção no mercado de trabalho”, afirmou¹.

Em sua visita à Câmara de Educação e Cultura (CEC) no dia 22 de março de 2011, o Ministro Haddad reiterou como uma das ações prioritárias do MEC a expansão da Educação Infantil, tendo como meta a sua universalização.

O Plano Nacional de Educação – PNE, para vigorar de 2011 a 2020, foi construído e extensamente debatidos visando assumir compromissos contínuos de esforços para eliminar as históricas desigualdades que abrangem o País. Tais ações foram discutidas e apontadas pela sociedade na CONAE 2010 como estratégicas, sendo aperfeiçoadas na interação com o Congresso Nacional.

O Plano apresenta dez diretrizes e vinte metas, seguidas de específicas estratégias de realização, entre elas. A primeira meta a ser estabelecida prevê:

Universalizar, até 2016, a Educação infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade, e ampliar a oferta de Educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, cinquenta por cento das crianças de até três anos até o final da vigência deste PNE (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2010).

Ao discutir a pertinência do investimento nessa etapa da educação Básica, o economista, especialista em educação, Gustavo Ioschpe, em sua coluna da Revista Veja (edição de 13 de março de 2011), trouxe presente polêmicos e reflexivos questionamentos.

Precisamos fugir da armadilha da expansão do ensino para o nível infantil. É preciso priorizar o que é mais importante e dá maior retorno. Temos uma urgente batalha: alfabetizar 100% de nossas crianças até a 2.^a série. Sem isso, não há como se erguer o edifício do conhecimento. Apesar de todos os progressos na pré-escola, nossos alunos continuam chegando a 4.^a série sem saber ler e escrever. Se perdermos o foco e deixarmos que as atenções se voltem para a tenra infância, perderemos a batalha. Os ganhos com a eliminação do analfabetismo são maiores do que os oriundos da universalização da pré-escola (IOSCHPE, 2011).

Segundo Ioschpe é um risco direcionar o foco de investimentos para a expansão da Educação Infantil em detrimento do aumento da qualidade na educação no ensino fundamental, principalmente nos anos de alfabetização.

¹ Pronunciamento do então Ministro da Educação Fernando Haddad durante audiência pública na Comissão de Educação, Cultura e Esporte da Câmara dos Deputados.

No mesmo texto, Gustavo se contradiz ao afirmar que

O impacto positivo da pré-escola é amparado por literatura científica extensa. Estudos feitos no Brasil demonstram que alunos que cursaram a pré-escola têm desempenho acadêmico melhor do que aqueles que não a cursaram. Essa diferença persiste por todas as séries, e aparece também em exames padronizados como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Alunos que têm melhor desempenho tendem a gostar mais da escola e, portanto, são menos propensos a abandoná-la. Alunos que cursaram a pré-escola têm maior probabilidade de completar o ensino superior. O impacto positivo vai além da vida escolar e se estende à idade adulta. Um estudo feito no Brasil mostra que aqueles que passaram pela pré-escola têm salário 16% mais alto do que alunos que não a cursaram. Estudos americanos demonstram que a frequência à pré-escola aparece associada à diminuição das taxas de criminalidade (IOSCHPE, 2011).

Se a Educação Infantil, conforme retrata o economista, gera todo esse saber e conhecimento, por que não investir nessa tríade: qualificação, valorização, expansão, para que, com isso, mais crianças possam ter acesso a uma Educação Infantil realmente de qualidade? O que merece discussão é: Qual o impacto que a educação escolar de crianças pequenas trará para sua vida adulta? Em que medida a Educação Infantil contribui para que seus frequentadores tenham uma aprendizagem efetiva nas séries subsequentes do ensino fundamental? Se considerarmos que, segundo o economista, o direcionamento dos investimentos deveria ser para os anos iniciais do ensino fundamental, ou seja, para a fase de alfabetização, poderemos perguntar em que medida a Educação Infantil não corrobora para que o processo alfabetizador se realize mais plenamente junto às crianças?

Essa polêmica, reconstruída rapidamente a partir de dois pontos de vista, o do ex-ministro e o do economista Ioschpe, pode ser tratada, em nosso entendimento, se considerados os aportes que a Educação Infantil fornece à criança. Nesse sentido, os estudos sobre o currículo da Educação Infantil se tornam fundamentais.

As crianças transformam seu mundo à medida que ele é descortinado a elas, e a escola é o espaço por excelência onde devem ocorrer aprendizagens significativas que favoreçam desenvolvimento humano pleno de todos aqueles que por ela passam. E o currículo escolar é a ferramenta que propicia essas ações.

Considerando como conceito de currículo o projeto com base no qual se definem os objetivos e se indica um plano de ação apropriado para sua execução na educação escolar, qualquer tipo de aquisição que o aluno faça, um veículo de comunicação de ideias e teorias para a realidade, oferece uma visão de cultura que se dá nas escolas. Sacristán e Gómez afirmam:

[...] Nas concepções mais recentes, o currículo trata de como o projeto educativo é realizado nas aulas, ou seja, incorpora-se à dimensão dinâmica de sua realização. Não é só o projeto, mas seu desenvolvimento prático o que importa. Se a didática aborda os problemas relacionados com o conteúdo desse projeto, considerando o que acontece em torno de sua decisão, seleção, ordenação e desenvolvimento prático, superando uma mera aceitação instrumental metodológica e se, por outro lado, os estudos sobre currículo estendem-se até a prática [...] estamos frente a dois campos sobrepostos, mas que partem de tradições distintas, procedentes de âmbitos culturais e acadêmicos diferenciados, mas coincidentes em seu objeto (1998, p. 120).

No Brasil, a incorporação da Educação Infantil como etapa da educação Básica exigiu que fossem elaboradas, conforme prevê a Lei nº 9.394/1996, diretrizes orientadoras que possam nortear os currículos e assegurar uma formação básica comum em nível nacional. Em 1998 foi então publicado o Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI), documento produzido pelo MEC, juntamente com uma série de outros documentos que dão sustentação às demais modalidades da educação básica.

Referente às questões do currículo, o RCNEI foi um avanço em relação aos demais documentos que referendavam a Educação Infantil até então, uma vez que possuem como base a criança e seus processos de constituição como ser humano em diferentes contextos sociais. A questão decorrente disso, norteadora deste trabalho, é: em que medida os documentos e os referenciais curriculares contemporâneos que se voltam para esse nível do ensino sustentam/apoiam/reiteram o argumento da necessidade da expansão e da universalização da Educação Infantil?

Para responder a essa pergunta, mesmo que provisoriamente, é que nossos esforços neste trabalho se justificam. Nesse sentido, o objetivo central da investigação é analisar em que medida os documentos e referenciais curriculares que orientam a Educação Infantil fornecem, do ponto de vista da proposta curricular, subsídios em defesa da universalização da Educação Infantil. Para tanto, realizamos um aprofundamento teórico, a fim de possibilitar uma reflexão sobre os aspectos históricos, sociais, culturais, psicológicos e políticos que influenciaram e influenciam o processo da Educação Infantil.

Além disso, buscamos, através de uma coleta de dados, documentos que nos permitissem nos aproximar das orientações oferecidas em nível nacional e municipal a quem realiza a Educação Infantil e depoimentos de pessoas responsáveis pela organização do atendimento à infância no âmbito da Educação Básica. Optamos, portanto, por uma abordagem qualitativa de pesquisa e pela análise documental e pela entrevista semiestruturada como métodos de investigação e produção de dados consoantes aos nossos objetivos.

Em nossa exposição, o primeiro capítulo define a trajetória da infância, com suas mudanças conceituais, desde os primórdios da antiguidade até a atualidade, com o objetivo de

analisar a infância do ponto de vista histórico, percebendo o que foram esses conceitos para uma maior compreensão do que ocorre nos dias atuais. Os autores de base desse capítulo serão Philippe Ariès, Colin Heywood e Jean Jaques Rousseau.

O segundo capítulo aborda as políticas públicas que referendam a educação da infância, partindo do princípio de que tudo o que fazemos é norteado pela política, para qualquer prática, seja ela docente, discente, ou até mesmo fora do âmbito educacional. Portanto, para entender a infância, a Educação Infantil, os aspectos relevantes de uma pedagogia e a prática escolar, é necessário entender em que, de fato, consiste a política educacional para educação da infância e sua trajetória. As referências bases desse são as legislações, em especial a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988a), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998b) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010).

O terceiro capítulo traz presente as discussões em torno do currículo, assinalando as proporções teóricas importantes que assumiram, destacando a polêmica da área curricular que tem se complexificado e ampliado sob diferentes perspectivas, metodológicas, teóricas e político-ideológicas. Aqui, o aporte teórico centra-se nos autores Ivor Goodson, Gimeno Sacristán, Cesar Coll, Antonio Flavio Barbosa Moreira.

O quarto e último capítulo traz presente como se deu o processo de implantação dos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil no município de Passo Fundo bem como a metodologia utilizada para fazer acontecer em sala de aula a práxis curricular, onde estaremos aportados teoricamente nesse capítulo em Sonia Kramer, Fernando Hernández e Maria da Graça Horn.

1 A INFÂNCIA

A concepção de criança como um sujeito de direitos, que se desenvolve nas interações, brinca de faz-de-conta, aprende, conversa, experimenta, observa, constrói sentido à sua vida, que é inocente e ao mesmo tempo investigativo, é algo muito recente. Analisar a infância do ponto de vista histórico e compreender o que foram esses conceitos podem nos revelar muito sobre a sua situação atual.

A infância vista como uma etapa específica pela qual todos passam e que compreende somente um determinado tempo, independente das condições em que vive a criança, é inquestionável. No entanto, tal visão nem sempre foi entendida dessa forma e por vários períodos se indagou qual era o tempo e quem seria essa criança.

No decorrer da história, foram muitas as mudanças de paradigma referentes ao conceito de infância. E, nesse sentido, as contribuições nas pesquisas de vários campos e suas transformações foram de suma importância para a concepção de infância constituir-se como uma possibilidade para refletirmos a forma de entender e relacionar-se com a criança.

Em sua obra *História Social da Criança e da Família*, o historiador Philippe Ariès (2006), utilizando como fonte historiográfica a iconografia leiga e religiosa da Idade Média, dossiês familiares, diários de família, inscrições em túmulos, registro de batismo, cartas, entre outros, buscou analisar, através dessa multiplicidade de documentos, a vida e os costumes das populações francesas. Segundo ele, durante muitos séculos a construção de qualquer sentimento de amor pelas crianças foi despercebido, chegando até mesmo a não existir. Ele traz à tona a problematização de como o conceito de infância foi se modificando, com destaque em três grandes períodos histórico-social: Idade Média, o século VXII e a atualidade.

O resgate histórico a seguir apresentado, nas três expressivas eras, nas quais se evidenciam mais acirradamente as mudanças no conceito de infância, objetiva criar condições de procurar os conceitos-chave, através do passado, em seus traços históricos, continuidades ou discontinuidades, que nos permitem ver, conhecer, e, assim, poder analisar o processual conceito de infância na atualidade.

1.1 A infância negada

O descaso e até mesmo a desvalorização da criança antecede a Idade Média. A antiguidade foi marcada pela prática do infanticídio e do abandono. O destino do menor em todas as classes existentes era concebido ao pai, ou seja, a vida da criança no mundo da Roma antiga, com seu sistema político, social e econômico centrado no império, estava sujeito decisivamente ao desejo do pai. Era absoluto o poder do *pater familias*. Caso um pai recusasse uma criança, fato bastante comum no período, ela era enjeitada. A prática era tão periódica que o direito romano começou a preocupar-se com o destino delas, porque o que acontecia à maioria era a morte.

Antônio Vítor N. de Carvalho¹, em seu ensaio *Criança, família e Educação Infantil: indicadores para uma compreensão histórica*, aponta:

Quanto à realidade romana, segundo a Lei das Doze Tábuas, logo à nascença, os bebês “disformes” ou “monstruosos” podiam ser rejeitados e mortos. Os romanos só recebiam a criança no seio da família por aprovação do *Pater familias* (num gesto de aceitação, após o parto, a criança era colocada no chão e o pai pegava nela e tomava-a nos seus braços, era o reconhecimento como filho; em caso contrário ela era exposta à porta de casa, num templo ou numa lixeira). Deve salientar-se que a contracepção, aborto, exposição (abandono) e infanticídio, eram práticas habituais (s/d, p. 23).

Na percepção do autor, o conceito de criança, nessas sociedades, era quase nulo. Se porventura fosse menina ou nascesse com algum problema físico, poderia ser rejeitada. E o seu destino, no caso de sobrevivência, era munir os prostíbulos de Roma e também o sistema escravista.

Com a derrubada do império romano pelos germânicos, assinala-se uma nova passagem da Idade Antiga para a Idade Média, quando começam a haver mudanças no sistema socioeconômico e político, uma vez que se iniciava o período feudal europeu formado pelo clero, pela nobreza, pela burguesia e pelos camponeses.

O panorama religioso da época era dominado pela Igreja Católica, a detentora do poder espiritual, influenciando modos de comportamento, a forma de pensar e, fortemente, em geral, a cultura medieval. A partir deste contexto histórico-cultural, entende-se a força e o impacto do cristianismo, que tentava romper com as tradições referentes à forma pela qual a criança era vista. Essa força, no decorrer da história, abriria uma nova ótica à criança, uma mudança revolucionária, mas processualmente muito lenta.

¹ Mestre em História Econômica e Social Contemporânea, da Universidade de Coimbra.

Dos séculos X ao XIII, o desenvolvimento foi muito vagaroso, no entanto, grandioso. De um lado foi marcado pela pobreza, fome, miséria, pelas doenças e por todos os obstáculos possíveis; porém, de outro, arrastou a Europa a várias criações, invenções, tendo um papel de grande importância e fundamentação para a formação de uma alta sociedade, que repercutiu também nas sociedades modernas, deixando-nos vários aspectos, como refere o historiador Franco Junior:

Olhar para a Idade Média é estabelecer contato com coisas que nos são ao mesmo tempo familiares e estranhas, é resgatar uma infância longínqua que tendemos a negar, mas da qual somos produto. De fato, para o homem de o ocidente atual compreender em profundidade a Idade Média é um exercício imprescindível de autoconhecimento (2001, p. 273).

Nesse período histórico surgiram as várias criações, as universidades, a escolástica, as ordens religiosas que procuravam atrair o máximo de fiéis, buscando na educação dogmática um jeito de manter as pessoas em seu ministério. E para alcançar esse objetivo usou-se o processo da catequese, como destaca Larroyo, em sua obra *História Geral da Pedagogia*:

[...] em suas origens as *escolas catecúmenas* (de catecismo) preparavam os adultos para receber o batismo. Com o correr do tempo, as crianças passaram a fazer parte destas escolas, que ministrava instrução religiosa e ensino elementar; leitura, escrita e canto. Daí derivou a escola de Catequistas (1982, p. 263).

Ariès (2006) refere-se a este período enfatizando que a criança era considerada um adulto em miniatura, ou seja, não havia distinção entre os mundos adulto e infantil. As condições gerais de higiene e saúde, segundo o autor, eram bastante precárias, tornando o índice de mortalidade infantil muito alto. As crianças ainda que conseguissem chegar a uma certa idade, não tinham identidade própria, vindo somente a tê-la no instante em conseguissem fazer coisas parecidas com aquelas realizadas pelos adultos com os quais estavam inseridos.

Diverso da noção contemporânea de infância, as idades da vida na Idade Média, indicando a natureza humana, eram divididas em sete, correspondendo ao número de planetas. A primeira dessas idades era vista como infância e sua característica se dava pelo nascimento dos dentes e pela fala. Esse período vai do nascimento até os sete anos. Em seguida, vem a segunda idade, conhecida por *pueritia*, que vai até os quatorze anos. Posteriormente, inicia-se a terceira, a qual correspondia à adolescência, que decorria até os vinte e um anos, podendo ampliar-se até os trinta; na sequência, vem a juventude, que vai de quarenta e cinco a cinquenta anos. Depois, a senectude, que estava entre a juventude e a velhice. A última e

sétima das idades da vida era a velhice, que correspondia ao período mais tardio, estendendo-se até a morte. Assim sendo, o término da infância na Idade Média se dava em torno dos sete anos. Nesse sentido, o inglês Colin Heywood², em sua obra *Uma história da infância*, destaca:

Teoricamente, se não na prática, em torno dos 7 anos, acontecia uma virada importante na vida de uma criança no passado, que poderia ser marcada por uma pequena cerimônia, principalmente o momento em que um menino estava pronto para deixar de vestir a pequena camisolinha associada à infância passando a usar calças curtas. O futuro Luis XIII descartou seu robe por gibão ou calças curtas. Os filhos dos nobres russos tinham de ser transferidos dos aposentos femininos para os masculinos em suas casas em algum momento em torno dessa idade, enquanto os garotos mais pobres da América não poderiam mais dormir com irmãs e empregadas. As diferenças de gênero, nunca muito profundas durante a infância, tornavam-se mais pronunciadas (2004, p. 141).

Nesse contexto, aos sete anos, as crianças eram inseridas na sociedade dos adultos com participação efetiva em seus trabalhos e jogos. Neil Postman, um dos mais importantes teóricos da comunicação dos Estados Unidos, em seu livro *O Desaparecimento da infância*, publicado em 1999, discorre sobre os motivos pelos quais os sete anos é a idade que marca o término da infância:

[...] num mundo oral não há um conceito muito preciso de adulto e, portanto, menos ainda criança. Esta é a razão pela qual, em todas as fontes, descobre-se que na Idade Média a infância termina aos sete anos. Por que sete? Porque é nessa idade que as crianças dominam a palavra. Elas podem dizer e compreender o que os adultos dizem e compreendem. Podem conhecer todos os segredos da língua, que são os únicos segredos que precisam conhecer. E isso ajuda explicar porque a Igreja Católica escolheu os sete anos como idade que era de supor que se passava a conhecer a diferença entre o certo e o errado, a idade da razão (1999, p. 28).

Segundo o autor, a oralidade era a condição para a criança entrar numa fase em que não se distinguia com precisão a criança e o adulto. Quanto à referência propriamente de infância que existia na época, Ariès é enfático ao afirmar que quase não existia, só emergindo um novo sentimento no final da Idade Média, a “paparicação” através da qual a criança era vista como um “brinquedinho”.

² No primeiro capítulo de sua obra, ao se reportar as concepções de infância na Idade Média, faz críticas diretas ao trabalho de Ariès. Sob sua óptica, o caráter vago da análise feita por Ariès da ingenuidade no trato das fontes históricas, fez com que sua obra se tornasse alvo de muitas críticas.

Contudo, um sentimento superficial da criança – a que chamei de “paparicação” – era reservado à criancinha em seus primeiros anos de vida, enquanto ela ainda era uma coisinha engraçadinha. As pessoas se divertiam com a criança pequena como um animalzinho, um macaquinho impudico. Se ela morresse então, como muitas vezes acontecia, alguns podiam ficar desolados, mas a regra geral era não fazer muito caso, pois outra criança logo a substituiria (ARIÈS, 2006, p. 10).

Esse sentimento superficial apontado pelo autor era desconstituído a partir do momento em que as crianças fossem se tornando mais independentes da ama e da mãe. Nesse aspecto referente a quase uma inexistência do sentimento de infância, Heywood se contrapõe a Ariès apontando que o sentimento da infância na Idade Média não foi tão inexistente ou superficial assim.

As fontes medievais costumavam ser vagas no que diz respeito à estimativa de idades, e se caracterizavam pela ambiguidade com relação à linguagem nessa área da mesma forma que “boy” costumava se aplicar a um adulto escravo nos Estados Unidos, ou *garçon* a um funcionário de mais idade em um café francês, palavras para “criança”, como *puer*, *kneht*, *fante*, *vaslet* ou *enfes*, eram muitas vezes desviadas para indicar dependência ou servidão. Sendo assim, elas também poderiam se aplicar adultos bem como a jovens. Os escritores antigos também descuidavam de qualquer forma precisa de classificação por idade. Em geral o monge do século IX Magister Hildemar se satisfazia ao usar o termo “criança” para alguém de 15 anos assim como de 3 anos. Conclui-se que a infância (assim como a adolescência) durante a Idade média não passou tão ignorada, mas foi antes definida de forma imprecisa, e, por vezes desdenhada (HEYWOOD, 2004, p. 29).

A crítica a Ariès é principalmente em relação à infância ser desconhecida na Idade Média. Entre os pontos de vista, Heywood (2004, p. 24) cita outro estudioso, Anthony Burton, o qual diz que a concentração em temas religiosos era tão grande na Idade Média que “quase toda a vida secular” ficou fora de suas obras, não apenas a criança. Esse fato pode ser percebido intensamente na arte, fortemente marcada pela religiosidade. As pinturas retratavam as passagens da Bíblia e os ensinamentos religiosos, assim como os vitrais, que também eram usados como forma de ensinar à população um pouco mais sobre a religião³. A criança retratada era representada como um adulto em escala reduzida, diferenciada apenas no tamanho e na força, sendo que outras características permaneciam iguais.

³ Conforme reflete no afresco do pintor italiano, Giotto di Bondone (1266-1267 ou 1276) que foi discípulo de Giovanni Cimabue, o maior pintor da Itália no fim do século XIII.



Figura 1: Giotto – A Virgem com o Menino⁴.
Fonte: Marujo, 2009.

Na Figura 1, por exemplo, observa-se que a criança não é representada com as características físicas da sua idade. O que a diferencia do adulto é o seu tamanho. É perceptível a inexistência de um sentimento específico resultado de um olhar dirigido às crianças durante o contexto vivenciado na Antiguidade e na Idade Média.

No aspecto referente à educação, grande parte da população medieval era analfabeta e não tinha acesso aos livros. Os filhos dos camponeses, depois dos sete anos, iniciavam o ofício, trabalhavam com os animais, recolhiam-nos e guardavam-nos. As meninas tinham que fazer trabalhos domésticos, como carregar água, fiar, cuidar de crianças pequenas. Os rapazes, em sua maioria, aprendiam ofícios diversos e meninas acabavam como criadas, como costureiras. Os que tinham o privilégio de estudar eram principalmente os filhos dos nobres e esta fase inicial era marcada pela influência da Igreja, ensinando o latim, doutrinas religiosas e táticas de guerra. Nesse âmbito, Postman aponta:

⁴ O quadro está conservado no Museu Diocesano da Igreja de San Giorgio Alla Costa, em Florença.

É claro que as escolas não são desconhecidas na Idade Média, algumas delas estão ligadas à Igreja, outras são particulares. Mas a total ausência da ideia de uma educação primária para ensinar a ler e escrever, e proporcionar o lastro para um aprendizado ulterior demonstra a inexistência de um conceito de educação letrada. O modo medieval de aprender é o da oralidade; acontece essencialmente na prática de algum serviço – o que poderíamos chamar de “estágio de trabalho” – Tais escolas quando existiam, se caracterizavam pela falta de gradação nos currículos de acordo com a dificuldade do assunto, pela simultaneidade no ensino das matérias, pela mistura das idades e pela liberdade dos alunos.[...] era constante a repetição das lições, já que novos alunos chegavam continuamente [...] claro que não havia mulheres presentes (1999, p. 28).

O autor compactua com as ideias de Ariès, apontando que, no mundo medieval, também não havia compreensão existente de desenvolvimento infantil. Desse modo também não havia, segundo ele, “concepção de escolarização como preparação para o mundo adulto”. Em sua obra, *A Face oculta da escola*, Mariano F. Enguita enfatiza que “[...] a escola pelo menos além das primeiras letras, ficava reservada para os que estavam chamados a ser copistas ou algo similar” (1989, p. 106). O autor pondera também que, posteriormente, aos sete anos, era um costume as crianças serem mandadas para casas de outras famílias e ali aprenderem algum ofício, sendo que talvez algumas fossem levadas a uma escola. Em suas palavras:

Esses intercâmbios familiares e contratos de aprendizagem, incluíam não apenas as crianças e jovens que conseguiam assim dar o primeiro passo para incorporar-se ao artesanato a partir de outro setor social, mas também e sobretudo os filhos dos próprios artesãos, que se iniciavam no ofício em uma família e oficina alheios; o qual por sua vez criava uma espessa rede de reciprocidades tendente a normalizar e estabilizar a relação mestre-aprendiz, pois o tratamento dado ao aprendiz acolhido era o que iria receber o filho enviado para fora da família (1989, p. 107).

Segundo Enguita (1989), era sob essa ótica que se dava a aprendizagem: uma troca de relações sociais de uma prole para outra, criando, assim, uma relação distante de laços consanguíneos entre mestre e aprendiz. A prática era a forma convencional para a aquisição do conhecimento sobre determinado afazer. Com relação à sexualidade na infância, a Idade Média era uma época de despudor, não havendo qualquer reserva ao contato físico nas brincadeiras entre as crianças e os adultos, sem qualquer noção de privacidade na convivência (ARIÈS, 2006). Acreditando que a criança que ainda precisava de cuidados fosse indiferente e alheia à sexualidade, gestos e/ou menções a esse respeito não teriam consequências sobre ela.

A infância estava ligada basicamente à ideia da dependência, só saindo dela ao sair da dependência. Porém, esse período era breve e insignificante e, parafraseando Ariès, durante tal período, a criança não chegava a sair de um tipo de anonimato. O autor faz o diagnóstico desse anonimato na representação das crianças nas obras de arte, na escassez da alusão às

crianças ou às suas mortes nos diários de família, na falta de registro sobre sua idade e no infanticídio tolerado e considerado comum.

O autor também relaciona o anonimato com o alto índice de mortalidade infantil que tornava a infância exageradamente frágil para ter um lugar significativo. O sentimento aparente de indiferença em relação à criança seria motivado pela grande possibilidade de perdê-la com a morte precoce. Desse modo, para Ariès, a ausência de um sentimento da infância alargou-se até o fim do século XVII, quando se começou a vislumbrar uma mudança nesse cenário. Segundo ele,

a descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII (ARIÉS, 2006, p. 65).

No século XIII, segundo o autor, é possível ver vestígios de investimento psicossocial nas crianças e nos séculos XVI e XVII já havia a consciência de que as crianças eram diferentes dos adultos. Nessa época foram criados novos modelos educacionais no sentido de estimular a criatividade da criança e associar o jogo à aprendizagem. A educação passa a ser vista como a obrigação mais importante e começam a aumentar os colégios, as casas particulares, as pequenas escolas.

Outra grande mudança se deu nos costumes, através do movimento moral desencadeado pela Igreja. A visão da criança passa por uma transformação na família, adquirindo importância, e passa a ser enfatizada sua fragilidade, comparando-a com anjos. A concepção moral associava a infância com fraqueza e a fraqueza com inocência, que refletia pureza.

Na perspectiva de Ariès, no período do século XVII, a história da construção do sentimento de infância surgiu junto com as mudanças e transformações que começam a acontecer na transição para a modernidade, e foi sedimentando-se no século XVIII com a revolução educacional. Entre as grandes transformações que tiveram impactos e repercutiram nessa mudança para uma nova forma de conceber-se a infância, está a superação do sistema feudal, que estabelecia relações de dependência entre os indivíduos e em que o poder estava centrado nos grandes proprietários de terras. Nesse sistema, a grande maioria dos trabalhadores vivia no campo, nas terras sob autoridade dos senhores feudais, onde todos da família trabalhavam e produziam o necessário para a vida do grupo; a outra parte vivia na cidade, nos burgos, trabalhando como artesões. A produção era feita para a subsistência, e o

que sobrava era objeto de troca. E foi exatamente por esse processo de trocas que foi se desencadeando o sistema de sociedade capitalista.

A partir desse contexto é que são geradas as grandes transformações ocorridas na sociedade, na família e na educação. O pensamento de educação moderna começa a girar em torno dessas novas exigências da sociedade capitalista. Nesse sentido, o sociólogo Émile Durkheim entende que:

[...] uma transformação pedagógica sempre é a resultante e o sinal de uma transformação social que a explica. Para que um povo sinta, num determinado momento, a necessidade de mudar seu sistema de ensino, é preciso que venham à tona ideias e necessidades que o antigo sistema não satisfazia mais. Mas essas ideias e necessidades, por sua vez, não nascem do nada, por que após terem sido ignorados durante séculos, elas surjam repentinamente na mente, é preciso, entretanto, haver algo que tenha mudado, e essa mudança é que elas expressam (1995, p. 160).

Dessa forma, da grande família feudal, em que os homens viviam numa dependência entre si, é que surge a pequena família burguesa, na qual cada um deveria reproduzir sua própria existência.

Como importante preparo anterior à revolução educacional, ocorreu um grande fator, a cristianização, movimento que estava acontecendo na sociedade. Assim, “a Igreja”, por interessar-se que os pequenos aprendessem formalmente os princípios religiosos, tornou-se grande defensora da escolarização, surgindo nesse período uma preocupação com a formação moral da criança. E, visando corrigir os desvios da criança, ela se encarrega em direcionar o ensino dessa criança, que era vista como fruto do pecado e deveria ser encaminhada para o bem.

Esse sentimento de infância que se formou viria a inspirar, posteriormente, como diz Ariès (2006), toda a educação do século XX, originando a explicação dos tipos de atendimento destinados às crianças, de caráter repressor e compensatório. A criança passa a ser vista como inocente que precisa de cuidado e de outrem e como partícipe do fruto do pecado. Esses novos sentimentos referentes à infância geram duas atitudes antagônicas: uma concebe a criança como graciosa, ingênua, que se traduz pela papparicação dos adultos; a outra, como um ser imperfeito e incompleto que precisa da moralização dos adultos.

Esses sentimentos acarretam uma nova postura da família, que tende a perceber na criança um investimento para o futuro, necessitando afastá-la e resguardá-la dos maus tratos físicos e morais. Ou seja, aos poucos a família começa a assumir um papel que outrora era destinado à comunidade.

No que se recompôs até o momento, observa-se, com Heywood (2004), que a criança é uma personalidade social que se transforma no decorrer do tempo e varia entre grupos sociais e étnicos existentes dentro de uma mesma sociedade.

1.2 Século XVIII: da industrialização a Rousseau

No final do século VXII e início do século VXIII, havia uma grande preocupação com um setor crescente da população que, segundo Enguita (1989), constituía-se de marginalizados, mendigos, órfãos, vagabundos, etc., mais saliente com o avanço da revolução industrial. Para minimizar os efeitos de sua presença, a solução encontrada para os adultos foi a instituição do “[...] internamento em *workhouses*, *hópitaux*, *Zuchthausen* e para as crianças, os orfanatos” (1989, p. 108). A preocupação com essas crianças, órfãs e filhas de pobres, não era novidade; iniciou-se da inquietação pela ordem pública e por pensarem ser um desperdício à nação os braços inativos. Nesse sentido:

Em 1548, as cortes de *Valladolid* informavam o rei, o qual imediatamente daria ordem de apoiar o empreendimento de que nesses reinos, de seis anos a esta parte, pessoas piedosas têm dado ordem para que haja colégios de meninos e meninas, desejando dar remédio à grande perdição que de vagabundos, órfãs e crianças desamparadas havia, [...] porque é certo que, ao se remediar estas crianças perdidas, põe-se obstáculo aos latrocínios, delitos graves e enormes, decorrentes de se criarem livres e sem dono. Acreditava-se que, por se criarem em liberdade, haveriam de ser, quando grandes, gente indomável, destruidora do bem público, corrompedora dos bons costumes, contaminadora das gentes e povos (VARELA, 1983, p. 240 apud ENGUITA, 1989, p. 109).

Desse modo efetivou-se a origem da escola no contexto europeu. As crianças passam a ter acesso a ela para se tornarem disciplinadas, educadas e direcionadas com vistas a trabalhos posteriores. Essa era a visão do sistema social vigente do século em questão. Em meio a esse processo, emerge a industrialização, que foi inimiga terrível da infância. Com seu ápice ocorrido entre os séculos XVIII e XIX, o olhar para a infância foi redirecionado. As crianças passaram a ser vistas como tendo um valor econômico a ser explorado. A urgência por mão de obra provoca o não cumprimento dos direitos infantis de acesso à escola, levando as crianças a serem desejadas como a mão de obra mais acessível e mais barata para o mercado de trabalho. Nesse sentido, Enguita esclarece:

Entretanto foi o desenvolvimento das manufaturas que converteu definitivamente as crianças na guloseima mais cobiçada pelos industriais: diretamente, como mão-de-obra barata, e indiretamente, como futura mão de obra necessitada de disciplina. O momento culminante dos orfanatos e, em geral do internamento e disciplinamento das crianças em casas de trabalho e em outros estabelecimentos similares foi o século VXIII (1989, p. 109).

Segundo o autor, as crianças eram elementos extremamente visados no contexto da revolução fabril, não só para serem destinadas à produção do trabalho, mas também porque poderiam ser educadas com rígida disciplina para trabalhar posteriormente.

No trabalho fabril o pagamento era irrisório e as famílias precisavam sobreviver de alguma forma. Assim, todas as condições de trabalho eram aceitas, com as cargas horárias excessivas, penas para possíveis falhas e um salário miserável. O quadro foi se agravando à medida que os avanços tecnológicos admitiram a substituição parcial da mão de obra adulta pela infantil, principalmente pela pouca força necessária e por certa automação, fator que não exigia conhecimento dos trabalhadores. Da mesma forma, facilitava que as crianças obedecessem servilmente às ordens que um adulto dificilmente obedeceria; poderiam, portanto, ser facilmente controladas, recebiam salários menores e, assim, custavam menos, pois poderiam ser pagas somente com alimentação e abrigo.

As crianças eram submetidas a condições subumanas de vida, a exemplo do intervalo de refeições que não era realizado por todos, pois enquanto alguns se alimentavam, os outros limpavam as máquinas. Se perdessem o intervalo, não teriam direito depois; desse modo, enquanto algumas crianças dormiam, outras trabalhavam. Muitos acidentes aconteciam com frequência, como dedos arrancados, partes do corpo esmagadas pelas máquinas, devido ao cansaço e sono das crianças. A sua jornada de trabalho era em torno de 15 horas ao dia, tipo de violação que prejudicava muito a formação das crianças em todos os sentidos. De acordo com Heywood,

[...] as crianças sofriam nas mãos de adultos impacientes com a qualidade e o ritmo de seu trabalho. Os trabalhadores das tecelagens eram sabiamente rápidos para recorrer ao chicote ou ao punho como forma de estimular as crianças que trabalhavam com eles (2004, p.178).

Ao sair da fábrica, essas pessoas, portanto, não tinham condição alguma de trabalhar em outro lugar, pois eram ignorantes, servis e corrompidos, podendo somente continuar a trabalhar na fábrica. Referente ao aspecto educacional, Enguita aponta a forma burguesa de pensamento para esse processo:

[...] Educá-los mas não demasiadamente. O bastante para aprendessem a respeitar a ordem social, mas não tanto que pudessem questioná-la o suficiente para que conhecessem a justificação de seu lugar nesta vida, mas não ao ponto de despertar neles expectativas que lhes fizessem desejar o que não estavam chamados a desfrutar. Que melhor para isso que a religião? (1989, p. 112).

Segundo o autor, essa era a concepção de educação da época, carregada de alto teor de intencionalidade entre as relações de poder, para formar pessoas servis e humildes, sem grandes conhecimentos, para não se tornarem um obstáculo à ordem social estabelecida. E a religião, através da Igreja, vinha ao encontro das aspirações que a burguesia almejava: formar nas crianças mão de obra trabalhadora, mas com caráter de resignação e piedade.

1.3 Destaque na reconstrução da infância: Rousseau

Em meio a esse contexto histórico, na revolução das fábricas, surge como grande destaque o pensador Jean Jaques Rousseau, que se opõe mais acirradamente à tradição cristã manifestada pela ótica do pecado original. Ele enfatizava que a criança precisa ser criança antes de ser adulta e que o período da infância possui sua própria forma de pensar, ver e agir. Conforme Heywood,

A figura destaque na reconstrução da infância no século XVIII deve ser portanto Jean Jacques Rousseau. Ele foi, nas palavras de Peter Coveney, quem se opôs mais intensamente à tradição cristã do pecado original. Com o culto da inocência original das crianças. Embora suas ideias não fossem sempre novas, ele magnetizou leitores de seu *Emílio*, com toda uma série de paradoxos e provocações (2004, p. 38).

Rousseau possuía como ideal que o homem é bom por natureza, ou seja, a crença na bondade natural do homem, vendo a sociedade corruptora como a responsável pela origem do mal. *Emílio ou Da Educação*, datada de 1762, uma de suas obras mais notáveis, inspirou reformas tanto educacionais quanto políticas. Rousseau, com uma singularidade especial, faz uma crítica à escola de sua época, invocando a democratização da educação e rompendo com o modelo das escolas monacais e palacianas, tuteladas pela igreja e pela monarquia, promovendo uma escola e um Estado laicos.

O Livro I, do *Emílio*, refere-se à primeira infância (0 aos 2 anos idade) como um dos períodos que Rousseau (2004) nomeia de “idade da natureza”. Ele inicia o livro afirmando que as coisas acontecem corretamente quando são realizadas pela natureza, mas, com a alteração do homem, as coisas pioram. Por isso, o homem não pode ficar abandonado e sem diretriz. Ele necessita da família e do Estado para desenvolver-se plenamente. Com isso,

Rousseau (2004) procura justificar a importância e o objetivo da educação. Segundo o pensador suíço, “moldam-se as plantas pela cultura, e os homens pela educação”.

A contribuição de Rousseau para a educação da infância é inestimável. O método da natureza vale para todas as coisas: lembrou às mães a importância da amamentação aos seus filhos; também chamou a atenção de que não se deve moldar o espírito das crianças conforme modelos preestabelecidos. Ele afirma que precisamos estudar a infância com cuidado e ver a criança em sua especificidade, em sua individualidade. Respeitar o mundo em que vivem e a fase da infância que estão passando. E para isso é preciso entender a criança no todo, assim como seu desenvolvimento. Nesse sentido, Dalbosco entende que:

Uma das inovações do conceito de infância de Rousseau consiste, portanto, na tese de que a criança desse ser compreendida em seu próprio mundo. Disso deriva-se a ideia de que o conceito de infância tem a ver, primeiramente, com a exigência pedagógica de se compreender a criança pela criança: a formação de homem no homem deve iniciar com a consideração da criança em seu próprio mundo (2007, p. 322).

Nesse sentido, a infância é uma etapa em que a criança deve ser respeitada em seu desenvolvimento físico e cognitivo, no seu todo, pois até então se achava que a criança era um adulto em miniatura e era tratada como tal. Em meados século XVII a criança começou a ser vista por outro prisma, deixando de ser um adulto infantilizado e passando a ser tratada como objeto de conhecimento e afeto para a sociedade.

O legado de Rousseau repercutiu em sua época e continua repercutindo nos dias atuais. Ele combateu ideias sobre a educação das crianças que vinham valendo- há muito tempo. Ele evidenciou o cuidado para as necessidades das crianças em cada idade e as condições de seu desenvolvimento.

O genebrino persistiu na importância de tentar conhecer profundamente as características da infância pautado na defesa de uma educação natural que em sua concepção é aquela que preserva fortemente a natureza da criança que nasce boa, pura, e a sociedade corrompe e desvirtua. Nesse aspecto a educação natural é defendida por Rousseau (2004) por estar alicerçada no cuidado que o adulto precisaria ter na edificação de uma forma de educar pautada no próprio sujeito considerando suas especificidades, ou seja, a criança respeitada em seu mundo.

A educação natural em Rousseau se opunha ao sistema da sociedade vigente, na qual a criança era inserida no mundo adulto, no mundo do trabalho, vista como um adulto pequeno, sem serem respeitadas as fases de seu desenvolvimento, o que representa uma total negação da ideia de infância. A educação passava por um processo opressor e manipulador pelo clero,

aristocracia e burguesia, e, sendo assim, as crianças não recebiam uma formação específica para a fase de desenvolvimento pela qual passavam. E foi baseado nessa realidade que Rousseau produziu sua teoria oposta ao sistema social vigente, colocando a criança como centro de suas reflexões e conferindo ao adulto a responsabilidade pelo atendimento de suas necessidades, bem como uma organização com os cuidados naturais com o corpo infantil e seu desenvolvimento. Para ele a educação natural deveria começar desde o nascimento da criança com a proteção e os cuidados da família, como ratifica Dalbosco ao afirmar que:

O projeto de uma educação natural exige, por isso, uma participação efetiva dos pais na educação dos filhos, pois, para Rousseau, uma das formas de solidificar a "voz da natureza" na formação da criança, contra a artificialidade reinante na sociedade, é a de fazer valer a "voz do sangue", no sentido de fortalecer hábitos naturais por meio dos cuidados e da proteção exercidos pelos pais. O pressuposto desta posição é que a vinculação afetivo-paterna com a criança, orientada por aqueles princípios da educação natural que atribuem sentido normativo ao modo como os cuidados adultos devem ser exercidos, constrói um núcleo interno importante à formação progressiva da identidade da criança que lhe ajudaria na resistência futura contra os malefícios oriundos do caráter de representação artificial das relações sociais do adulto (2009, p. 177).

Rousseau atribui grande destaque ao papel dos pais e da família, na responsabilidade e na educação de seus filhos protegendo-os da inclusão precoce nas intempéries do mundo adulto. No desenvolvimento das crianças, a educação natural deveria prepará-las pedagógica e processualmente para a inserção no mundo adulto sem desconfigurar, a criança de seu mundo infantil (DALBOSCO, 2009). Desse modo seria possível formar um ser humano bom, com seus potenciais e suas capacidades desenvolvidas. Ou seja, destaca-se a importância de valorizar as crianças como seres humanos antes de os tornar seres profissionalizados, corrompidos pelo mundo adulto que tenta moldá-los conforme suas intenções.

Rousseau revolucionou a concepção de infância e inspirou grandes pensadores que vieram depois. Postman legitima essa afirmação ao afirmar que:

[...] os escritos de Rousseau despertam uma curiosidade sobre a natureza da infância que persiste até hoje. Poderíamos dizer com justiça que Friedrich Froebel, Johann Pestalozzi, Maria Montessori, Jean Piaget, Arnold Gessell e A.S. Neill são todos herdeiros intelectuais de Rousseau. (Froebel e Pestalozzi proclamaram explicitamente seu débito.) Certamente o trabalho deles partiu da hipótese de que a psicologia infantil é essencialmente diferente da dos adultos e deve ser valorizada por si mesma (1999, p. 72).

No Brasil, essa concepção de infância tem desdobramentos singulares, que serão objeto da próxima sessão.

1.4 A infância contemporânea: Brasil em evidência

O conceito de infância parece algo simples, porém, quando investigado seu desenvolvimento, percebe-se sua complexidade e historicidade.

A ideia da infância foi umas das grandes concepções da Renascença. Fortalecida por fatos essenciais, como a prensa de Gutenberg e as aulas do mestre-escola, como se refere Postman (1999), esse período foi primordial na formação do mundo moderno da infância. E no decorrer da história ela passou por significados diferentes, para pessoas diferentes, em épocas diferentes, em que cada povo tentou integrá-la e compreendê-la segundo a sua cultura, assumindo um enfoque singular, conforme cada cenário ia aparecendo, seja econômico, religioso ou intelectual.

No Brasil o reconhecimento da criança como um sujeito protagonista, cidadão de direitos e de deveres, teve um longo caminho percorrido.

Inicialmente, a Educação Infantil era vista como algo voltado somente para o trabalho e para o assistencialismo.

Foi no começo do processo de colonização, com a chegada dos padres jesuítas que nasce o primeiro sistema educacional brasileiro, sob a égide portuguesa, através do qual se ensinavam as primeiras letras aos filhos de colonos e se catequizavam os índios. O objetivo maior dos jesuítas era converter os nativos à fé cristã. Dessa forma eles tinham como preferência catequizar as crianças para que elas influenciassem as suas famílias para a conversão católica. Esse primeiro objetivo foi logo substituído pela educação direcionada aos filhos homens da elite, que posteriormente concluíam seus estudos na Europa.

Fundaram escolas inicialmente para ensinar a ler e escrever, contando, para tal, com subsídios de Portugal. O método de ensino constituía-se de aulas expositivas, através das quais instruía e educavam as crianças pequenas, filhas de colonos brancos, índios, negros, mamelucos. Além dos fins religiosos, ensinando-lhes os dogmas, as doutrinas e os princípios morais, a educação jesuítica tinha a intencionalidade da aculturação. Para os jesuítas o estudo era fundamental na formação infantil principalmente pela preservação dos valores morais e de propagação da cultura cristã. Os jesuítas foram expulsos do Brasil em 1759 por conflitos constantes com a coroa portuguesa.

Em meados do século XIX, foi diagnosticado pelas autoridades o sério problema vinha assolando o país, ou seja, as questões ligadas à infância, dentre as quais um alto índice de mortalidade infantil e de crianças em situação de miséria e abandono. Tal diagnóstico não foi novo porque desde três séculos atrás as crianças vinham sendo deixadas à mercê da sociedade.

A variedade de circunstâncias difere, mas os motivos convergem entre eles: pobreza, violência, orfandade, escravidão.

O grande número de crianças abandonadas nas portas das casas, das igrejas, nas ruas e mesmo em montes de lixo tornou-se um grave problema e, para amenizar tal situação, foi implantada a roda dos expostos. Tratava-se de um lugar que recebia as crianças que seriam abandonadas à própria sorte, sem que os responsáveis por esse ato fossem identificados. O dispositivo era um cilindro no qual a criança era colocada, a roda era girada e a criança passava para a parte interior de uma instituição, uma campainha era tocada para avisar a irmandade responsável pela instituição de cunho assistencial e caritativo que mais uma criança havia sido deixada ali. As rodas surgiram na Itália no século XII, foram difundidas pela Europa e trazidas ao Brasil pelos colonos portugueses no século XVII. Nas palavras de Marcilio,

O sistema de rodas de expostos foi inventado na Europa medieval. Seria ele um meio encontrado para garantir o anonimato do expositor e assim estimulá-lo a levar o bebê que não desejava para a roda, em lugar de abandoná-lo pelos caminhos, bosques, lixo, postar de igreja ou de casas de família, como era de costume, na falta de outra opção. Assim procedendo, a maioria das criancinhas morria de fome, de frio ou mesmo comidas por animais, antes de serem encontradas e recolhidas por almas caridosas (1997, p.51).

Segundo esse mesmo autor, essa instituição teve uma duração prolongada no Brasil, onde esteve presente nos três regimes, Colonial, Império e República, por aproximadamente 150 anos, constituindo-se como o único lugar de assistência à infância abandonada no país. Durante o período Colonial, foram implantadas três rodas dos enjeitados, sempre nos moldes de Lisboa, administradas pela Santa Casa de Misericórdia, voltadas para o tratamento de saúde, e assistência da Câmara municipal. Embora a roda tenha se tornado uma prática infelizmente famosa, ela era a maior esperança de sobrevivência das crianças enjeitadas.

Existia um número alto de bebês atendidos, o que só era possível através do princípio externo de criação através de amas-de-leite contratadas pelas instituições de Misericórdia, como se refere Marcilio:

Foram poucos os casos de roda de expostos que tiveram condições de asilo para os expostos. Buscava a rodeira colocar logo o bebê recém-chegado em casa de uma ama-de-leite, onde ficaria, em princípio, até a idade dos três anos. Mas procurava-se estimular a ama a manter para sempre a criança sob sua guarda. Nesse caso e até a idade dos 7 anos, e, alguns casos, de 12 anos, em outros, a Santa Casa pagava-lhes um espêndio pequeno. A partir daí, poder-se-ia explorar o trabalho da criança de forma remunerada ou apenas em troca de casa e comida, como foi o caso mais comum (1997, p. 72).

Desse modo, o sistema era o de entregar os bebês às criadeiras, para que estas tomassem conta em sua própria casa e lhes dedicassem os cuidados que a tenra idade da criança estava a exigir. Os índices de mortalidade das crianças entregues às amas era alto, devido à precariedade de moradia e falta de higiene nos cuidados com os bebês. Ao completar 7 anos, a criança perdia essa condição natural e passava a ser força de trabalho, inserida no trabalho como aprendiz.

Em contrapartida os filhos da elite brasileira do século XIX seguiam o padrão da nobreza europeia, no qual eram ensinados em casa, por professores particulares ou por preceptoras, que eram mulheres letradas, quase sempre estrangeiras. De acordo com Ritzkat,

Se nas primeiras décadas do Império ainda era pequeno o número de professoras particulares estrangeiras que se encarregava da instrução das filhas das ricas famílias brasileiras na segunda metade do século XIX as preceptoras já faziam parte da realidade das elites do Brasil (2003, p. 275).

As preceptoras desempenhavam muitas vezes o papel de governanta e professora de todos os filhos da família, mesmo com idades diferentes. Essa forma de educar, através de um ensino não institucionalizado foi um marco na história da formação, principalmente das mulheres da elite brasileira, que eram as que permaneciam com a educadora. Os meninos recebiam somente a instrução das primeiras letras, pois logo seriam mandados a colégios para receberem lá a sua educação, sendo que as famílias mais abastadas os enviavam a Europa.

Realidade muito diferente daquela vivida pelas crianças abandonadas, rejeitadas e largadas na roda dos expostos, lugar que passou a ser considerado, na metade do século XIX, imoral e contra os princípios do Estado, o que deu início a uma forte campanha para sua extinção. Nesse prisma surgem outras personalidades de grande destaque na história da infância brasileira: os médicos higienistas.

O higienismo surge no final do século XIX como uma corrente de pensamento em meio a mudanças que estavam ocorrendo na época, como o desenvolvimento urbano da sociedade. Tal movimento estendeu-se até 1950 e o tema da infância abriu caminhos para esses especialistas através de três aspectos importantes: a alta taxa de mortalidade infantil, a questão do abandono de menores e a medicalização na família. Especialistas em administração sanitária e saúde pública, tais médicos, além de prescreverem condutas higiênicas, eram considerados também educadores, cujo objetivo maior era ter um povo saudável e uma educação democratizada.

No decorrer da história foram muitos os empenhos destinados à construção de uma nação moderna, desenvolvida, sadia. Se em um primeiro momento as atenções dos médicos higienistas eram voltadas à elite brasileira, depois o alvo tornou-se os menos abastados, os sem-família, abandonados pela sociedade e, principalmente, as crianças. Nesse aspecto, em seu artigo “Educar e Cuidar do Corpo: Dispositivos Biopolíticos de Higienização em uma Instituição de Atendimento à Pequena Infância”, Richter esclarece:

Era preciso “salvar” a vida desses “infelizes abandonados”, mentalidades supostamente doentes, por meio das “receitas” prescritas pelos higienistas. Estes agentes-educadores dedicaram especial atenção às crianças ao almejam a criação de uma *infância higiênica* e a transformação dos pequenos no homem digno do amanhã - o que contribuiria para melhoria da sociedade e, sobretudo da espécie (2010, p. 2).

As palavras de Rocha reiteram o foco de atenção que os médicos higienistas tinham como meta, a recuperação da infância abandonada, para a qual apresentavam sugestões, debatiam projetos, e os conhecimentos compartilhados por eles se transformavam em estratégias, focando grande parte de suas prescrições na criança e nos espaços por onde ela circulava. Entre os projetos referentes à escola, estava a criação de um conjunto de “instituições peri escolares” como enfoca a autora⁵,

hospitais, as clínicas escolares, as creches e os jardins de infância é uma das marcas da obra do Dr. Oscar Clark, reunião de discursos proferidos em ocasiões diversas, que põe em relevo as preocupações com a educação das crianças e notadamente, das crianças pobres, em sintonia com as propostas e iniciativas de “proteção à infância” que, desde o final do século XIX, vinham alcançando ampla difusão em nosso país (2005, p. 60).

As escolas-hospitais representavam centros de medicina de prevenção educativa, onde a infância deveria ser cuidada, educada e tratada sob as práticas e preceitos da medicina higienista. De acordo com o médico higienista Dr. Oscar Clark⁶,

Essas escolas-hospitais representam a última palavra em matéria de pedagogia inteligente, que julga inútil cultivar o cérebro, se em futuro breve a debilidade *physica* fatalmente virá inutilizar tantos esforços e sacrifícios do Estado e da família; dessa pedagogia que nivela o *physico* e a capacidade intelectual do homem segundo o ensinamento clássico de todos os *philosophos* e educadores desde Plato a Rousseau, Montaigne, Spencer e contemporâneos (1940, p. 41-42).

⁵ Em artigo a Higienização da Infância no “Século da Criança”, Rocha argumenta em análise da obra do higienista Oscar Clark, *O Século da Criança* (1937).

⁶ Médico higienista autor da obra “O século da criança” (1940). Figura de vulto no contexto das iniciativas ligadas à higiene escolar no Rio de Janeiro nas décadas 1930 e 1940, era chefe do Serviço de Escolas-hospitais do Distrito Federal.

Conforme Clark (1940), as escolas-hospitais teriam um valor infindável para a população e principalmente para as crianças, que nas três décadas iniciais do século XX continuavam a ter no primeiro ano de vida um alto índice de mortalidade. Segundo o higienista, de cada 1000 bebês nascidos, de 500 a 700 aproximadamente não chegavam a completar um ano de vida. O médico clamava aos poderes públicos por maiores espaços de prevenção, pois acreditava que somente com uma educação preventiva seriam evitadas tantas mortes ou deficiências causadas por doenças com falta de cuidados higiênicos necessários a infância. Clark assim se manifestava:

[...] Essa tem sido a minha campanha – e a minha derrota – nesse momento de desorientação a esse respeito no Brasil, a 20 anos peço clínicas preventivas – creches, escolas-hospitais, clínicas escolares, preventórios e sanatórios para educar o povo e salvar as crianças, mas ninguém quer ouvir. E no entanto precisamos de milhares e milhares dessa nova espécie de hospitais, onde se estudam, ensinam e praticam *hygiene, psychologia e physiologia*; onde se corrigem os defeitos físicos e estados de subnutrição; onde se tratam doenças infecciosas e infestações por vermes; onde se cuida da educação integral (1940, p 37).

Fica evidente a preocupação do médico, que era uma preocupação geral do movimento higienista, a abertura de instituições onde conjuntos de leis e normas particulares e coletivas, com objetivos de controlar doenças e de melhorar a vida em sociedade, pudessem ser aplicados de maneira que contemplasse o maior número populacional de crianças possível. Tais inquietações dos médicos estavam em harmonia com as propostas de proteção à infância que desde o século XIX vinham se ampliando em nosso país.

Em uma de suas palestras proferidas na maternidade de Jaú, com o título *O século da criança*, Clark evidencia seis aspectos que considera os direitos da criança, elencados como prescrição em relação ao nascimento. Vejamos esses direitos que foram apontados pelo médico: o direito de vir sadia ao mundo; direito de viver o 1º ano; direito de ser protegida dos dois aos seis anos; direito de ser bem alimentada; direito de ter a saúde protegida na escola pública; direito de viver ao ar livre.

Diante dos aspectos apresentados fica clara a defesa do higienista por uma nova medicina que se distingue da antiga forma de medicar, cujas aflições se restringiam aos estados mórbidos. Do mesmo modo, ele chama a atenção para uma pedagogia diferenciada da antiga que era incapaz de reconhecer necessidades básicas do corpo e da alma, assim como o desenvolvimento da inteligência infantil. Nesse sentido, Rocha enfatiza:

Trabalhar em defesa do reconhecimento do direito a uma vida saudável desde os primeiros anos de vida, empenhando-se na constituição de uma raça forte, saudável e produtiva, por meio de práticas que procuravam incidir sobre o corpo e a inteligência das crianças, constituía o desafio diante do qual se vima médicos como o Dr. Clark, num tempo adjetivado, ao mesmo tempo como “século da criança”, “século do escolar”, “século da medicina preventiva”, e “século da bondade” (2005, p. 73).

Os direitos apontados pelo médico higienista Dr. Clark, bem como os apontamentos de Rocha reiteram a preocupação com a necessidade de tais direitos serem cumpridos. Desse modo, além de defenderem a criação de clínicas escolares e das escolas hospitalares passam também a defender a criação e abertura de jardins de infância.

Essas instituições supririam, nas concepções do médico, os males que afetavam a infância desde os primeiros anos de vida, como ignorância, carência, deficiência, doença, pobreza, uma vez que, em geral, advinham de famílias pobres que muitas vezes, por necessidade, as submetiam à falta de alimento, de um repouso adequado (sono) e de espaço (ROCHA, 2005, p. 75). Tais jardins de infância supririam essas necessidades e seriam reais laboratórios de medicina educativa e preventiva sendo que seriam um progresso ao modelo antigo que somente preparava a criança para a escola primária. Nas palavras de Rocha,

Os jardins de infância, concebidos como espaço de higienização e assistência à infância pobre, deveriam voltar-se para atendimento das crianças em idade pré-escolar. Seu programa deveria incluir na concepção do Dr. Clark, a alimentação, as brincadeiras e o sono. Comer brincar e dormir. Consubstanciados em práticas de disciplinamento e constituição de um corpo saudável, robusto e forte, seriam assim os três eixos básicos em torno dos quais deveria articular-se o trabalho pedagógico dos jardins de infância, em consonância com os direitos da criança (2005, p. 76).

A prática pedagógica e modeladora apontada pelo higienista, para os jardins de infantis, configura a importância da assistência, da moralização, do contato com a natureza e da higienização na intervenção sobre a infância, vislumbrando a constituição de corpos produtivos aptos para a exigência do mundo do trabalho. As ações educativas deveriam afastar a criança da aridez das noções teóricas, “longe das agulhas, das penas, dos lápis, do papel e dos métodos artificiais” (ROCHA, 2005, p. 79).

O movimento dos médicos higienistas, que revolucionou os costumes familiares em relação à criança, prevaleceu até os anos 50, com seu discurso que apontava a importância de uma equilíbrio, física, moral e intelectual por meio de melhores condições humanas.

A concepção de infância nesse período era de seres frágeis, desprotegidos e sujeitos a inúmeros riscos. A criança deixa de ser vista como um adulto pequeno e passa a ter um papel central na família e no social. Essa concepção vem ao encontro do pensamento de infância e

de educação natural *rousseauniano*, no sentido de que a criança deve ser valorizada e aceita a sua autonomia em aprender, ou seja, o adulto não deve macular seu processo de desenvolvimento tomando como referência ele próprio, mas sim a criança e suas especificidades.

Em consonância com muitas das concepções higienistas, o psicanalista Donald Winnicott defende, ainda, a ideia de que a personalidade de uma pessoa constitui-se sim de experiências da infância e, em sua obra *A Família e o Desenvolvimento Individual*, refere-se à criança como um ser extremamente dependente, que necessita do adulto para lhe fazer as interferências pertinentes. Antes de tudo, o bebê é um ser frágil fisicamente. Se sentir fome, precisa que alguém o alimente; se sentir sede, precisa de alguém que sacie este desejo; talvez necessite ser movido ou aquecido; essas são algumas das inúmeras necessidades físicas do bebê. Nesse sentido, Winnicott afirma que:

[...] É importante reconhecer o fato da dependência. A dependência é real. É tão obvio que os bebês e as crianças não conseguem se virar por si próprios, que as simples ocorrências passam facilmente despercebidas. Pode-se afirmar que a história do desenvolvimento infantil é uma história de dependência absoluta, que avança firmemente através de graus decrescentes de dependência, e vai, tateando em direção a independência (2002, p. 73).

Um diferencial importante desse autor é que ele conseguiu avançar, diferente de outros pesquisadores e movimentos sobre infância, pois vê no bebê necessidades não só de dependências físicas, mas emotivas e afetivas. Nascemos com potencialidades que só irão se desenvolver a partir de um ambiente suficientemente bom como apontavam os higienistas.

Para Winnicott, uma das principais potencialidades da criança é a independência. Quando nascemos somos totalmente dependentes, mas caminhamos em direção a essa independência naturalmente, se o ambiente for estimulador.

Não há clareza sobre estas potencialidades, mas vejamos o que o próprio autor fala sobre elas:

[...] No universo psicológico, há uma tendência ao desenvolvimento que é inata e corresponde ao crescimento do corpo e ao desenvolvimento gradual de certas funções. Assim como o bebê geralmente senta por volta dos cinco ou seis meses e dá os primeiros passos na época de seu primeiro aniversário, quando talvez já terá aprendido a usar umas duas ou três palavras, assim também há um processo evolutivo no desenvolvimento emocional. Todavia, esse crescimento natural não se constata na ausência de condições suficientemente boas (WINNICOTT, 1993, p. 5).

Winnicott demonstra que embora o bebê seja um ser frágil e carente de cuidados, ele tem em si potencialidades inatas que irão se desenvolver no decorrer dos meses, pois cada criança é única e tem também uma forma única de se desenvolver. Assim como o bebê, esse processo se dá no decorrer da infância, durante a qual a criança aprende e constrói novos conhecimentos a todo instante e a cada nova vivência ou resolução de problema.

No âmbito educacional devemos ter conhecimento dessas tendências e respeitá-las e, se necessário, fazer algum tipo de interferência para que a aprendizagem seja realizada de maneira produtiva, a partir da interação e da socialização com os demais. Nessa etapa inicial a criança passa por um momento fundamental de sua vida e merece todo o respeito e atenção. Nesse aspecto busquemos as contribuições de Rousseau que diz:

[...] Para não correremos atrás de quimeras, não nos esqueçamos do que convém à nossa condição. A humanidade tem seu lugar na ordem das coisas, e a infância tem o seu na ordem da vida humana: é preciso considerar o homem no homem e a criança na criança. Determinar para cada qual o seu lugar e ali fixá-lo, ordenar as paixões humanas conforme a constituição do homem, é tudo o que devemos fazer pelo seu bem estar (ROUSSEAU, 2004, p. 73-74).

Cabe destacar, a partir dos autores pesquisados, que a infância é uma fase única e, portanto, devem ser respeitadas suas especificidades e o tempo para a criança ter o direito de ser criança. Daí a importância de se estudar a criança na totalidade do processo de transformação social para que possamos apreendê-la no seu vir-a-ser. Essa é uma das condições básicas para reconhecer seu universo, entrar em sincronia e aprender com ela.

O conceito de infância foi socialmente construído, dependendo de forças históricas e embates defendidos.

O panorama decorreu de um lugar sem importância, onde as crianças eram vistas como adultos em miniatura e onde não existia a separação do que seria adequado para as crianças ou para os adultos, para o centro da família. Diante desse quadro cabe destacar a seguinte questão: Quem é essa criança atualmente? Quais são os desafios da educação escolar frente a esses avanços?

Os direitos da criança não podem, hoje, ser entendidos sem essa formação de um sentimento e de concepção de infância, uma vez que ela é indiscutivelmente concebida como um sujeito social de direitos. Porém foi um longo caminho processual e essa afirmação passa a fazer sentido somente a partir da formulação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação, que torna a Educação Infantil um nível da educação básica, em que os direitos e deveres de pais e educadores são estabelecidos.

Entretanto, apesar de todas as conquistas, é primordial questionarmos: Em que medida estamos conseguindo romper com essa perspectiva da criança como mini adulto se percebemos a criança hoje como objeto de consumo? Estaremos vivendo uma realidade paradoxal com relação à infância?

A resposta a essas questões nos remete à análise analógica da infância descrita por Ariès na Idade Média, quando as crianças eram vistas como mini adultos e os dias atuais em que percebemos novamente em evidência um sistema que nos impõe padrões a serem seguidos, através dos quais é possível perceber que a criança vai perdendo novamente seu direito de ser criança. Isso ocorre na medida em que as crianças, por determinação da sociedade consumista, ou uma cultura do consumismo, estão transformando-se novamente em pequenos adultos precocemente, e a infância é vista como uma fase de preparação apressada para o “ser adulto”, correspondendo aos anseios do mundo capitalista. Isso caracteriza também a chamada era do Reizinho Mandão⁷, na qual a vontade dos filhos acaba imperando e sobrepondo-se à dos pais.

Esse processo de conceitos historicamente construídos foi sendo modificado no decorrer dos séculos com grandes contrastes: desde o não reconhecimento da criança como ser distinto do adulto, pautado por Ariés, passando pela sua descoberta, referendada por Rousseau, atravessando o século XX, ao século da infância, como a ele se referia o médico higienista Dr. Clack, até os dias atuais, em que a criança assume o papel de protagonista de sua própria história, e vê assegurados direitos para que não esteja à mercê do mundo adulto. Tais direitos demandam educação, o que equivale a investimento do adulto em sua formação.

Cabe dizer, também, que essas mudanças repercutem sobre o modo como a educação da infância necessita ser pensada proposta e realizada. No campo pedagógico, nas últimas décadas, a cada novo aspecto a ser considerado para o entendimento desse momento da vida de um sujeito são muitas as inquietações produzidas sobre como acompanhar e investir em sua formação, em como viabilizar formas de socialização que respeitem e fomentem as suas capacidades. Ou seja, os deslocamentos nas concepções de infância e de criança produzem efeito sobre concepções e práticas de seus formadores e, portanto, sobre como amparar a infância, sobre o currículo a ela proposto. A cultura profissional docente e o conjunto de práticas pedagógicas que buscam articular experiências e saberes das crianças com o conhecimento que faz do patrimônio da humanidade requerem, necessariamente, repensar o currículo.

⁷ Referência ao livro *o Reizinho Mandão*, de Ruth Rocha, que conta a história de um rei mimado e autoritário que tanto implicou e deu broncas que seu povo emudeceu com medo dele.

2 CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO-POLÍTICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

A expansão das políticas da Educação Infantil vem ocorrendo mais pontualmente no Brasil desde a década de 1970, tendo como fatores principais a luta dos movimentos sociais, os desdobramentos da teoria da privação cultural, a inserção crescente da mulher no mercado de trabalho, entre outros.

O caminho percorrido até o momento e a ser trilhado até a universalização dessa etapa de ensino traz inúmeros embates. Neste capítulo, primeiramente, buscaremos recompor esse percurso, situando-o desde o estabelecimento dos jardins de infância e das creches, passando pelas influências dos organismos multilaterais sobre as políticas educacionais brasileiras, para chegarmos aos diversos momentos em que se concretizam formalmente passos em direção à universalização desse nível da educação: a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), promulgada em dezembro de 1996, o Plano Nacional de Educação 2001-2010 (PNE), o Plano Nacional de Educação 2011-2020, RCNEI, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) e os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil.

2.1 Do jardim de infância à Constituição de 1988

Na história do Brasil, no final do século XIX, a educação da infância institucionalizada ampliou-se especificamente em dois módulos de atendimento, pois as necessidades eram distintas. Dessa forma, de um lado, nasceram os Jardins de Infância embasados nos modelos já existentes e em andamento em outros países, direcionados às crianças de famílias com mais posses; por outro lado, surgiram as creches direcionadas especificamente à população trabalhadora, sendo que sua forma de atendimento era de cunho especialmente assistencialista, atuando durante muito tempo como uma instituição de abrigo e salvamento para as crianças carentes, de famílias consideradas em desajuste e sem condições de manter as suas crianças.

A maior ênfase das propostas das creches incidia sobre a higiene e a saúde (principal objetivo dos médicos higienistas como vimos no capítulo anterior), em virtude das condições higiênicas da população carente e do elevado índice de mortalidade infantil. Já alguns Jardins

de Infância apresentavam trabalhos pedagógicos baseados em Froebel¹ tendo como princípio educativo o desenvolvimento de conteúdos morais e cognitivos (KUHLMANN JR., 2000, p.162-163).

Na dualidade vertical entre Jardim de Infância e creche, percebe-se que o caráter assistencialista e as desigualdades no ensino aos mais necessitados era a premissa em vigor nas questões referentes à educação da infância que se estendeu até meados do século XX.

Nessa ótica, a ampliação da pré-escola dá-se num contexto de difusão das teorias sobre os efeitos da privação cultural para essa etapa da infância. No sentido de encontrar alternativas para a superação desse cenário, foi criado um programa governamental: “a proposta da educação compensatória”, que primava por transformar o espaço que anteriormente era meramente assistencialista, voltado ao cuidar, à recreação e à socialização, em um local de preparação da criança para a escola regular, a fim de combater o fracasso escolar que atingia as camadas mais pobres da população. Tal fato causa indignação entre os muitos estudiosos da área. Na visão de Connel,

Os programas de educação compensatória foram uma resposta a esta situação histórica específica: o fracasso da expansão educacional do pós-guerra e do acesso formalmente igualitário para oferecer uma igualdade efetiva. É importante reconhecer que tais programas foram criados em um contexto de reforma social. Nos Estados Unidos, o movimento dos Direitos Civis, a redescoberta da pobreza por parte dos intelectuais e as estratégias políticas da administração Kennedy/Johnson levaram ao programa de Guerra contra a pobreza (2001, p. 15).

O pressuposto subjacente a esse programa era o de que as crianças não estavam recebendo a preparação necessária para tudo que a escola oferecia. Segundo o autor, a falha do acesso a uma educação igualitária era vista como culpa das famílias e a instituição deveria então promover uma compensação para este déficit, Connel mostra-nos que “uma onda de otimismo sobre o poder da escola e sobre a intervenção na primeira infância acompanhou o nascimento da educação compensatória” (2001, p. 15).

A dinâmica do programa era transferir para a pré-escola toda culpa ou todo sucesso dos anos escolares, ou seja, colocar a pré-escola como resposta para os problemas que ocorressem no primeiro grau.

¹ Friedrich Froebel viveu na Prússia, de 1782 a 1852. Destaca-se, no cenário educacional, como o criador dos jardins-de-infância; defendia um ensino sem obrigações porque considerava que o aprendizado dependia dos interesses de cada um e que se fazia por meio da prática. Ver Kishimoto (1996) e Arce (2002).

As creches, enquanto isso, permaneceram no campo do bem-estar social, cuja função maior era a guarda da criança. Eram consideradas como a grande substituta materna, como um local em que se cuidavam as crianças enquanto suas mães trabalhavam fora de casa.

A década de 1980 foi considerada um divisor de águas na caminhada histórica da educação da infância brasileira, época marcada por lutas sociais, pelo movimento de profissionais ligados à infância e a seu atendimento. As pesquisas debatiam pré-escola e creche no mesmo viés, tendo em vista o desenvolvimento pleno da criança, uma vez que a Constituição Federal de 1988 reconheceu como direito da criança e dever do Estado o acesso à educação em creches e pré-escola, o que se confirma no artigo 208: “O dever do Estado com educação será efetivado mediante garantia de: [...] IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos” (BRASIL, 1988a).

A Constituição representou um grande avanço na legislação referente à educação e ao atendimento da criança de um modo geral. Nela, expressa-se a seguinte prescrição:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

§ 1º O Estado promoverá programas de assistência integral à saúde da criança, do adolescente do jovem, admitida a participação de entidades não governamentais, mediante políticas específicas [...] (BRASIL, 1988a).

O Art. 227 evidencia o papel do Estado em estabelecer políticas, instituir programas, tornar viáveis os recursos que garantissem o desenvolvimento integral e vida plena à criança, complementando a ação familiar.

Nesse contexto, eram necessários investimentos para a efetivação do exposto em Lei. No entanto, os recursos gastos com educação foram ínfimos, uma vez que concorriam com as necessidades de pagamento da dívida externa do país ao Fundo Monetário Internacional (FMI), em constante processo de crescimento na década de 1980. A ordem vigente era controlar os gastos.

A preocupação do Banco Mundial², desde os anos de 1970 e mais acirradamente na década de 1980, era com a pobreza e, para reduzi-la, focou suas ações nas necessidades

² O Banco Mundial exerce profunda influência nos rumos do desenvolvimento mundial. Teve sua fundação em 1944 vinculada à do FMI, sendo ambas as instituições resultado da preocupação dos países centrais com o estabelecimento de uma nova ordem internacional no pós-guerra. Sua importância, hoje, deve-se não apenas ao volume de seus empréstimos e à abrangência de suas áreas de atuação, mas também ao caráter estratégico no desempenho do processo de reestruturação neoliberal dos países em desenvolvimento, por meio de políticas de

básicas de saúde, moradia, alimentação, educação com racionalidade de custos. Desse modo, de órgão regulador de cooperação financeira e assistência técnica, o Banco Mundial passou a ser o formulador de políticas para a educação, tendo o poder de controlar e direcionar para o enfoque desejado. Como principal instituição financiadora da educação na América Latina, fez prescrição de políticas, estratégias, reformas e programas, deixando os governos latino-americanos num estado de submissão.

No âmbito educacional, o discurso apresentado pelo Banco Mundial era o de que a educação da infância gera benefícios para progressão escolar e para produtividade futura. Desse modo, a educação compensatória contribuiria para melhoria de desempenhos nos anos subsequentes, abrandaria a pobreza e contribuiria para a diminuição das desigualdades. Essas foram algumas das premissas que culminaram em uma conferência, realizada na cidade de *Jomtien*, na Tailândia, organizada pelo BM, entre outras agências multilaterais, para discutir a educação em esfera mundial.

2.2 Conferência de *Jomtien*, a LDB e os rumos da educação infantil

Os anos de 1990 foram uma época de grandes mudanças, entre elas, aconteceu a grande Conferência Mundial sobre Educação para Todos (no Ano Internacional de Alfabetização), em *Jomtien*, na Tailândia, convocada conjuntamente pela UNICEF³, UNESCO⁴, PNUD⁵ e BM. A Conferência apontou como meta primordial recuperar o compromisso mundial de educar todos os cidadãos do planeta. A Conferência reuniu cerca de 150 dirigentes de países subdesenvolvidos e em desenvolvimento bem como autoridades e especialistas em educação.

As motivações para a realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos foram tanto educacionais como econômicas. As informações apontadas mostravam que, apesar de assegurado pela Declaração dos Direitos do Homem⁶, o direito de todas as pessoas à

ajuste estrutural. Na educação, o BM visa a melhorar a qualidade de ensino fazendo uma análise do país e montando estratégias baseadas nos países desenvolvidos que acabam não funcionando muito bem nos países subdesenvolvidos. Dadas as crescentes evidências das consequências muitas vezes desastrosas das políticas implementadas pelo Banco Mundial têm feito emergir críticas e pressões para a implementação de reformas. (ROSSATO, 2006).

³ Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF. Informações disponíveis em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/overview.html>

⁴ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, fundada em 16 de novembro de 1945.

⁵ Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento é a agência líder da rede global de desenvolvimento da ONU e trabalha principalmente pelo combate à pobreza e pelo Desenvolvimento Humano.

⁶ Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948.

educação não era acessível a todos. Os índices de crianças sem acesso à educação primária eram impressionantes, somados ao analfabetismo funcional, à falta de acesso às novas tecnologias e que se evidenciavam especialmente em países em desenvolvimento e industrializados. O crescimento da dívida dos países nos anos de 1980, da população com discrepâncias econômicas dentro das nações e as lutas civis, as guerras, fizeram com que o avanço da educação básica ficasse impedido principalmente em países subdesenvolvidos.

Diante de tal cenário, tornou-se emergente a questão da realização de uma Conferência para debater e traçar metas em nível mundial para todos os embates educacionais que vinham ocorrendo. O documento originado desse encontro, em seu Art. 3º, estabelece como meta:

UNIVERZALIZAR O ACESSO À EDUCAÇÃO E PROMOVER A EQUIDADE

1. A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades.
2. Para que a educação básica se torne equitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem.
3. A prioridade mais urgente é melhorar a qualidade e garantir o acesso à educação para meninas e mulheres, e superar todos os obstáculos que impedem sua participação ativa no processo educativo. Os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados da educação.
4. Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos – os pobres; os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação – não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais.
5. As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (UNICEF, 1990).

Esse documento foi extremamente importante, pois serviu de suporte para a legislação brasileira, definindo a educação básica como uma das prioridades para a década de 1990. Sob essa ótica, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394) passa a incluir a creche ao lado da pré-escola na área de competência da educação e superando, também, o debate sobre a dicotomia de educar e cuidar visualizando a ambos sob a ótica da junção. Apresenta, então, a Educação infantil como primeira etapa da educação básica, abolindo no contexto da lei a visão assistencialista da infância.

A LDB de 1996 proclama e reconhece a criança como sujeito de direito, histórico-social, produtor de cultura. Todavia, os assuntos referentes à Educação Infantil ainda são breves na legislação, com somente três artigos dedicados ao tema. O grande destaque está

presente no artigo 29, no qual ela é definida como “primeira etapa da educação básica, [que] tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. Já no artigo 30, a Lei diz que “A Educação Infantil será oferecida em: I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade”. No artigo 31, estabelece que a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental (BRASIL, 1996).

Somados a esses artigos específicos, há aqueles que tratam das competências específicas da União, estados, municípios e docentes com relação a essa etapa da educação básica. Na prática, desde 1996, as prefeituras e demais órgãos de gestão passam para o domínio dos órgãos de gestão da educação a responsabilidade pela educação das crianças em idade de frequentar a creche e a pré-escola.

O processo de elaboração da nova LDB foi marcado por um extenso e intenso debate político-ideológico, no qual pensamentos diversos contrastaram em torno de princípios, ideias, direcionamentos e determinações práticas; houve muita dificuldade em consolidar num único documento a diversidade e o conflito de interesses e projetos de sociedade, resultante de estudos, discussões, negociação, fundamentação, consensos e decisões de diferentes naturezas e que acabou sendo estabelecido na base do voto.

Mesmo assim, na LDB, ecoaram algumas das lutas dos movimentos em defesa da Educação Infantil, sobretudo, o fato de a educação na faixa dos 0 (zero) a 6 (seis) anos de idade tornar-se uma etapa da educação básica. Essa conquista estabeleceu um novo patamar para as políticas de Educação Infantil. Uma das implicações foi o estabelecimento, no artigo 22, de uma formação comum, imperativa para o exercício da cidadania por meio da oferta de meios para progredir no trabalho e em estudos futuros. Ou seja, a formação básica, essencial do cidadão brasileiro, não começa no 1º ano do ensino fundamental e sim na Educação Infantil, ou seja, desde os quatro meses após o nascimento. Em seu artigo 9º, incumbe a União - Distrito Federal, estados e municípios – do dever de criar um Plano Nacional de Educação que estabeleça competências e diretrizes para orientar os currículos e seus conteúdos mínimos propiciando a formação básica comum a fim de garantir uma equidade e qualidade ensino.

Todavia, são compreensíveis os descontentamentos que houve em relação ao texto final do documento. Algumas críticas devem-se ao conteúdo do artigo 62, que se refere à formação docente. Nele, encontra-se expresso o que segue:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

A Lei não beneficiou a Educação Infantil no âmbito qualitativo, visto que, para atuar nela e nos anos iniciais, poderiam ser admitidos professores com o curso normal (em nível médio) como formação mínima. Em contrapartida, para compensar tal falha, vem o parágrafo 4º do art. 87, que integra o Título IX – das Disposições Transitórias, para instituir que: “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. O problema nesse item está posto na palavra “até” o final da década, porque foi somente “após” o ano de 2007 que não mais poderiam ser admitidos profissionais para atuar na educação básica que não estivessem em consonância com a lei. Outro ponto polêmico é que a exigência legal disposta no art. 87 não era válida para aqueles professores que foram admitidos anteriormente à promulgação da lei e esses tiveram seus direitos assegurados.

Apesar de algumas contrariedades, não se pode negar que o art. 87 enuncia uma intencionalidade que responde de uma forma positiva à necessidade de avanços pedagógicos face às determinações socioeducacionais da atualidade, ou seja: a formação superior. Nesse sentido, com imperfeições e qualidades, com anacronismos e avanços, a nova Lei de Diretrizes e Bases constituiu-se como uma conquista efetiva na luta pela Educação Infantil e mostrou com mais clareza a dinâmica das forças sociais que influem na educação.

Ainda no aspecto referente à Educação Infantil e nas conquistas adquiridas com a Constituição de 1988 e a LDB de 1996, mesmo sendo estabelecida como a primeira etapa da educação básica, manteve-se sempre na cauda das políticas públicas, recebendo tratamento de menor valor e importância, diferenciada de outras instâncias do ensino, tanto que, em 1996, foi criado o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério) e a Educação Infantil não foi contemplada por essa política de financiamento. Militão aponta:

Inspirado na orientação de organismos internacionais, notadamente o Banco Mundial, o FUNDEF voltou-se exclusivamente ao financiamento do ensino fundamental e acabou inviabilizando a manutenção e desenvolvimento – em quantidade e qualidade – da educação infantil, da educação de jovens e adultos e do ensino médio, que ficaram “órfãos” de recursos com a implantação desse Fundo. Tendo como característica central a redistribuição, em âmbito estadual, de parte dos impostos e transferências já vinculados à educação antes do seu advento, o FUNDEF não adicionou recursos novos para a manutenção e o desenvolvimento do ensino. A educação da infância não foi contemplada, ficou fora da fila de financiamentos (2011, p.128).

Durante o período em que pautou o modo de gestão orçamentária dos sistemas de ensino públicos, o Fundef, primando pela universalização do ensino fundamental, deixou a Educação Infantil a descoberto, prejudicando, assim, não somente esse nível de ensino, mas também outros níveis como a Educação de Jovens e Adultos, o Ensino Médio e o Ensino Superior.

Foram onze anos desde a criação do FUNDEF – de 1996 até 2007 – até que se instituiu o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação)⁷, substituindo o anterior, corrigindo alguns de seus pontos mais frágeis e estabelecendo uma redistribuição de recursos para toda a educação básica.

Paralelamente a esses entraves, muitas vezes influenciando diretamente a regulamentação do Estado sobre a Educação Infantil, atuam grupos e setores importantes, movimentos sociais, educadores e especialistas na área, que, com afinco, vêm pesquisando, defendendo, debatendo e produzindo conhecimento sobre as questões emergentes da educação da infância, em constante luta para transformar em realidade as conquistas legais na Educação Infantil.

Entre eles, um de suma importância na trajetória da Educação Infantil devido aos debates, às pesquisas e à produção de conhecimento que realiza, destaca-se: a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, cujo objetivo volta-se para o fortalecimento da pós-graduação e da pesquisa na área da Educação no Brasil. Dentre os seus Grupos de Trabalhos (GTs), está o GT 7, o grupo específico que reúne parte do conhecimento produzido por pesquisadores e profissionais na área de Educação Infantil.

⁷ É um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um fundo por estado e Distrito Federal, num total de vinte e sete fundos), formado, na quase totalidade, por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, vinculados à educação por força do disposto no Art. 212 da Constituição Federal. Além desses recursos, ainda compõe o FUNDEB, a título de complementação, uma parcela de recursos federais, sempre que, no âmbito de cada estado, seu valor por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente. Independentemente da origem, todo o recurso gerado é redistribuído para aplicação exclusiva na educação básica (BRASIL, 2006).

Nesse contexto, faremos um recorte das inúmeras atuações da Anped na consolidação de uma educação brasileira de qualidade para trazeremos a questão do PNE retratado por Oliveira. Segundo ela,

A realização de conferências nacionais de educação básica, educação indígena, educação tecnológica, entre outras, na segunda metade dos anos 2000, propiciaram as condições políticas para a realização da Conferência Nacional de Educação (CONAE), em Brasília, no período de 28 de março a 1º de abril de 2010, conferência esta precedida de conferências municipais, regionais, estaduais que foram marcadas por significativa participação da sociedade civil organizada. A CONAE pautou, em seu documento final, as bases para o PNE a partir de suas deliberações, constituindo-se, desse modo, em referencial político e marco para a educação nacional e para as políticas de Estado. A ANPED participou ativamente desse processo, em todos os momentos. A participação da ANPED em diversos fóruns e espaços (incluindo participação ativa na Comissão Organizadora da CONAE e, em 2011, no recém-criado Fórum Nacional de Educação (FNE), e nos diversos momentos de rearticulação do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNEDEP)) está em sintonia com um conjunto de princípios historicamente construídos pela Associação, partindo do pressuposto de que o direito à educação para todos e todas deve ser garantido (OLIVEIRA et al., 2011).

Desse modo, vislumbramos que a ANPED engaja-se nas lutas em prol de uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade para todos, pesquisa, analisa, documenta e traz sugestões às propostas ao Plano Nacional de Educação 2011-2020, mas se faz necessário lembrar que não é somente em relação ao PNE a atuação efetiva da ANPED, mas em todas as esferas da educação, considerando o debate acumulado e as produções científicas.

A ANPED está em constante articulação com outras entidades científicas, sindicais, fóruns, entre eles, o MIEIB - Movimento Inter fóruns de Educação Infantil do Brasil, constituído em 1998. Ele estrutura-se em torno de fóruns organizados em 27 estados do país, entre eles, Rio Grande do Sul, Acre, Ceará, Sergipe, Espírito Santo, Minas Gerais, Santa Catarina, São Paulo, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Pará, Paraná, Pernambuco e Rio de Janeiro. O Fórum Gaúcho de Educação Infantil – FGEI foi criado em 1999 e contou com importante participação de pessoas da região de Passo Fundo, entre as quais, a de Sussi Menine Guedes, uma de suas fundadoras, docente da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo.

Desde sua criação, o MIEIB vem pontuando ações para o entendimento de que a Educação Infantil implica resoluções que levem a sua integração total aos sistemas municipais de educação, o que demanda estruturas físicas adequadas às crianças da Educação Infantil e ampliação dos recursos dedicados à educação básica. Para tanto, o movimento sinaliza metas e ações a serem empreendidas no estabelecimento de responsabilidades financeiras e técnicas dos Municípios, Estados e União quanto à Educação Infantil.

Uma dentre as lutas em prol da Educação Infantil de que o MIEIB participou de forma intensa foi do processo de discussão do Plano Nacional de Educação 2011-2020, através de contribuições à formulação do documento-base para a Conferência Nacional de Educação (CONAE)⁸. No âmbito dos municípios e estados, os fóruns tiveram participação ativa nas comissões organizadoras como se referem as autoras integrantes do MIEIB:

O MIEIB participou ativamente da CONAE 2010, desde seu planejamento em nível nacional, integrando a Campanha Nacional pelo Direito à Educação. No âmbito dos Estados e municípios, os fóruns participaram ativamente das comissões organizadoras, ocupando funções importantes, como os de relatoria, por exemplo. Dividindo vagas com as demais entidades que integram a Campanha, o MIEIB ficou com um total de 11 das 54 vagas pertencentes à Campanha, as quais foram distribuídas entre todos os Estados. A articulação em torno das propostas defendidas pelo MIEIB na CONAE começa a ser feita antes da realização das etapas municipais, regionais e estaduais da referida conferência. Tanto que, com um esforço concentrado, a Campanha articula a construção de um documento-base para contemplar as propostas de todas as instituições parceiras no sentido de facilitar o processo de incidência nas etapas preliminares da CONAE (FLORES. SANTOS, KLEMANN, 2012).

Diante do exposto, percebe-se que o MIEIB vem atuando firmemente em todo o Brasil em defesa dos direitos das crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos, por meio de seus fóruns, estudos e debates com encaminhamentos concretos para direcionamento de uma Educação Infantil de qualidade. Para que isso aconteça efetivamente, é preciso ter no país, além da legislação vigente, um Plano Nacional de Educação visto como um pilar para que as finalidades de educação efetivem-se.

2.3 PNE: a trajetória da educação infantil pós-LBD continua

Em meio à publicação do RCNEI e das DCNEI, aconteciam os debates e as pressões sociais pela sociedade, protagonizados por movimentos contemporâneos, tais como MIEIB, ANPEd, entre outros, para a efetivação do Plano Nacional de Educação (PNE) (Lei nº 10.172, de 9 de Janeiro de 2001). Nele, estavam dispostas as metas e ações para a educação nos dez anos consecutivos entre 2001 e 2010, inclusive aquelas relativas à expansão das redes de pré-escola e creche em âmbito nacional. Segundo publicação do ME:

⁸ A Conferência Nacional de Educação – CONAE é um espaço democrático aberto pelo Poder Público para que todos possam participar do desenvolvimento da Educação Nacional Foi organizada para tematizar a educação escolar, da Educação Infantil à Pós Graduação, e realizada, em diferentes territórios e espaços institucionais, nas escolas, municípios, Distrito Federal, estados e país. Estudantes, Pais, Profissionais da Educação, Gestores, Agentes Públicos e sociedade civil organizada de modo geral, teriam em suas mãos, a partir de janeiro de 2009, a oportunidade de conferir os rumos da educação brasileira (BRASIL, 2009).

A Lei que instituiu o PNE determina que os estados, o Distrito Federal e os municípios elaborem seus respectivos planos decenais. Esses planos devem ser construídos num processo democrático, amplamente participativo, com representação do governo e da sociedade, com vistas a desenvolver programas e projetos nos próximos anos. A Educação Infantil, constituindo um capítulo desses planos, tem seu horizonte de expansão e melhoria definido como obrigação dos sistemas de ensino da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios (BRASIL, 2006, p.16).

Alusivo à Educação Infantil, o PNE 2001-2010 definiu o pleno desenvolvimento das crianças como um direito, que foi diagnosticado como limitado devido às condições de famílias de baixa renda de fornecerem aproximação das crianças com a escola. Em sua grande maioria, as creches, por sua vez, não podiam realizar o trabalho proposto em virtude do *déficit* de brinquedos, mobiliário e principalmente materiais pedagógicos.

Com referência à demanda de crianças pela Educação Infantil, o Plano indicou a necessidade de atender à totalidade das famílias que desejavam ter os filhos frequentando a instituição educacional, colocando o governo como o possível autor de medidas políticas, econômicas e administrativas que deveriam contribuir para a efetivação dessa tarefa. A Educação Infantil não era obrigatória, mas um direito da criança e, como direito, o Estado teria o papel de dispor de ambientes próprios para uma efetiva condução das aprendizagens necessárias. Sendo assim, há um importante papel a frisar em relação à formação profissional do educador infantil, uma vez que o conhecimento necessário para trabalhar junto a crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos deverá estar centrado em embasamento científico que tenha diálogo com o desenvolvimento infantil (BRASIL, 2001).

O Plano Nacional de Educação 2001-2010 possuía como prioridade o atendimento da Educação Infantil para as famílias que tinham menor renda, propondo uma escola em tempo integral para beneficiar os pais ou responsáveis que precisavam trabalhar fora. Desse modo, segundo o Plano, a meta principal estabelecida foi “Ampliar a oferta de Educação Infantil de forma a atender, em cinco anos, a 30% da população de até 3 anos de idade e 60% da população de 4 e 6 anos (ou 4 e 5 anos) e, até o final da década, alcançar a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos” (BRASIL, 2001). Ainda no prazo de um ano, obter a infraestrutura para as instituições de Educação de Infantil, creche, pré-escola, privadas ou públicas que fossem adequadas à diversidade regional. No período de três anos, tais instituições, junto com profissionais da área, precisariam ter seus projetos pedagógicos desenvolvidos e ter garantido também o fornecimento de materiais pedagógicos e alimentação por intermédio do município (BRASIL, 2001). Com relação à avaliação de tais metas, Marcia S. Aguiar ressalta:

Os dados de 2007 mostram que houve uma ampliação do percentual (77,6%) de crianças atendidas nas instituições de Educação Infantil; no entanto, ainda persistem vários gargalos: atendimento limitado na faixa de 0 a 3 anos (17,1%), insuficiente oferta de atendimento em tempo integral, inclusive na área rural [...].

Outras metas relacionadas à Educação Infantil, apesar dos avanços reconhecidos, encontram dificuldades em sua execução, tais como a qualificação de profissionais, adequação do espaço físico, funcionamento autônomo dos conselhos. Não resta dúvida de que a limitação do funcionamento – a despeito dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) – e a Frágil articulação entre os entes federados emergem nas avaliações como fatores cruciais que precisam ser considerados no esforço para ampliar o quadro de atendimento escolar no país (2010, p. 717-718).

É perceptível que houve poucos avanços em relação às metas propostas no PNE 2001-2010. Apesar de haver a previsão de elaboração de planos decenais, a grande maioria dos municípios e estados não teve a preocupação de aprovar uma legislação que garantisse recursos para um efetivo alcance de metas e nem uma determinante punição para quem deixasse de cumprir as ações previstas por ele.

Dentre os fatores que não colaboraram para que o plano se efetivasse tem-se a demasia de objetivos que acabou tirando o foco do essencial. Um grande número das metas não eram mensuráveis, dificultando o seu acompanhamento. E o primordial, que corroborou as grandes dificuldades de efetivação do Plano, foi o veto pela presidência da proposta de aumento da parcela do PIB- Produto Interno Bruto a ser investido em educação, a qual previa a elevação de 4 para 7%. Desse modo, o PNE, em sua integralidade, foi inviabilizado. Sem recursos necessários para o financiamento das ações, apenas um terço de suas metas foi atingido e as relativas à cobertura de creches estavam entre as não alcançadas.

No ano de 2009, instaurou-se a chamada à mobilização das camadas sociais do país, uma vasta parceria entre os Órgãos Educacionais, Sistemas de Ensino, Sociedade Civil e Congresso Nacional, em nível municipal, estadual e federal, para o debate do novo PNE – 2011-2020.

2.3.1 PNE: 2011-2020

No ano de 2009, gestores, educadores, a sociedade civil organizada, estudantes, pais, público de modo geral mobilizaram-se em torno de sessões em nível municipal e estadual para discussão de um documento referência elaborado pelo (INEP) Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas com vistas à criação do novo PNE a vigorar de 2011 a 2020. Essa discussão foi realizada através da Conferência Nacional de Educação (CONAE), importante

espaço democrático, que possibilitou o debate e construção de novas metas e diretrizes para a década, tendo como objetivo o aspecto da inclusão, igualdade e diversidade.

A CONAE foi uma das instâncias de articulação e debate da proposta do novo Plano Nacional de Educação. Após uma sequência de trâmites, o PNE foi aprovado pelo Congresso e sancionado pela Presidente da República, em 25 de junho deste ano. O documento é sucinto e apresenta dez diretrizes e vinte metas, seguidas de estratégias específicas de efetivação.

Dentre as propostas da CONAE, as discussões acerca da Educação Infantil assumem posição estratégica. Tanto é assim que a primeira meta diz-lhe respeito. Trata-se de “universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE” (CÂMARA, 2010). Seguem-se a essa meta dezessete estratégias que dizem respeito à gestão da Educação Infantil, ao atendimento e ao monitoramento do acesso da população de 0 (zero) a 5 (cinco) anos à escola, à qualificação e ampliação da infraestrutura destinada a esse fim, à formação dos docentes, à inclusão, à articulação com setores da saúde e da assistência social. Além dessas temáticas, outra diz-nos respeito neste momento mais diretamente. Tratam-se das seguintes estratégias:

1.9) estimular a articulação entre a pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação, de modo a garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas capazes de incorporar os avanços de pesquisas ligadas ao processo ensino-aprendizagem e teorias educacionais no atendimento da população de até 5 (cinco) anos;

1.13) preservar as especificidades da Educação Infantil na organização das redes escolares, garantindo o atendimento da criança de até 5 (cinco) anos em estabelecimentos que atendam a parâmetros nacionais de qualidade, e a articulação com a etapa escolar seguinte, visando ao ingresso do/a aluno/a de 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental (BRASIL, 2009).

Ambas concernem à necessidade da elaboração e da efetivação de um projeto curricular que considere, por um lado, a especificidade da criança de até 5 (cinco) anos e, por outro, o conhecimento acumulado acerca do processo ensino-aprendizagem e pelas teorias educacionais junto a esse contingente da população, com vistas à sua permanência e ao seu sucesso nos demais âmbitos da Educação Básica.

As diretrizes apontam que o financiamento da educação deve vir acompanhado de um conjunto de outros elementos para que se possam ter expectativas em relação à melhoria dos padrões educacionais oferecidos à população. Isto é, um ponto crucial é ter profissionais qualificados e com formação em nível superior, envolvidos em programas permanentes de

formação continuada, ao que se soma uma infraestrutura adequada e um sistema de acompanhamento e de avaliação da demanda e do serviço oferecido. E tudo isso necessita estar ligado a um projeto curricular que permita ao docente saber o que, como, quando e por que ensinar crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos. Neste sentido, mantém-se na ordem do dia a necessidade de referenciais que forneçam alguns aportes à produção desse projeto.

2.4 Referencial curricular nacional para a educação infantil e diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), documento produzido pelo MEC, foi elaborado para atender ao disposto no Art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases, que se refere à necessidade de uma unidade nacional para os currículos das redes de creche e pré-escola. Eles não possuem caráter obrigatório ao trabalho docente, mas oferecem subsídios para os projetos pedagógicos das instituições de Educação Infantil e das prefeituras.

O RCNEI consistiu em um avanço em relação à compreensão da criança e de seu desenvolvimento como ser de direitos e de direitos educacionais a serem mantidos pelo Estado em mútua colaboração com a família.

Apesar dos avanços, a história do Referencial está atravessada por muitos entraves. Houve contestação das diversas frentes que participaram da análise do documento para que houvesse mais tempo para um estudo profundo, seguindo a mesma linha do que vinha sendo até então produzido, o que, de fato, não ocorreu.

Em fevereiro de 1998, a versão final do documento foi enviada a 700 pareceristas para respectiva análise e em trinta dias deveria ser devolvido. Embora os pedidos para que ocorressem mais discussões sobre o documento, debates sobre sua pertinência ou não, já que não havia consenso sobre o documento e sobre as ações que vinham sendo acertadas em relação a uma política nacional para a educação da infância. Em outubro de 1998, a versão final foi anunciada.

Cerizara, em seu artigo *O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas*, posiciona-se assim face ao acontecido:

A leitura da versão final do RCNEI reafirma o quanto foi prematura a elaboração deste documento, uma vez que ainda persiste a necessidade de um amadurecimento da área, inclusive para saber se cabe dentro da especificidade da educação infantil um documento denominado Referencial Curricular, em função dos sentidos que o termo 'currículo' carrega (2002, p.338).

Para a autora, a questão precisava naquele momento de mais debates, reflexões, produção de conhecimento, esclarecendo como se desejava a Educação Infantil. Cerizara (2002) questiona também o fato de o MEC ter publicado o RCNEI antes das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), que possui cunho mandatório. Kramer concorda com a autora quando afirma:

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil [...] não soube como equacionar tensão entre universalismo e regionalismos, além de ter desconsiderado a especificidade da infância. O tema das alternativas curriculares e políticas de formação que não desumanizem o homem, que não fragmentem o sujeito em objeto da sua prática continua em pauta. Como romper com um contexto que não leva em conta as trajetórias dos professores, as questões étnicas, a desigualdade socioeconômica? (2006, p. 802).

Kramer (2006) faz uma análise das grandes falhas existentes no RCNEI, enfatizando, entre elas, a necessidade do referencial possuir um paradigma orientador que respeite a diversidade nacional. Neste sentido, a autora cita a importância das DNCEI e da Política Nacional para a Educação Infantil.

As DCNEI (BRASIL, 1999a), propostas em abril de 1999 pelo então presidente da Câmara de Educação Básica, Ulisses de Oliveira Panisset, são de cunho mandatório e não orientativo como é o RCNEI. Trata-se de oito diretrizes que se constituem em preceitos doutrinários para a Educação Infantil, dos quais destacamos o primeiro, contido no Art. 3º, que determina:

I – As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil devem respeitar os seguintes Fundamentos Norteadores:

- a) Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum;
- b) Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática;
- c) Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais (BRASIL, 1999b, p.18).

Com base no exposto, podemos entender que o educar significa elaborar práticas educativas que sejam contextualizadas, intencionais, dirigidas para o desenvolvimento pleno da criança, possibilitando uma compreensão da realidade e, desse modo, uma ação transformadora sobre ela. Dessa forma, além dos princípios norteadores, o referido artigo estabelece o desenvolvimento, a articulação, a avaliação e a organização das propostas pedagógicas para a Educação Infantil.

As DCNEI de 1999, uma década depois, passaram por um processo de avaliação. Em julho de 2009, foi designado, em reunião da Câmara de Educação Básica, o grupo que se incumbiria das novas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, a fim de oferecer uma orientação comum para os fazeres e os saberes próprios da Educação Infantil, problematizando e qualificando as ações educativas cotidianas das escolas de Educação Infantil.

Assim, a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 (BRASIL, 2010), fixa as novas diretrizes para a Educação Infantil. Elas têm caráter mandatório, objetivando a elaboração de políticas, incluindo a formação de professores e profissionais da educação, bem como o desenvolvimento e planejamento do projeto político pedagógico, além de servir para informar os pais ou responsáveis pela criança matriculada na Educação Infantil a respeito do trabalho pedagógico.

Se as DCNEI estabelecidas em 1999 assinalaram, entre outros fatores, os princípios éticos, estéticos e políticos que deveriam embasar as propostas pedagógicas, consolidando o papel das escolas de Educação Infantil de promover “práticas de educação e cuidados que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo-linguísticos e sociais da criança, entendendo-a como ser completo, total e indivisível” (BRASIL, 1999a), por outro lado, foram vagas no sentido de contemplar um direcionamento ou ações sobre o currículo.

As DCNEI mantêm o caráter do exposto em sua primeira versão. São compostas por treze artigos pelos quais perpassam também a ideia de que a instituição escolar necessita cumprir sua função sócio-político-pedagógica, articulando os saberes e as experiências das crianças com conhecimentos ambientais, científicos, culturais, artísticos.

No entanto, percebemos que as DCNEI de 2009 propõem uma superação da concepção de currículo com disciplinas engessadas ou como uma listagem de conteúdos obrigatórios, ou, ainda, como atividades voltadas ao calendário de determinadas datas comemorativas, sem avaliar o sentido e o caráter formativo das mesmas. Em seu contexto, o currículo:

É concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009).

O texto reconhece a criança como um sujeito de direitos, que deve estar no centro do planejamento curricular e do processo educativo. O currículo procura articular os saberes que fazem parte de sua herança artística, cultural, científica e tecnológica social e as experiências das crianças, através de atividades planejadas e constantemente avaliadas dentro do cotidiano da instituição, primando pelas interações e brincadeiras como aspecto estruturante das práticas pedagógicas. O Art. 9º do mesmo documento também afirma que as interações e as brincadeiras devem ser os eixos norteadores das experiências proporcionadas às crianças nas práticas curriculares das instituições. O brincar assume uma importância primordial como forma de interação social, como uma atividade que possibilita apropriações e a elaboração da cultura vivida com/pelas crianças.

Assim, de forma geral, as DCNEI 2009 abordam as diversas alternativas possíveis para o desenvolvimento ativo e integral da criança e apontam para que sejam cuidadas e educadas em ambientes próprios, para que sejam desenvolvidas todas as suas potencialidades, por meio da atividade profissional de pessoas que tenham o conhecimento de como a criança aprende e desenvolve-se, com formação necessária para realizarem um bom trabalho tendo como foco o desenvolvimento da criança na sua integralidade.

Nesse sentido, é possível perceber a abordagem complexa que as diretrizes explicitam em termos de qualificação em Educação Infantil, haja vista que um projeto educativo de qualidade respeita a criança e seu modo de ver e lidar com o mundo, postula que as crianças sejam protagonistas de sua própria história, como produtoras de cultura. Trata-se de um projeto que valoriza e dá visibilidade às crianças pequenas, não mais vistas como um mini adulto, mas como um sujeito de direitos.

2.5 A política nacional para a educação infantil e os indicadores de qualidade

Em consonância com o contexto sócio-histórico-político, o MEC instaurou, em 2006, a Política Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 2006). Segundo o documento que expressa a referida política, as creches e pré-escolas passam a ser reconhecidas como instituições educacionais. Nesse documento, são estabelecidas as funções da União com relação à Educação Infantil e apresentadas metas, objetivos e estratégias que visam a atender, em relação à Educação Infantil, as necessidades de uma melhor qualidade, expansão da oferta de vagas, integração dos sistemas de ensino, investimento na formação docente e garantia de recursos vinculados à matrícula.

Três anos mais tarde, em 2009, o MEC publica o documento que constitui os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil. Segundo o próprio documento, o material foi construído no período de um ano, por um grupo técnico, constituídos de representantes de entidades, fóruns, conselhos e de professores, gestores, especialistas e pesquisadores da área. Foi submetido ainda a oito seminários regionais e pré-testado em escolas privadas e públicas de nove estados brasileiros: Pará, Ceará, Bahia, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Distrito Federal, São Paulo e Paraná (BRASIL, 2009, p.7)

O documento apresenta uma metodologia que permite às instituições avaliarem-se e analisarem-se em sete aspectos: planejamento institucional, multiplicidade de experiências e linguagens (formas da criança conhecer e experimentar o mundo e expressar-se); interações (espaço coletivo de convivência e respeito); promoção da saúde; qualidade e condições dos espaços, materiais e mobiliários; formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais; cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social. Para cada um dos aspectos, há questões de orientação da avaliação na escola.

Um dos objetivos dos indicadores é que os educadores, gestores e comunidade auto avaliem-se e proponham planos de ação para a obtenção de uma melhor qualidade no processo de ensino-aprendizagem, pois permitem ao gestor e ao professor perceber se os apontamentos dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), publicado em 2009, estão sendo seguidos no dia a dia da escola.

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil são uma referência para a supervisão, avaliação e controle das instituições educacionais da infância de 0 (zero) a 5 (cinco) anos. O primeiro volume aborda o conceito de qualidade em Educação infantil e a legislação da área. Já o segundo refere-se às competências dos sistemas de ensino, exibe a caracterização das Instituições de Educação Infantil no Brasil e aponta os Parâmetros de qualidade, no que se refere à proposta pedagógica, à gestão das instituições, aos profissionais da infância e à infraestrutura (BRASIL, 2006).

A discussão atual discorre em torno do direito da criança a uma educação de qualidade, e a questão em destaque são os rudimentos que agregam o padrão de qualidade do ensino brasileiro. Como o assunto da qualidade da Educação Infantil é um fato complexo e abrangente, não se pode pensar somente em função do que é oferecido em cada escola, pois depende do apoio e também da orientação ofertados pelo poder público.

Desse modo, o intuito da mudança no cenário da qualidade da educação necessita o desenvolvimento de projetos, que exigem, por sua vez, o planejamento e a avaliação, itens imprescindíveis para qualificar as atividades, bem como promover a realização dos objetivos

almejados. Nesse propósito foi que o MEC propôs os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, como instrumento norteador no planejamento de todas as ações da escola, visando à melhoria na qualidade da Educação Infantil nas práticas educacionais.

Diante dos tópicos abordados, as legislações, as políticas educacionais, o RCNEI, as DCNEI, bem como os indicadores de qualidade, é possível perceber que o Brasil deu um importante passo em termos de definições sobre como se compreende a Educação Infantil.

Temos uma escola para todos, segundo as legislações atuais; agora a meta é a busca é de uma de escola de qualidade para todos, em que seja possível colocar em prática tudo que foi teorizado e promulgado em relação à qualidade nessa etapa de ensino. E para que isso se concretize, é preciso um olhar mais atento aquelas pessoas que irão pôr em prática, fazer acontecer tudo que foi regulamentado em termos de políticas públicas, os protagonistas da área, “os professores”, que, para efetuar suas ações, necessitam estar em dualidade com dois pontos primordiais, formação e currículo.

Diante dessa concepção, aos profissionais da educação, para cada atividade que se tenha a pretensão de realizar, por mais simples que possa parecer, demanda que se pense os conteúdos, procedimentos didáticos e os objetivos a serem atingidos, com a concepção de que tudo que se faça na escola tenha como foco a aprendizagem. Nessa perspectiva, concebe-se “o currículo” como um dos componentes centrais da escola, um orientador de sua eficácia e efetividade.

3 O CURRÍCULO

Em meio a essa diversidade no contexto sociocultural contemporâneo, frente às grandes evoluções, surgem a cada dia novas teorias, novos métodos, novas e variadas visões de mundo, conceitos de criança, de educação, de homem. Diante desse atual cenário no campo educacional, o currículo constitui o grande orientador que norteará as implicações cotidianas, presentes no ato de educar.

Diante desse prisma, a Educação Infantil encontra-se em grande movimentação ao lado da universalização e expansão de matrículas, houve significativas mudanças na compreensão social e políticas nessa modalidade de ensino e no conceito de seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Novas propostas pedagógicas e o modo de pensar o currículo tem se apresentado nas discussões da área, convidando educadores, famílias e todos os profissionais envolvidos nesse processo a repensar seu trabalho junto às crianças.

Nesse sentido, apresentaremos, inicialmente, uma abordagem sobre o currículo em seu processo histórico, bem como uma retomada de sua conceitualização, seguido da trajetória curricular na Educação realizada no Brasil. Após, discorreremos sobre o currículo na Educação Infantil por meio da abordagem do RCNEI e das DCNEI, finalizando com um contraponto com os Indicadores de Qualidade para a Educação Infantil.

3.1 Currículo: um conceito historicamente construído

O conceito de currículo foi construído influenciado por várias concepções e significados no decorrer da história da educação. Etimologicamente, a palavra currículo deriva do termo latino "*curreres*", que significa trajetória, percurso, carreira. Metaforicamente, em educação, seria a busca de um caminho, uma direção, que orientaria o percurso para atingir certas finalidades. O conceito pode referir-se também à ordem como sequência, como também à ordem como estrutura, apontando a gama de práticas educacionais expandidas no século XVI, nas escolas e universidades, baseadas no contexto da reforma protestante do calvinismo.

O termo currículo merece destaque primordial, emergindo como conceito em termos de escolarização. Na época em que a escolarização passava por transformações, voltada à atividade das massas, evidenciou-se mais profundamente os termos currículo/classe (GOODSON, 1995, p. 31).

O Oxford English Dictionary, segundo Goodson, situa que, em 1633, na Universidade da Escócia *Glasgow*, encontra-se a fonte de currículo mais antiga. Entretanto, a origem encontra-se numa época anterior, em níveis educacionais mais elevados. Em 1509, na França, no *College of Montaign*, encontra-se a divisão clara e precisa dos grupos de alunos (aprendizes) em diferentes ambientes, denominadas classes. Na concepção de Mir:

É nos programas de 1509 de *Montaign* que se encontra pela primeira vez em Paris uma divisão clara e precisa de alunos em classes... Isto é, divisões graduadas por estágios ou níveis de complexidade crescente, de acordo com a idade e o conhecimento exigido dos alunos (GOODSON, 1995, p. 31).

Segundo o autor, o *College of Montaign* foi o precursor do sistema de classes da época; entretanto, a ligação principal está na maneira como essa organização de classes foi integrada “ao currículo prescrito e sequenciado em estágios e níveis” (GOODSON, 1995, p. 32).

O currículo apresenta além das classes, segundo Hamilton, o senso de ordem estrutural ou de disciplina, enraizados pelas ideias de John Calvin, afirmando que:

À medida que, no final do século XVI na Suíça, Escócia e Holanda os discípulos de Calvino conquistavam uma ascendência política a também teológica. A ideia de disciplina – “essência mesma do Calvinismo” – começava a detonar os princípios internos e o aparato externo do governo civil e da conduta pessoal. Dentro desta perspectiva percebe-se uma relação homóloga entre currículo e disciplina: o currículo era para a prática educacional calvinista o que era a disciplina para a prática social calvinista (apud GOODSON, 1995, p. 32).

Desse modo, evidencia-se que o currículo, desde seu surgimento no contexto educacional, sustenta a estreita relação com os padrões de controle social e organização. Pode-se constatar tal afirmação nas ideias de Hamilton (apud GOODSON, 1995, p. 33):

O conceito de classes ganhou proeminência com o surgimento de programas sequenciais de estudo que, por seu turno, refletiam diversos sentimentos de mobilidade ascendente da Renascença e da Reforma. Nos países calvinistas (como a Escócia), essas ideias encontraram sua expressão, teoricamente, na doutrina da predestinação (crença de que apenas uma minoria predestinada podia obter a salvação) e, educacionalmente, no emergir dos sistemas de educação- nacionais, sim; mas bipartidos – onde os “eleitos” (isto é predominantemente os que podiam pagar) eram agraciados com a perspectiva de escolarização avançada, ao passo que os demais (predominantemente os pobres da área rural) eram enquadrados num currículo mais conservador (com apreço pelo conhecimento religioso e pelas virtudes seculares).

Nesse contexto, percebe-se claramente a afirmação do poder atribuído ao currículo para definir o que devia ser ensinado na sala de aula, bem como para diferenciar a forma de escolarização para classes diferentes.

No decorrer da história, em meio ao século XV e XVIII, houve a mudança do regime feudal para uma sociedade de regime capitalista, época nomeada de mercantilista, em que houve grandes transformações em todas as esferas sociais, políticas, ideológicas, econômicas. Essas traçaram as primeiras condições para o aparecimento do sistema capitalista com uma nova reestruturação dos sistemas de educação para o homem do qual a nova sociedade necessitava.

É nesse panorama que ocorre a passagem de uma educação, na qual havia vínculo direto entre o aluno e o preceptor, ou seja, um ensino mais individualizado, para a organização das escolas por classes ou “sala de aula onde grupos maiores de crianças e adolescentes podiam adequadamente ser supervisionadas e controladas” (GOODSON, 1995, p. 34). As diversas classes de cada escola necessitariam passar pelo mesmo percurso, com todas as suas provas e os seus desafios, como uma rede atlética. Desse modo, configurou-se a passagem da designação do termo *curriculum* do universo dos exercícios físicos para o pedagógico.

Assim como o atleta recebia prêmios pela sua boa atuação, por ter conseguido passar por todos os caminhos, os colegiais que conseguissem cumprir o trajeto de todo *curriculum* ganhariam o diploma. A escola seria responsável por esse atestado de formação de homens imperativos, atendendo às exigências sociais da época.

Na passagem do século XVIII para o XIX, período da revolução industrial, acontece a mudança do sistema de classes, que passa a ser o de aula, na qual ocorre a vitória máxima da já mencionada mudança de ensino-aprendizagem individualizado para as pedagogias baseadas em grupo. Nessa época, o currículo era visto como o principal mecanismo e identificador das diferenças sociais. Desse modo, o poder de aplicar e definir a diferenciação cedeu ao currículo uma definitiva posição na teoria do conhecimento da escolarização.

No final do século XIX, esse tipo de escolarização foi definido, propagando-se, com êxito, ao longo do século XX e tornando-se um status normativo, em que foram criados padrões, por meio dos quais as inovações passaram a ser avaliadas. Houve a introdução de uma série de aulas compartimentalizadas por horários definidos, dando origem à matéria escolar, que passa a ser parte integrante da organização curricular. “Na era moderna já tratamos o currículo essencialmente como matéria escolar” (GOODSON, 1995, p. 35).

O papel das universidades, a partir da metade do século XX, torna-se cada vez mais importante, originando uma disputa entre grupos docentes para que sua “matéria” fosse avaliada como uma disciplina acadêmica, merecedora de *status*, recursos financeiros, bem como oportunidade de carreira. Nessa época, a disciplina acadêmica estava no cume do currículo. Desse modo, o conceito do termo currículo ficou atrelado ao novo conceito de disciplina, perpetuando-se dessa maneira até hoje.

3.2 O que é currículo?

As concepções de currículo são diversas, pois são muitos os teóricos a dedicarem-se ao seu estudo. O trajeto conceitual realizado aponta que as conceituações fazem parte de produções humanas, carregadas de marcas de opção de valor que os homens realizam em cada contexto social vigente, imbricado em relações de poder, sendo resultado de uma tradição seletiva, de visões individuais ou de grupos, e que envolvem concepções sobre a legitimidade do conhecimento.

Entretanto, não é possível discorrer sobre o currículo se não avaliarmos sua execução e sustentação teórica, tomando como ponto de partida que a análise curricular envolve as instâncias sociais e culturais, tornando clara a sua importância como grande veículo de transformação. A escola, o professor, o aluno, a sociedade e as políticas são as bases curriculares. Neste subcapítulo, trataremos das concepções de dois renomados teóricos espanhóis, cujas teorias são polarizadas no contexto social brasileiro vigente, a saber, Gimeno Sacristán e César Coll.

Sacristán concebe currículo sob o viés do campo pedagógico. Para o teórico, estudar currículo é estudar educação tal qual como se faz na sua dimensão política e histórica. Já Coll, pesquisador e professor da Universidade de Barcelona, e que atuou como consultor do Ministério da Educação brasileiro por ocasião da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino fundamental, fundamenta-se nas teorias de Vigotski, Piaget, Bruner, Ausubel. Em relação ao currículo, afirma:

Entendemos o currículo como o projeto que preside as atividades educativas escolares, define suas intenções e proporciona guias de ação adequadas e úteis para os professores, que são diretamente responsáveis pela sua execução. Para isto, o currículo proporciona informações concretas sobre o que ensinar, quando ensinar, como ensinar e quando, como e o que avaliar (COLL, 1997, p. 45).

O teor pedagógico dos PCN, proposto por Coll, enfatiza a importância de as instituições escolares darem valor às dimensões conceitual, procedimental e atitudinal ao estabelecer os objetivos, as habilidades e as competências na seleção e organização dos conteúdos nos processos didáticos e avaliativos.

No aspecto referente às questões propostas por Coll (1997), “o que ensinar, quando ensinar, como ensinar e quando e como avaliar”. Segundo Moreira (1990), elas acabam se tornando restritivas porque enfatizam o como fazer em detrimento de problemas de maior ou igual relevância, tais como, quem é de fato a demanda apresentada ao sistema educativo e a quem esse ensino vai favorecer.

Na obra, *Compreender e transformar o ensino*, Sacristán e Gomez referem-se à definição conceitual de currículo como algo muito “elástico”. Segundo eles, currículo

[...] poderia ser qualificado de impreciso porque pode significar coisas distintas, segundo o enfoque que o desenvolva, mas a polissemia também indica riqueza neste caso porque, estando em fase de elaboração conceitual, oferece perspectivas diferentes sobre a realidade do ensino (1998, p.120).

Neste sentido, visualiza-se que o currículo não é um conjunto de conhecimentos trabalhado a *priori*, que se enquadra em disciplinas pré-definidas e delimitadas; o currículo configura-se num conjunto de práticas vividas junto com os educandos e que valoriza o saber da criança, o cotidiano, a vivência e as possibilidades de ajuda frente ao processo de conhecimento sobre o mundo.

Sacristán e Gomez (1998) destacam que os temas curriculares e a didática geral sempre foram tratados pela filosofia; já os problemas micro foram tratados pelas áreas. Cada qual com seus graus de especificidade, portanto, divididos e tratados em perspectivas diferentes. Desse modo, é primordial enfatizar nas discussões referentes ao tratamento curricular questões básicas como:

Que objetivo, no nível de que se trate, o ensino deseja perseguir? O que ensinar? Ou que valores, atitudes e conhecimentos estão implicados nos objetivos? Quem está autorizado a participar nas decisões do conteúdo da escolaridade? Por que ensinar o que se ensina, deixando de lado muitas outras coisas (SACRISTÁN; GOMEZ, 1998, p. 124).

As problematizações elencadas pelo autor não possuem uma resposta simples, nem universal, porém, têm a finalidade de servir como parâmetro para as discussões e sistematizações sobre tudo o que se ensina e se aprende no projeto educativo e cultural da instituição escola.

Para Sacristán (2000), o currículo é muito mais que uma tradição, um molde ou uma prescrição. O currículo é uma práxis, antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação. O autor refere que não há um sentido maior em dar uma definição ao conceito, apesar de existirem muitos contrastantes e dissonantes. O que é importante compreender é que cada definição de currículo acata uma teoria. Nas concepções mais recentes, o currículo versa sobre como o projeto educativo é realizado nas salas de aula, ou seja, incorpora-se à dimensão dinâmica de sua realização. Neste sentido, essa visão de currículo como práxis vincula-se às percepções que alegam a necessidade de mudar esse foco de que é um documento reduzido a programas prescritos.

São inúmeros e constantes os desafios, pois ante a essa realidade em constante transformação, os educadores, gestores e equipe pedagógica precisam estar “conectados”, ou seja, trabalharem coletivamente e atentos para o fato de determinarem o tipo de escola e o tipo de educação que desejam aos seus alunos, como uma forma de reprodução de conteúdos e de informações, ou a de preparação para lidar com a sociedade cultural evolutiva.

O currículo não é um conceito construído somente entre os muros da escola. Sua organização, sua formação vem de um contexto social e real com todos os envolvidos no sistema escolar. É uma “costura” dos conhecimentos construídos pela humanidade, é uma práxis, ou seja, um processo inacabado que está em constante construção e que se expressa na prática, adquirindo significado a partir e dentro dela. É uma relação construída com cada aluno e não uma lista tradicional e prescritiva de objetivos, competências e conteúdos. Vai muito além disso.

Referente a essa premissa, surgem questões sobre a Educação Infantil que serão tratadas nos próximos itens: Qual é o sentido do currículo nessa etapa? Como e com o que ele deve articular-se? Como foi a trajetória curricular no Brasil?

3.3 Trajetória curricular no Brasil

No Brasil, a trajetória histórica da educação aponta que as primeiras inquietações em relação ao currículo datam dos anos 1920 e 1930, pois, nessa época, o país passou por grandes transformações sociais, ideológicas, culturais e políticas. Segundo Moreira,

A literatura pedagógica da época refletia as ideias propostas por autores americanos associados ao pragmatismo e às teorias elaboradas por autores europeus. Com base em tais ideias os pioneiros da Escola Nova buscaram superar as limitações da antiga tradição pedagógica jesuítica e da tradição enciclopédica, [...] para tornar o quase inexistente sistema educacional consiste com o novo conceito (1995, p. 81).

O início dos debates sobre as questões do currículo no país entrelaça-se ao estudo da escola, principalmente ao movimento escola novista, que acreditava no poder da escola e, dessa forma, questionava as práticas no seu interior, buscando alternativas inovadoras. Esse processo foi interrompido no Estado Novo com seu cunho ditatorial, criando as leis orgânicas que enfatizavam a formação das elites condutoras e o fragmento do ensino (MOREIRA, 1990).

A defesa da escola pública é retomada somente após o ano de 1945, com a redemocratização da sociedade. Já em 1964, o golpe militar e as mudanças no cenário ideológico, político, econômico e educacional, os acordos consolidados com os Estados Unidos, entre eles o MEC-USAID¹ que firmou convênio, assistência técnica visando à modernização do país, trouxeram à tona a discussão mais acirrada referente ao currículo, imbuído de teorias norte-americanas com cunho tecnicista. Neste sentido, Moreira observa que a:

[...] tendência tecnicista passou a prevalecer, em sintonia com o discurso de eficiência e modernização adotado pelos militares, e diluiu não só a ênfase às necessidades individuais da tendência progressivista, mas também as intenções emancipatórias das orientações críticas, incompatíveis com a doutrina da segurança nacional que passou a ser a eficiência do processo pedagógico indispensável ao treinamento adequado do capital humano do país (1990, p. 83).

As mudanças no sistema educacional, realizadas pelos militares, tornaram o trabalho pedagógico fragmentado, visando a um sistema educacional mais produtivo e efetivo. As teorias tradicionais de currículo dominam, portanto, o ideário pedagógico brasileiro até os anos 70 (MOREIRA, 1990).

Assim, o período de redemocratização após a ditadura, com a volta das eleições para Estados e Municípios, ocasionou discussões que assumiram dimensões de natureza política mais abrangentes. A teoria produzida referente ao tema curricular foi superando a ótica mais tradicional, a qual concebia o currículo como uma lista de conteúdos. Devido à diminuição da influência norte-americana e o aumento da influência dos teóricos europeus, como as frentes inter-relacionadas do processo de redemocratização, originou-se a criação de espaços institucionais em que aconteceram debates e propostas críticas. O que desencadeou na

¹ MEC/USAID – Sigla de um acordo que incluiu uma série de convênios realizados a partir de 1964, durante o regime militar brasileiro, entre o Ministério da Educação (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID). Os convênios, conhecidos como acordos MEC/USAID, tinham o objetivo de implantar o modelo norte-americano nas universidades brasileiras através de uma profunda reforma universitária.

constituição de subsídios cruciais para a definição das tendências no campo contemporâneo do currículo (MOREIRA, 1990).

3.4 Currículo na educação infantil

A Educação Infantil, anteriormente denominada de Educação Pré-escolar ou somente pré-escola, trazia acoplada a essa nomenclatura a ideia descontinuada ou fragmentada do processo de escolarização e conhecimento, bem como a ideia de período preparatório para a escolaridade propriamente dita. Essa visão desconsiderava sua função social, a descoberta, o educar (aprender), além de trabalhar os conteúdos de uma forma isolada, reduzida e mecânica.

Neste sentido, o currículo passou a ser entendido como uma forma de prescrição de uma grade curricular, onde traz imbuídas as questões: quais áreas do conhecimento serão trabalhadas? Que conteúdos de cada área? Que série ou ano? Essa visão é de uma concepção tecnicista do currículo, na qual está intrínseca a ideia que é preciso aprender determinados conteúdos em cada fase da escolarização, os quais serão pré-requisitos para poder aprender outros conteúdos baseados numa sequência linear. Tal concepção ainda é muito marcante a maneira de organizar, nas instituições escolares, as experiências vividas, influenciando as práticas na Educação Infantil.

Contudo, entendemos que o conceito de currículo é muito mais complexo que uma simples prescrição, é a maneira de organizar a práxis educativa, refere-se à rotina, aos materiais que serão disponibilizados para as crianças, aos espaços, à experiência com a linguagem verbal e não verbal que será proporcionada, à forma de como receber as crianças e despedir-se delas, ao cuidar, na sua forma de alimentá-las, de trocá-las no seu período escolar. A maneira como proporcionamos tais práticas tem *a posteriori* um acervo de concepções sobre educação, sobre a maneira como as crianças aprendem, e o que se espera que elas aprendam, que tipo de sujeito queremos educar, bem como para qual tipo de sociedade. Desse modo, trata-se de uma práxis complexa, com muitos pontos de vista e perspectivas, vivido constantemente no processo de educação por meio das condições e de contextos reais.

Neste sentido, nos últimos 20 anos, no Brasil, uma série de conhecimentos foram se acumulando referente às formas de organização nas instituições de Educação Infantil, que promovessem seu desenvolvimento na integralidade. A partir do reconhecimento dessa modalidade de ensino, inicialmente com a Constituição Federal de 1988, houve uma expansão; entretanto, faltaram políticas de verbas no planejamento de orçamentos da União. Nesse ínterim, a academia apontava críticas à configuração da abordagem da privação cultural

com falta de consistência teórica. Em meio às contínuas discussões, emergiu a necessidade da formação profissional com políticas públicas consistentes, juntamente com a necessidade do estabelecimento de alternativas curriculares para a educação da infância. Neste aspecto, Kramer refere:

Diferentes concepções de infância, currículo e atendimento; diversas alternativas práticas, diferentes matizes da Educação Infantil. Direitos de crianças consideradas cidadãs foram conquistados legalmente sem que exista, no entanto, dotação orçamentária que viabilize a consolidação desses direitos na prática; exigências de formação de profissionais da Educação Infantil e reconhecimento de sua condição de professores. Essa diversidade também se faz presente na construção de projetos educativos para a Educação Infantil. Nos últimos 20 anos, propostas decorrentes das práticas sociais, da academia e das políticas públicas vêm gerando contornos variados, traduzidos na própria concepção de currículo e de proposta pedagógica (2006, p. 802).

Assim, os estudos sobre a educação da infância e os debates apontavam para a busca de um direcionador da proposta da Educação Infantil, que respeitasse a diversidade cultural, ou seja, um currículo para e com a infância.

Em meio aos debates, discussões e estudos que estavam ocorrendo em torno da Educação Infantil, o Ministério da Educação (MEC) elaborou as diretrizes curriculares para essa etapa de ensino, com o intuito de que promovessem a construção de práticas educativas que potencializassem o desenvolvimento das crianças integralmente, nos aspectos socioculturais, afetivos, físicos, cognitivos, linguísticos, concomitantemente com as dimensões artísticas e lúdicas. A finalidade era superar os padrões educativos até então desenvolvidos nas creches, ligados ao modelo de “educação compensatória”, como vimos no capítulo anterior, com legislações e projetos voltados para suprimir as necessidades e carências culturais da Educação Infantil primordialmente nas classes populares. Neste sentido, surgiu a necessidade de um novo currículo para essa etapa de ensino, como mostra o texto do parecer nº. 022/98, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação,

As Propostas Pedagógicas para as instituições de Educação Infantil devem promover em suas práticas de educação e cuidados, a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser total, completo e indivisível.

Desta forma ser, sentir, brincar, expressar-se, relacionar-se, mover-se, organizar-se, cuidar-se, agir e responsabilizar-se são partes do todo de cada indivíduo, menino ou menina, que desde bebês vão, gradual e articuladamente, aperfeiçoando estes processos nos contatos consigo próprios, com as pessoas, coisas e o ambiente em geral (BRASIL, 1998b, p. 11).

Neste aspecto, além de pontuar alguns princípios políticos e pedagógicos que deverão orientar o processo de elaboração do currículo da Educação Infantil, a Câmara de Educação Básica do CNE defende, em seu parecer, que os processos formativos devem acontecer nas creches e pré-escola “num contexto em que cuidados e educação se realizem de modo prazeroso, lúdico, onde as brincadeiras espontâneas, o uso de materiais, os jogos, as danças e cantos, as comidas e roupas, as múltiplas formas de comunicação, expressão, criação e movimento” (BRASIL, 1998b, p. 12). É dentro desse contexto teórico que são elaborados os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (RCNEI). Foram produzidos muitos embates sobre a maneira como foi articulado até a sua publicação no ano de 1998. Ao final, são três volumes do Referencial Curricular organizados da seguinte forma:

- Um documento Introdução, que apresenta uma reflexão sobre creches e pré-escolas no Brasil, situando e fundamentando concepções de criança, de educação, de instituição e do profissional, que foram utilizadas para definir os objetivos gerais da educação infantil e orientaram a organização dos documentos de eixos de trabalho que estão agrupados em dois volumes relacionados aos seguintes âmbitos de experiência: **Formação Pessoal e Social** e **Conhecimento de Mundo**.
- Um volume relativo ao âmbito de experiência Formação Pessoal e Social que contém o eixo de trabalho que favorece, prioritariamente, os processos de construção da **Identidade e Autonomia** das crianças.
- Um volume relativo ao âmbito de experiência Conhecimento de Mundo que contém seis documentos referentes aos eixos de trabalho orientados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento: **Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática** (BRASIL, 1998b).

Muitos autores destinaram várias críticas à forma de elaboração dos RCNEI, principalmente por veicular um modelo escolarizante, homogêneo para a Educação Infantil. Entre eles, os ex-coordenadores, coordenadores e participantes do GT7² da ANPEd, tecem críticas referindo-se também aos Parâmetros em Ação, programa desenvolvido pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação (SEF/MEC), no ano de 1998. Esse programa teve como objetivo a formação continuada de professores, para facilitar a discussão, a leitura, análise e implementação dos Parâmetros e dos Referenciais Curriculares Nacionais. Foi dirigido a professores, orientadores, diretores, supervisores e equipes técnicas das secretarias de Educação estaduais, municipais e do Distrito Federal.

² ANPED: 30 anos de pesquisa e compromisso social. GT 07: Educação das crianças de 0 a 6 anos. Criado em 1981, quando a Associação resolveu funcionar em grupos de trabalho temáticos coordenada por Lígia Leão de Aquino.

O programa também objetiva apoiar os sistemas de ensino, orientando-os na construção e no desenvolvimento de projetos educativos e de formação dos professores, formadores, coordenadores, técnicos e especialistas. A criação do programa foi a forma encontrada para fazer com que as instituições de Educação Infantil aderissem aos RCNEI, pois eles não eram mandatários, não tinham força de lei.

[...] é preciso fazer referência ao projeto “Parâmetros em ação”, que articulado ao RCNEI foi organizado pelo MEC com o objetivo de “apoiar e incentivar o desenvolvimento profissional de professores e especialistas em educação de forma articulada à implementação do RCNEI” (MEC, 1999, p. 5). O que chama a atenção nesse projeto é o fato de que os municípios só podem participar dele se “optarem” por implementar o RCNEI em suas instituições, o que o transforma de uma proposta denominada pelo próprio MEC como “aberta, flexível e não obrigatória” em obrigatória e única. Ou seja, os municípios que não aderirem ao RCNEI como “a referência” para o seu trabalho, por questionarem as concepções ali presentes, não são contemplados como “pacote de formação” que está previsto nos “Parâmetros em ação”. Apenas esse dado já é suficiente para questionarmos a forma pouco democrática como o MEC tem “cumprido com a sua tarefa de subsidiar os sistemas de ensino com relação à formação de suas profissionais” (CERIZARA, 2002).

A autora critica a forma pouco democrática do MEC em fazer as instituições de ensino anuir ao RCNEI, pois o pacote de formação para os professores só seria concedido às prefeituras que aderissem a eles em sua rede escolar.

Contudo, referente às questões do currículo, o RCNEI foi um avanço em relação aos demais documentos que referendavam a Educação Infantil até então. O conceito de currículo imbuído neles baseia-se na infância, trazendo a sua visão dentro de uma concepção dialógica, que se fundamenta na constituição da criança como ser social, que humaniza, respeita e orienta os seus anseios a partir de uma compreensão do seu mundo, através das suas noções da realidade, partindo do mundo da fantasia até o mundo real e fazendo uma interlocução dos objetos do conhecimento.

Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil contribuíram no sentido de ver a criança como ser humano que, ao pensar e ser, traz consigo uma bagagem de conhecimentos com o qual opera no mundo ao seu redor e a partir do qual elabora referências sobre esse mundo e as relações que estabelece. Isso contribuiu para que o processo de formação docente e de planejamento didático-metodológico fosse revisto. Oliveira nos diz “novas propostas didáticas e pontos de vista renovados sobre o cotidiano das creches e pré-escolas têm se apresentado nos encontros da área convidando os educadores a repensar seu trabalho junto às crianças e famílias” (BRASIL, 2010, p. 1).

Nesse âmbito, assentam-se as novas e atualizadas DCNEI/2009³. Segundo seu texto, em relação ao currículo, aponta no Art. 3º:

Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009).

Desse modo, o currículo procura articular os saberes e as experiências das crianças que fazem parte de sua herança artística, cultural, científica e tecnológica social, através de atividades planejadas e constantemente avaliadas dentro do cotidiano da instituição, primando pelas interações e brincadeiras como aspecto estruturante das práticas pedagógicas, bem como preconizado no Art. 9º que contempla a questão da ludicidade, em que a brincadeira assume uma importância primordial como forma de interação social, como uma atividade que possibilita apropriações e a elaboração da cultura manifestada pelas crianças, reafirmando a importância da dissociação do cuidar e educar.

Nesses termos, as DCNEI representam um marco histórico para o avanço a qualificar os currículos e as propostas pedagógicas para Educação Infantil. Desse modo, na busca para definir o conceito de qualidade nessa modalidade de ensino, todos os educadores das instituições infantis deveriam envolver-se na elaboração das propostas, elaborando significados contextualizados com as necessidades e particularidades locais. Aqui destacamos os documentos que são referência para a busca do avanço na qualificação curricular da Educação Infantil são eles: RCNEI (1998), DCNEI (1999 e 2009), Padrão de Infraestrutura na Educação Infantil (2006), Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006), a Pesquisa sobre a Qualidade na Educação Infantil e Os Indicadores de Qualidade Educação Infantil (2009).

Sendo produzido pelo MEC para promover a participação da comunidade na avaliação escolar para a melhoria de qualidade da Educação Infantil, *Os Indicadores Qualidade Educação Infantil* serão tratados no próximo item.

³ Aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação em 2009 (Parecer CNE/CEB nº 20/09 e Resolução CNE/CEB nº 05/09). Maiores informações podem ser encontradas em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12745&Itemid=866>.

3.5 Indicadores de qualidade da educação infantil

O documento do qual constam os indicadores de qualidade a guiarem a avaliação da Educação Infantil apresenta uma metodologia que permite às instituições analisarem-se em sete aspectos: planejamento institucional, multiplicidade de experiências e linguagens (formas da criança conhecer e experimentar o mundo e expressar-se); interações (espaço coletivo de convivência e respeito); promoção da saúde; qualidade e condições dos espaços, materiais e mobiliários; formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais; cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social. Para cada um dos aspectos, há questões de orientação da avaliação na escola.

Um dos objetivos dos indicadores é que os educadores, gestores e comunidade, ao auto avaliarem-se, proponham planos de ação para a obtenção de uma melhor qualidade no processo de ensino-aprendizagem, pois permitem ao gestor e ao professor perceber se os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006), publicado em 2006, estão sendo seguidos no dia a dia da escola.

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil são uma referência para a supervisão, avaliação e controle das instituições educacionais da infância de 0 (zero) a 6 (seis) anos. O primeiro volume aborda a discussão do conceito de qualidade em Educação Infantil e a legislatura da área. Já o segundo refere-se às competências dos sistemas de ensino, exhibe a caracterização das Instituições de Educação Infantil no Brasil e aponta os Parâmetros de qualidade, no que se refere à proposta pedagógica, à gestão das instituições, aos profissionais da infância e à infraestrutura (BRASIL, 2006).

A discussão atual discorre em torno do direito da criança a uma educação de qualidade, cuja questão em destaque é os rudimentos que agregam o padrão de qualidade do ensino brasileiro. Como o assunto da qualidade da Educação Infantil é um fato complexo e abrangente, não se pode pensar somente em função do que é oferecido em cada escola, pois depende do apoio e também da orientação ofertados pelo poder público.

Desse modo, o intuito da mudança no cenário da qualidade da educação necessita do desenvolvimento de projetos, que exigem, por sua vez, o planejamento e a avaliação, itens imprescindíveis para qualificar as atividades, bem como promover a realização dos objetivos almejados. Nesse propósito foi que o MEC propôs os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, como instrumento norteador no planejamento de todas as ações da escola, visando à melhoria na qualidade da Educação Infantil nas práticas educacionais.

Assim a busca pela qualidade da Educação Infantil está em constante marcha nos debates e discussões, desde o final do século XX, quando ocorreram diversas mudanças processuais na maneira de ver e conceber essa modalidade de ensino, sendo que, hoje, compreende-se sua função política e social. E aqui entra a necessidade de pensar um currículo que seja vivo, que seja ação, haja vista que ele é a prática que se manifesta no cotidiano das nossas ações com as crianças e que articulam com quem elas são, o que pensam, o que sabem, com aquilo que desejamos que elas aprendam. Um currículo marcado por linguagens frente às crianças nascerem imersas em um mundo com diferentes linguagens e práticas sociais utilizadas para as pessoas expressarem-se, comunicarem-se entre si e organizarem-se socialmente.

Na tentativa de entender o mundo que as rodeia, as crianças também se utilizam dessas linguagens, observando, agindo, pensando e interpretando o mundo por meio delas. Linguagem são as diferentes manifestações e práticas humanas: culturais, científicas, da vida cotidiana. A oralidade e a escrita são linguagens, assim como os desenhos, os movimentos corporais, as expressões faciais, a dança, a música. Todas são imersas em significação, expressão e comunicação, embora não sejam valorizadas por todas as culturas da mesma forma. A Educação Infantil, juntamente com a família, necessita introduzir as crianças nas práticas sociais humanas de uma comunidade, de um município de um país.

Em meio a todas essas abordagens, será analisado, no próximo capítulo, o Referencial Curricular de Educação Infantil da rede municipal de Passo Fundo, contexto no qual foi desenvolvido o trabalho de campo a ser exposto oportunamente.

4 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE PASSO FUNDO NA PERSPECTIVA CURRICULAR: DOCUMENTOS E DEPOIMENTOS

Este capítulo tem como principal objetivo discutir o que está prescrito nos documentos referenciais em relação ao currículo para a Educação Infantil, elaborados em nível federal e em nível municipal, e analisar em que medida tais documentos sustentam/reiteram o argumento da necessidade da expansão e da universalização da Educação Infantil.

Para essa análise, discorreremos sobre como se deu o processo de produção e implantação dos Referenciais Curriculares da Educação Infantil no Município de Passo Fundo e sua conexão com os RCNEIS (1998) e finalizaremos com alguns elementos sobre a gestão desse currículo, posterior ao processo de produção dos documentos referenciais.

O período abordado compreende os anos de 2005 a 2012, período em que se deu a administração do Prefeito Airton Langaro Dipp, que permaneceu neste cargo por duas gestões consecutivas. A Secretaria Municipal de Educação na primeira gestão - de 2005-2008 - esteve a cargo do professor Pe. Elydo Alcides Guareschi e, na gestão seguinte, de 2009 a 2012, da professora Vera Maria Vieira.

O estudo a seguir utilizou-se da análise documental, realizada a partir da coleta de documentos contemporâneos à época, todos fornecidos pelos gestores responsáveis pela cessão de informações oficiais da Secretaria. Foram realizadas, ainda, entrevistas semiestruturadas com triangulação de dados, efetivada com a coordenação do Núcleo de Educação Infantil – NEI - de ambos os períodos, responsável pela organização de todo o processo a ser relatado.

Dessa forma, configura-se como abordagem metodológica o desenvolvimento de um estudo de caso de natureza qualitativa, com o propósito de descrever, explorar e compreender o fenômeno em questão, mantendo-o inserido em seu próprio contexto de produção.

O capítulo encontra-se dividido em quatro partes. A primeira delas apresenta os aspectos históricos do município de Passo Fundo a fim de oferecer elementos contextuais que permitam compreender em que circunstâncias o processo de implantação da Educação Infantil no âmbito do Sistema Municipal de Ensino ocorreu, que movimentos foram realizados para efetivá-la, os problemas enfrentados e os desdobramentos das escolhas que foram feitas em relação aos referenciais curriculares elaborados. Este é o tema da segunda parte, na qual se discorre sobre o processo de implantação dos referenciais curriculares, suas bases teóricas e metodológicas, e o percurso de sua elaboração. Um diálogo entre o documento elaborado em âmbito municipal e os RCNEI é o objeto da terceira parte, para a qual concorrem também as

categorias de infância, concepção de escola de Educação Infantil e currículo, explicitadas nos capítulos anteriores deste trabalho. Por fim, na quarta parte, expõem-se, de forma breve e a título exploratório, as necessidades que resultam de uma proposta curricular para a Educação Infantil tal como a formulada e as convicções acerca do projeto educativo para a infância que eles enunciam.

4.1 Educação infantil no Município de Passo Fundo: um processo de longo prazo

Para introduzir a análise que desenvolveremos ao longo do capítulo sobre o projeto curricular para a Educação Infantil de Passo Fundo, faz-se necessário situar alguns aspectos históricos do município, bem como a forma processual pela qual ocorreu a implantação da Educação Infantil no âmbito do Sistema Municipal de Ensino.

Tendo obtido sua emancipação político-administrativa em janeiro de 1857, Passo Fundo conta, atualmente, com cerca de 190 mil habitantes. Localiza-se no centro-norte do Estado do Rio Grande do Sul, em uma região conhecida como Planalto Médio, na qual se estabelece como cidade-polo, com mais de cem municípios em sua região de influência.

Apesar de situar-se em uma região com forte presença de índios caingangues, a marca fundamental de sua composição inicial está na presença dos tropeiros paulistas que utilizavam a região como zona de passagem para o transporte de gado durante o século XVIII.

Além disso, a formação étnica do município contempla descendentes de europeus e negros. Portanto, a sua composição étnica pode ser definida pela presença de agentes colonizadores e ser sintetizada em três períodos. O primeiro versa sobre a vinda dos jesuítas espanhóis em missão ao que, atualmente, considera-se o estado do Rio Grande do Sul; o segundo pode ser associado à doação de terras pela coroa portuguesa aos militares durante o século XVIII e o terceiro refere-se à chegada de imigrantes europeus ao estado no século XIX (NEX JOR/FAC, 2012).

Atualmente, o município destaca-se também por sua representação na área cultural, médica e tecnológica. Na área médica, inclui um dos centros médicos mais modernos do sul do Brasil. Na área tecnológica, é considerada na produção de softwares como emergente e na área cultural oferece importantes eventos tais como: Jornada Nacional de Literatura, Colóquio Internacional de Educação, Festival Internacional do Folclore, Rodeio Internacional, seminários, teatros. Em janeiro de 2006, a cidade recebeu um destaque como Capital Nacional de Literatura. Tal mérito foi conferido em razão de sediar a Jornada de Literatura desde o ano

de 1981, evento que instala a cada dois anos um dos maiores debates literários da América Latina.

Na área educacional, o município conta com 35 escolas estaduais, 9 particulares e 67 municipais, as quais abrangem a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Possui mais de oito instituições de Ensino Superior entre elas: Faculdade Meridional (IMED), Universidade Passo Fundo (UPF), a Universidade Norte do Paraná - Polo Passo Fundo (UNOPAR), a Faculdade Anhanguera de Passo Fundo, Faculdade Anglo-Americana, Faculdade Senac, Portal Faculdades e também o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense, Campus Passo Fundo, e a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) - campus Passo Fundo, com o curso de Medicina.

Em relação à Educação Infantil, segundo Censo Escolar de 2012, o município mantinha em sua rede municipal de ensino 2.866 crianças matriculadas em turno parcial ou integral, em 25 escolas de educação infantil. Em 2014, eram 26 escolas atendendo a 3142 crianças entre 0 e 5 anos (INEP, 2014). A partir de 2011, algumas escolas pelo começaram a contar com sala de recursos para atender às crianças com necessidades especiais em turno inverso. O professor de Educação Infantil responsável por esse atendimento está em frequente formação em Atendimento Educacional Especializado – AEE no programa de Formação Continuada Ressignificando Saberes, específico para AEE.

Em 2012, o quadro dos profissionais contidos no Relatório 2009-2012 da Secretaria Municipal de Educação - Núcleo de Educação Infantil (REL) nas escolas infantis era o seguinte: 110 professores de Educação Infantil, concursados como uma nomeação de 30h semanais; 70 assistentes, concursados nomeados para trabalhar 44h semanais; 165 recreacionistas, contratados para trabalho de 44h semanais; 26 diretoras trabalhando 40h semanais (Quadro 1).

Quadro 1 – Profissionais da Educação Infantil

Função do profissional	Vínculo do profissional	Nº. de profissionais
Professor de Educação Infantil	Nomeação de 30h semanais	110
Assistente de Educação Infantil	Nomeação de 44h semanais	70
Recreacionista	Contratação (Empresa Lógica) de 44h semanais	165
Diretoras	Nomeação de 20+20h semanais	26

Fonte: SME, 2014.

A seguir, discorreremos como se deu o processo de instalação da Educação Infantil junto ao Sistema Municipal de Ensino.

4.1.2 Contextualizando a educação infantil municipal

A Constituição de 1988 firmou os municípios como entes federados autônomos. Ou seja, o Brasil é uma Federação: um grupo de estados e municípios que constitui uma nação, possuindo como principal característica a descentralização política. Seus estados e municípios são independentes, autônomos e comprometidos com o respeito à Constituição Federal.

Neste sentido, o art. 211, da Constituição Federal de 1988, estabelece que a União, os estados, Distrito Federal, bem como os municípios devem organizar os seus sistemas de ensino. O §2º aponta como atribuição dos municípios atuarem impreterivelmente no ensino fundamental e na Educação Infantil. A LDB de 1996, em seu art. 8º, reafirmou tais preceitos. Desse modo, no art. 9º, a respectiva lei define a existência de um Conselho Nacional de Educação criado pela legislação com funções de supervisão e normativas, para atuar como um órgão que interpreta e aplica a legislação educacional em proveito das finalidades maiores da educação escolar, com os devidos cuidados de aproximação com a organização educação nacional, garantindo um direito da cidadania (BRASIL, 1996).

Em dezembro de 2002, para adequar-se à legislação, foi instituído, pela Lei Ordinária nº 3.975¹, o Conselho Municipal de Educação (CME) do Município de Passo Fundo, determinando no Art. 1º o que segue:

¹ Lei Ordinária é aquela aprovada por maioria simples ou seja, tal maioria representa o primeiro número inteiro superior à metade do *quórum* presente.

Fica instituído o Conselho Municipal de Educação - CME, órgão político, financeiro e administrativamente autônomo, de caráter deliberativo, consultivo, normativo e fiscalizador do Sistema Municipal de Ensino, acerca dos temas que forem de sua competência e em conformidade com as funções e atribuições conferidas pela Legislação Federal, Estadual e Municipal (PASSO FUNDO, 2002).

O CME atua como órgão político, financeiro e administrativamente autônomo, normativo, consultivo e fiscalizador do Sistema Municipal de Ensino, operando também no estabelecimento das normas próprias de cada sistema de ensino.

Em outubro de 2003, o CME fixou as normas para o atendimento à Educação Infantil no âmbito do Sistema Municipal de Ensino do Município de Passo Fundo. Nesses termos, em sua resolução nº 01, de 01 de outubro de 2003, afirma: “Art. 1º - A presente Resolução fixa normas para a oferta da Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino do município de Passo Fundo” (CME, 2013). Tal artigo prevê o atendimento das crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos em instituições públicas (escolas e centros de Educação Infantil), em turnos parcial ou integral seguindo a normatização da LDB. Em relação ao corpo docente refere que este deve ser constituído por educadores com formação em curso Normal superior ou médio, com formação em Pedagogia- Educação Infantil ou Pedagogia- Anos Iniciais.

Assim, no ano de 2005, as escolas de Educação Infantil passaram a integrar o Sistema Municipal de Ensino. No mesmo ano, foi criado, em consonância com a lei, o Núcleo de Educação Infantil para compor a Coordenadoria de Educação da Secretaria Municipal de Educação de Passo Fundo e tornar-se o setor responsável pelo acompanhamento e assessoramento pedagógicos das escolas municipais de Educação Infantil.

O Núcleo em sua formação inicial era composto por três professoras coordenadoras, uma delas licenciada em Letras com especialização em Psicopedagogia (Coordenadora A); outra graduada em Pedagogia, especialista em supervisão escolar e Mestre em Educação (Coordenadora B); e a terceira, licenciada em Pedagogia e especialista em Orientação Educacional (Coordenadora C). Elas permaneceram na coordenação do Núcleo de Educação Infantil no período de 2005 a 2012.

As coordenadoras, quando assumiram o Núcleo, eram professoras da rede municipal há aproximadamente 19 anos, com uma experiência entre 8 a 14 anos em pré-escola. C2, além da atuação no pré-escolar, foi coordenadora pedagógica de escola de Ensino Fundamental por 10 anos; C3 também atuou como alfabetizadora e orientadora educacional.

No ano 2005, ao encarregaram-se da coordenação do Setor de Educação Infantil da Divisão de Educação da Secretaria Municipal de Educação, as professoras coordenadoras encontraram 25 escolas de Educação Infantil com cerca de 2.800 crianças matriculadas em

turmas de creches e pré-escola que funcionavam junto às escolas municipais de Ensino Fundamental (PASSO FUNDO, 2006).

Muitas das escolas de Educação Infantil estavam instaladas em lugares impróprios, sem infraestrutura e mobiliários adequados e sem contar com profissionais com formação adequada para atender às crianças. Quem detinha a responsabilidade pelas instituições de Educação Infantil anterior a sua integração ao sistema municipal de ensino era a Secretaria Municipal de Cidadania e Assistência Social – SEMCAS.

A contratação de pessoas para atuar nesse serviço era feita pela COTRAPAF - Cooperativa dos Trabalhadores de Passo Fundo, denominada popularmente de cooperativa de mão-de-obra, responsável por contratação de serviço terceirizado. Em sua fala, a coordenadora A relata:

[...] quando assumimos a Educação Infantil, tinha um grupo de cooperados que fazia serviço de ponta; em sua grande maioria, não tinham formação na área do magistério e um dos requisitos básicos para atuar na educação das crianças era ser mãe (Coordenadora A).

Os profissionais eram contratados para jornada de trabalho extensa, mediante baixos salários e sem registro em carteira de trabalho. Desse modo “o ser mãe” atendia às necessidades de uma ação orientada por certa concepção de assistencialismo e cuidado, a qual no momento ainda estava imbricada nas seleções da contratante. Outro tipo de mão-de-obra aproveitado na época em questão para atuar nas “escolinhas” ou “creches”, como estavam denominadas, eram algumas meninas com histórico de problemas sócio-emocionais, colocadas nas escolas para cumprir programa de medidas socioeducativas, como se encontra exposto na fala da coordenadora A.

[...] nós tínhamos também as profissionais que chamavam as *tatinhas*, que tinham problemas de natureza de relacionamento, de condição de vida precária e elas faziam parte de um programa da SEMCAS - Secretaria de Cidadania e Assistência Social, que colocava essas meninas para se ocuparem durante o dia; mas nós tínhamos muitos problemas com a participação delas nas escolas, de comportamento e relacionamento (Coordenadora A).

O cunho assistencialista e de cuidados básicos era o que vigorava até então. As crianças eram mandadas à escola apenas para usufruir de assistência social e para brincar. Mesmo com a Constituição de 1988 e a LDB (1996) terem reconhecidos os direitos da criança e afirmado que esse nível educacional é primeira etapa da educação básica que assegura ao educando a formação comum essencial para o exercício da cidadania, as crianças inseridas

nas escolas não participavam de nenhum projeto curricular que atendesse a esses princípios. Nesses termos, Horn refere,

[...] É importante considerarmos que no Brasil, a educação infantil percorreu um longo caminho, o qual, em certos momentos, vinculou-se à saúde em seus pressupostos higienistas; em outros à caridade e ao amparo à pobreza e em, outros ainda, à educação. Nessa trajetória, toda a política de Educação Infantil emanada do poder público se caracterizou, de um lado, por um jogo “de empurra” e de outro, por uma visão acintosamente assistencialista (HORN, 2004, p.13).

Para Horn, mesmo em meio às mudanças nas políticas públicas em relação à visão da educação das crianças, para adequar-se à normatização foi um processo de embate, um jogo de empurra - empurra, como diz a autora: de um lado as leis, de outro a concretização dessas leis pelos poderes públicos.

Neste sentido, para amenizar os impactos negativos que estavam ocorrendo nos educandários do município, as coordenadoras do Núcleo elaboraram a proposta de organizar um programa de formação para os profissionais que trabalhavam com as crianças nas escolas de Educação Infantil da rede. Nas palavras dela:

[...] nos primeiros meses que assumimos o primeiro movimento foi o de retirar essas meninas (*tatinhas*) das escolas. O segundo movimento foi buscar dar formação a esses profissionais da cooperativa. Foi bem difícil esse processo todo, porque não tinha no mercado gente com formação que se submetesse a trabalhar com salário bastante reduzido (Coordenadora B).

As coordenadoras tiveram muita dificuldade no processo de formação com os profissionais da cooperativa devido ao problema da rotatividade de sujeitos. Como não lhes eram oferecidos direitos, garantias, nem mesmo a carteira de trabalho assinada, eles largavam os empregos em busca de melhores oportunidades. Assim, as formações submergiam, pois, a todo o momento, havia novos e inexperientes profissionais atuando junto às crianças.

Urgia que se contratassem profissionais com formação adequada para atuar nas escolas de Educação Infantil. Foi diante de tal necessidade que começaram as articulações do Núcleo de Educação Infantil (NEI) para que houvesse o concurso para docentes em Educação Infantil. Neste sentido, as ex-coordenadoras do Núcleo apontam:

[...] não tinha mais o que discutir: precisávamos de profissional qualificado e a alternativa, então, era o concurso. Tivemos apoio também do Conselho Municipal de Educação, que nesse momento já ocorria esse movimento de autorizar a escola de Educação Infantil (Coordenadora A).

[...] ao mesmo tempo também a promotoria pública já tinha os inquéritos com todas as escolas de Educação Infantil, públicas e privadas, para se colocar os profissionais formados, o que vinha acontecendo a partir do conselho também, mas os processos estavam parados (Coordenadora B).

Com a crescente necessidade de adequar-se às leis e trazer a Educação Infantil do município para um novo patamar, começaram as articulações para viabilizar o concurso. As coordenadoras do Núcleo iniciaram um processo de investigação sobre como outros municípios, que já haviam realizado seu concurso, tinham enfrentado esse problema.

[...] então nós começamos a fazer planos de adequação e esses planos incluíam medidas de recursos, licenças, diretores concursados [...] fomos conhecer outras cidades com Educação Infantil. [...] A gente observou em várias cidades que os concursos eram de 20 horas e na parte do meio dia eram outras pessoas que atendiam, estagiárias, convênios, ou seja, ficavam à mercê de outras pessoas, e a nossa preocupação era que esses professores comessem de manhã e entregassem [as crianças] para o professor da tarde e as crianças tivessem essas referências bem claras, e também que esses professores tivessem tempo para se encontrar e planejar (Coordenadora A).

Dentro desse contexto, em maio de 2006, aconteceu o concurso para Educação Infantil, conquista muito aplaudida pelos coordenadores do Núcleo, que contaram com apoio integral, inclusive político do então Secretário de Educação, Pe. Elydo Alcides Guareschi, bem como do Conselho Municipal de Educação (CME). Por outro lado, houve resistência ao concurso em virtude da cultura instalada e do jogo de interesses pessoais relacionado à contratação de pessoas.

Em agosto do ano 2006, por fim, foram convocados os primeiros professores concursados para atuar nas escolas. O concurso era para uma carga horária de 30 horas semanais, com o nível mínimo de formação em magistério. Entretanto, a demanda de profissionais era maior. Desse modo, as escolas de Educação Infantil passaram a ter parte do pessoal concursado e parte não.

Isso teve efeito importante dentro das escolas. Os professores concursados passaram por muitas dificuldades, quando assumiram suas funções, devido à presença em grande quantidade de profissionais contratados pela cooperativa que não queriam perder seu lugar, seu espaço. Segundo relato das coordenadoras, foi um processo desgastante, na medida em que, de um lado, os professores querendo fazer acontecer sua prática, baseada em seus conhecimentos adquiridos, e de outro, os cooperados com uma forma própria de atuar. Foi

uma adaptação, uma adequação difícil entre professores e cooperados, com muitas divergências.

Mas o processo de melhorias e avanços estava instaurado e, com o passar do tempo, numa relação dialógica, a cooperativa foi se adequando à necessidade da contratação de profissionais com formação.

[...] chegou um momento que não tínhamos todos efetivos, mas a maioria com formação. O Conselho Municipal de Educação teve um grande papel nessa trajetória, porque normalmente o Conselho cobra e esse Conselho lutou junto, ele sempre apoiava e nos ajudava (Coordenadora A).

A cooperativa mantinha-se para suprir a demanda de profissionais, mas seu papel era contratar profissionais para atuar como assistentes e recreacionistas. No entanto, podemos perceber que o primeiro passo para implantar uma Educação Infantil com qualidade havia sido dado com o concurso e com a busca por profissionais que tivessem ao menos a formação em magistério.

Nesse âmbito, para uma proposta de Educação Infantil de qualidade, um dos pilares essenciais, entre outros, é a qualificação profissional, pois é a partir da ação do educador, agregada a conceitos e conhecimentos aliados à prática pedagógica, que se dá o caminho para proporcionar o desenvolvimento da criança em sua integralidade.

4.2 Processo de implantação dos referenciais curriculares na rede municipal de Passo Fundo

O processo de implantação dos referenciais curriculares na rede municipal de Passo Fundo deu-se de forma processual. Com professores concursados, nomeados, e parte dos profissionais da cooperativa com formação em magistério, fez-se necessário partir para um segundo momento da consolidação da Educação Infantil como uma etapa da Educação Básica, incorporada ao Sistema Municipal de Ensino: garantir em documento uma estrutura curricular que desse suporte a tais profissionais para sua práxis.

A primeira medida nesse sentido foi começar a construir um Projeto Político Pedagógico para as escolas de Educação Infantil. Abalizando a importância de um documento dessa natureza e com tais propósitos, Veiga aponta:

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação de cidadãos, para um tipo de sociedade [...] pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias as escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade (1995, p. 13-14).

A construção do projeto político-pedagógico das escolas é primordial por ser um amplo documento que abrange os aspectos ligados à gestão dos processos educativos, define as ações e metas almeçadas através de um diagnóstico dos aspectos humanos, físicos, materiais da instituição. Neste sentido, começaram a ser construídos os PPP das instituições de Educação Infantil, como se referem as coordenadoras em seus relatos:

[...] então em 2005, começamos a construir o Projeto Político Pedagógico (PPP) e a gente ficou quase dois anos fazendo isso; organizávamos com as diretoras, elas iam para as escolas, discutiam, traziam as reflexões. [...] Foi um processo lento porque ele abria caminho, era um momento de diálogo também com os pais. Nós fomos em todas as reuniões de pais discutir os projetos. [...] construímos coletivamente um PPP, padrão para as escolas (Coordenadora A).

Percebe-se o envolvimento e a participação ativa do Núcleo de Educação Infantil nas ações de melhoria no atendimento a essa modalidade de ensino. O PPP, por ser um documento primordial que, entre outros, norteia as ações e metas das escolas, deve ser construído de forma democrática com a participação de toda comunidade escolar, apresentando, assim, uma identidade própria de cada escola, haja vista que as realidades entre elas são diferentes. Desse modo, construir um padrão único para as escolas, descaracteriza-a pois não existe uma escola igual a outra; cada uma precisa ter relativa autonomia para estabelecer e para executar o seu projeto e avaliá-lo.

Elaborado o projeto político-pedagógico das escolas, a próxima medida tomada pelas professoras do Núcleo (NEI) foi a construção do Regimento Escolar (RE), como se referem nas falas:

[...] depois que construímos o projeto político-pedagógico, nós fomos para o regimento que é outorgado até hoje; ele deu uma certa lógica, atendeu às necessidades a partir do PPP. Então fomos para aquilo que definimos no PPP, que era não somente a questão do educar, mas cuidar também (Coordenadora B).

O regimento escolar como regulador da estrutura e funcionamento da instituição é um documento que permite à escola a expressão de sua identidade; isso sem perder de vista as diretrizes, a legislação e as políticas educacionais nacionais e estaduais.

Desse modo, é imperativo destacar que, ao refletirmos sobre a escola e sobre a Educação Infantil frente a uma proposta educativa, é necessário atentar para questões que vão além dos aspectos legais. É preciso assumir as responsabilidades referentes à educação das crianças, rever a concepção sobre infância, entender as relações entre as classes sociais, construir uma nova visão de sociedade. Baseadas nessa perspectiva, as professoras coordenadoras do Núcleo partiram para os seguintes questionamentos: de que forma educa-se na Educação Infantil? O que a gente ensina? Como se organiza esse ensino? O que são os conteúdos da Educação Infantil? A gente avalia por quê? Como? Tais questionamentos eram discutidos com as diretoras e levados às escolas para o debate com os professores, que apontavam ideias.

A partir disso, foi se delineando a ideia de construir um referencial curricular próprio da rede municipal de ensino. Tal proposta foi viabilizada através do programa de formação continuada, oferecido aos professores pela coordenação do Núcleo, denominado (Re)significando Saberes na Educação Infantil.

[...] fizemos dentro do (Re)significando uma trajetória de formação e a intenção era de construir um referencial curricular da rede municipal de Passo Fundo [...] na verdade era tomarmos consciência de que existia um currículo oficial e esse currículo pudesse ser apropriado por nós da EI; na verdade nós não criamos nada diferente, nós nos apropriamos do oficial e para fazer isso a gente reconstruiu a plataforma no nosso nível de compreensão. Por isso ele tem esse ar coletivo e ar de releitura onde trazemos um pouco o específico de nossa região (Coordenadora A).

Assim, foi sendo construído o referencial curricular para a Educação Infantil nos encontros de formação, com debates com professores da UPF (Universidade de Passo Fundo), especialistas na área, com estudos dos RCNEI, sendo elaborado a muitas mãos. As reflexões foram particionadas em diferentes grupos que passaram um ano inteiro discutindo a temática, contando com assessorias de diferentes áreas. No ano de 2009, foi publicado o referencial curricular da rede municipal de Passo Fundo, o qual será nosso tema na próxima sessão.

4.3 “Conexão” dos referenciais curriculares para educação infantil da rede municipal de Passo Fundo com os RCNEI

O Referencial Curricular Municipal para a Educação Infantil é um documento resultante de uma série de encontros de estudos, através do subprograma (Re)significando Saberes. Esta soma de esforços permitiu que ele fosse produzido no contexto das discussões pedagógicas mais atuais. Foi elaborado de modo a servir de referencial para o trabalho do professor, respeitando a concepção que permeia o universo da educação infantil, sobre o seu desenvolvimento inter-relacional. Sendo assim busca-se efetivar uma educação de qualidade para todos. Maria Salete Fernandes Telles - Coordenadora de Educação².

A construção do Referencial Curricular da Educação Infantil da rede municipal de Passo Fundo (RCEIPF) foi produto de debate e de elaboração a muitas mãos. O referido documento pretende constituir-se como parâmetro para o planejamento do trabalho docente da rede municipal junto às crianças da creche e pré-escola.

Desse modo, por ser um documento norteador na condução das práticas pedagógicas realizadas no dia a dia de sala de aula, é necessário ter clarificada a visão que ele traz das concepções de infância, currículo e escola, haja vista que tais concepções vão indicar as ações tomadas para que a educação possa cumprir seu papel social frente à heterogeneidade da população infantil. Ao mesmo tempo, ele permite explorar questionamentos tais como: que criança é essa? Que infância é essa? Que tipo de criança queremos formar? Quais conhecimentos são necessários? A favor de quem? Quais ações devem ser feitas? Que tipo de metodologia deve ser utilizada?

Em cada visão proposta, há sempre uma tomada de posição política e pedagógica para responder e planejar tais questões. Assim, apresentaremos, nesse item, as concepções expostas no RCEIPF, bem como nos RCNEI, e, para um melhor entendimento dos documentos, faremos uma breve apresentação de como estão constituídos tais documentos.

O RCNEI apresenta-se em três volumes, constituídos da seguinte forma: o documento do primeiro volume é a Introdução, o segundo volume refere-se à formação pessoal e social, e o terceiro volume é referente ao Conhecimento de Mundo.

O segundo e o terceiro volumes apoiam-se em orientações por idades, dividindo orientações para crianças de 0 a 3 anos e para as crianças de 4 a 6 anos, organizados em

² Referencial curricular da Educação Infantil: coordenação geral - Maria Salete Fernandes Telles; Organização - Rosane Finger de Moura, Silvia Maria Scartazzini e Teresinha Indaiá Mendes Fabris – Passo Fundo: Berthier; Prefeitura Municipal de Passo Fundo, Secretaria Municipal de Passo Fundo, Secretaria Municipal de Educação, 2008.

âmbito de experiência, eixo de trabalho onde estão contidas orientações didáticas, objetivos e conteúdos.

Os RCEIPF organizam-se num só volume, apresentado da seguinte forma: Introdução, Formação Social e Pessoal, Conhecimento de Mundo, Princípios de efetivação do Currículo. O item referente à Introdução discorre sobre a forma que o trabalho foi organizado; no aspecto Formação Social e Pessoal estão imbricadas as concepções adotadas pelos professores no referencial; sobre a parte de Conhecimento do Mundo estão os conteúdos divididos em eixos de trabalho, finalizando com Princípios de efetivação do currículo que trata da metodologia de trabalho na Educação Infantil, bem como sobre a avaliação.

Dispostas as formas de organização dos citados documentos, iniciaremos nossa explanação reportando-nos às concepções intrínsecas nos referenciais sobre Infância, Função da escola de Educação Infantil e Currículo. A escolha de tais concepções dá-se por acreditarmos ser relevantes para o trabalho no que tange à busca por respostas a nossa análise central da pesquisa que é em que medida os documentos e referenciais curriculares que orientam a Educação Infantil fornecem, do ponto de vista da proposta curricular, subsídios em defesa da universalização da Educação Infantil.

4.3.1 As diversas infâncias

Na construção de um documento que seja norteador, como os referenciais curriculares, é essencial pensar na diversidade de infâncias que estão presentes no município, bem como o reconhecimento de que a concepção de infância está em constante (re)construção. Desse modo, faz-se primordial pensar nos questionamentos: o que representa a infância para os profissionais que elaboraram os referenciais curriculares da rede municipal de Passo Fundo? Que infância é essa? O que se entende por infância?

A concepção de infância e de criança como um sujeito de direitos, que se desenvolve nas interações, que brinca de faz-de-conta, aprende, conversa, experimenta, observa, constrói sentido à sua vida, que é inocente e ao mesmo tempo investigativo, é algo muito recente, passou por muitas variações como vimos no primeiro capítulo deste trabalho.

Desde a Idade Média, período em que a infância era negada, até chegar aos dias atuais, com seu reconhecimento iniciado na Constituição Federal de 1988, sendo a grande precursora ao proclamar em seu Art. 227, o reconhecimento das crianças como sujeito de direitos e, posteriormente, a LDB- 1996, em seu Art. 29, considerando a educação na infância como

primeira etapa da educação básica, tendo por finalidade o desenvolvimento integral da criança em todos os seus aspectos, foi uma longa trajetória.

Nesse âmbito, os RCEIPF consideram que a infância não se caracteriza simplesmente por ser uma fase biológica e natural inerente ao processo de crescimento; criança, adolescência e vida adulta caracterizam-se sim como produção social e histórica. Nesses termos, discorre em seu discurso,

[...] um sujeito único em pleno e constante desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e emocional, a criança possui uma natureza singular que a caracteriza como ser que sente e pensa o mundo de um jeito muito próprio, o jeito da infância. No processo de construção do conhecimento, utiliza as mais diferentes linguagens e exerce a capacidade que possui de ter ideias e hipóteses originais sobre aquilo que busca desvendar (RCNEI, 2008, p.6).

Diante de tal concepção de infância, a criança é concebida como um sujeito social de direitos, diferentemente da visão tradicional onde a infância era vista como algo sem importância, quase invisível. A concepção presente no documento considera a infância em todas suas especificidades, com identidade histórica e pessoal, reconhecendo as crianças como seres que constroem sua identidade e seu olhar sobre o mundo, e respeitando sua diversidade cultural e social. Neste sentido, trazemos como contribuição as palavras de Rodrigues,

Destacar o que é próprio da infância, ressaltar a historicidade e os direitos dos “pequenos”, possibilita aos estudiosos e aos profissionais que atuam com as crianças compreendê-las a partir do olhar, da percepção, dos interesses e das necessidades delas. Isto, por um lado, ajuda a desmistificar a imagem romancada, idealizada e generalizada do modelo europeu de uma infância feliz, sem conflitos e sofrimentos e, por outro, favorece a ação, a intervenção e a mediação do adulto que com elas lida (2012, p.97).

Desse modo, na perspectiva dos referenciais, entendemos que a infância é um conceito cultural tanto quanto biológico, e compactuamos com Rodrigues no sentido de destacar o que é próprio da infância, entendendo esse momento em sua integralidade; ou seja, o profissional de educação ao aguçar o olhar para as crianças em todas as suas especificidades, trará um melhor desempenho no momento de preparar, de planejar suas atividades no dia a dia da escola aprimorando na totalidade a sua ação junto ao desenvolvimento infantil nos aspectos físico, cognitivo, afetivo e emocional,

Nessa esfera, os RNCEI, em seu Volume I, trazem a concepção de infância como “uma noção historicamente construída e conseqüentemente vem mudando ao longo dos tempos, não se apresentando de forma homogênea nem mesmo no interior de uma mesma sociedade e época” (BRASIL, 1998b, p. 21). Afirmam também que, na atual concepção, é um

sujeito histórico e social que faz parte de uma organização familiar inserida numa sociedade, sendo ela seu ponto de referência. Estabelece uma multiplicidade de relações entendendo que as crianças têm uma natureza própria caracterizando-as como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito particular e singular. O discurso do RCNEI destaca, igualmente, a importância de reconhecer as crianças como seres irrepetíveis, únicos na sua individualidade.

Compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo é o grande desafio da educação infantil e de seus profissionais. Embora os conhecimentos derivados da psicologia, antropologia, sociologia, medicina etc. possam ser de grande valia para desvelar o universo infantil apontando algumas características comuns de ser das crianças, elas permanecem únicas em suas individualidades e diferenças (BRASIL. 1998b, p. 22).

Percebemos no discurso do RCNEI que a criança é vista como um sujeito concreto, social, com suas próprias formas de expressar-se, socializar-se e interpretar o mundo, que se constitui num ser ativo.

Desse modo, podemos entender que o reconhecimento da importância da infância, suas especificidades, capacidade imaginativa e criativa, conhecendo a criança real, meio em que vive, sua cultura, é medida essencial para compreendermos nosso tempo, nossa cultura, as possibilidades de transformação ao educá-las.

Assim, passamos a ter um olhar para a educação das crianças, com elas, como centralidade para refletirmos nossa ação, para o planejamento das ideias, e das práticas a serem realizadas. A infância como centralidade está intrínseca tanto dos Referenciais Curriculares da Educação Infantil do município de Passo Fundo como nos RCNEI, o que nos reporta a questão: Quais são os desafios dos profissionais da Educação Infantil em suas práticas pedagógicas curriculares frente a essas concepções e avanços? Qual a função da escola de Educação Infantil?

4.3.2 O lugar da educação das infâncias

Para iniciarmos nossa discussão em torno das concepções intrínsecas aos RCNEI e aos RCEIPF, trazemos, inicialmente, para reflexão a questão: o que é a escola de Educação Infantil? Que lugar é esse? Qual sua função?

Neste sentido, o olhar do discurso dos RCNEI frente a tal concepção sobre função da instituição de Educação Infantil é o de que para modificar a visão de uma educação assistencialista é preciso vislumbrar os específicos aspectos da educação das crianças de 0

(zero) a 5 (cinco) anos, revendo propostas e concepções em torno da infância, enfocando nesse contexto, “o educar “.

Significa propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste contexto, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis (RCNEI, 1998, p.23).

O recorte do RCNEI aponta a preocupação de que as escolas infantis não possuem só a função de oferecer assistência, mas igualmente educar respeitando o contexto social em que a criança está inserida e a sua pluralidade cultural, procurando a superação dicotômica da relação entre assistência/educação, estimulando articulação de estratégias de diversas instituições e setores comprometidos com a Educação Infantil. O documento faz referência, também, à necessidade de educadores qualificados, com capacidade de considerar o potencial da criança em seu contexto, incentivando-a e a família à participação do dia a dia dentro das escolas.

A partir desse panorama, percebemos que a instituição tem o encargo social de contribuir para a educação das crianças, superando os de problemas relativos à função e à formação dos profissionais inseridos na escola, bem como uso adequado de recursos e ambientes próprios, entre outras. Nessa perspectiva, observamos que os RCEIPF preveem:

A concepção expressa neste documento considera que a escola de Educação Infantil deve constituir-se em um espaço onde as crianças possam ter acesso a diferentes experiências socioculturais, ampliando o desenvolvimento de sua capacidade de expressão, pensamento, interação, comunicação. Não mais sendo vista, apenas, como um período de recreação, cuidados e preparo para etapas futuras, a Educação Infantil caracteriza-se como espaço/tempo de vivências do respeito e da consideração pelas diferenças individuais, culturais e sociais (RCNEI, 2008).

A escola é um lugar onde se desenvolve ativamente o viver em comunidade, na qual o sujeito compartilha o mesmo ambiente com outras pessoas, que, em suas particularidades, sofrem conflitos psicológicos, como medo, angústias, anseios, características que diferem uns dos outros. Cada sujeito desenvolve sua identidade baseado no contexto em que está inserido, em princípios familiares, o que, conseqüentemente, gera divergência de ideias entre os grupos, pois cada sujeito expressa de uma maneira seu modo de pensar, de enfrentar problemas, de encontrar soluções, porém, não há possibilidade de escolha para selecionar os sujeitos com os quais compartilhará este espaço.

Nesses termos, enquanto a escola é posta como um ambiente privilegiado para aquisição e domínio de básicos conhecimentos, as instituições de educação da infância, segundo Art. 29 da LDB, posicionam-se, sobretudo, com finalidade complementar à educação familiar (BRASIL, 1996). A escola de Educação Infantil tem como sujeito a criança dos 0 (zero) aos 5 (cinco) anos e como objeto essencial as relações educativas, concebidas em um espaço de convívio coletivo.

Na educação das crianças, os conhecimentos são colocados numa relação ligada aos processos de constituição gerais das crianças como: socialização, expressão, brincar, sexualidade, linguagem, afeto, imaginário e movimento. Em razão disso, os objetivos finais da Educação Infantil não implicam, necessariamente, um conteúdo escolar, ou seja, a tarefa de tais instituições não pode limitar-se somente à apreensão do conhecimento sistematizado; ele deve estar acompanhado da preocupação com a socialização, por exemplo. Ao mesmo tempo, conectam-se indissociavelmente a educação escolar e o cuidado de que necessitam as crianças, numa relação pedagógica com e entre as crianças, e estabelecida com o meio social e natural. Sobre esse aspecto, Kramer pontua:

As crianças são seres sociais, têm uma história, pertencem a uma classe social, estabelecem relações segundo seu contexto de origem, têm uma linguagem, ocupam um espaço geográfico e são valorizadas de acordo com os padrões do seu contexto familiar e com a sua própria inserção nesse contexto. Elas são pessoas, enraizadas num todo social que as envolve e que nelas imprime padrões de autoridade, linguagem, costumes. Essa visão de quem são as crianças - cidadãos de pouca idade, sujeitos sociais e históricos, criadores de cultura - é condição para que se atue no sentido de favorecer seu crescimento e constituição, buscando alternativas para a Educação Infantil que reconheçam o saber das crianças (adquirido no seu meio sócio-cultural de origem) e ofereçam atividades significativas, onde adultos e crianças têm experiências culturais diversas, em diferentes espaços de socialização (1999).

Partindo desse pressuposto, podemos constatar a multiplicidade de fatores necessários às escolas responsáveis pela educação das crianças, exigindo um olhar multidisciplinar que favoreça a integralidade do desenvolvimento infantil expressada em ações intencionais.

4.3.3 Currículo escolar: concepções em diálogo

Em nossa apresentação das concepções dos RCEIPF e dos RCNEI, buscamos pensar as especificidades que abrange um currículo para a Educação Infantil: O que é ensinar? O que é aprender? Que conhecimentos são necessários? Por que esses conhecimentos são importantes e não outros? Quais metodologias devem ser utilizadas? Qual o caminho a seguir

para uma práxis efetiva? Sendo que o referencial é um documento norteador das práticas educacionais e sempre será tomada uma posição frente a estas questões, as distintas visões reportarão a diferentes ações tomadas pela instituição como um todo.

Para iniciar nossa análise, trazemos presente as palavras das coordenadoras do Núcleo de Educação Infantil frente à pergunta: Na sua visão, qual é a concepção de currículo que está imbricada nos RCEIPF?

Do ponto de vista do desenvolvimento eu penso que é uma visão interacionista bem pautada nessa lógica: o sujeito como principal referencial, o sujeito em desenvolvimento, o sujeito que vem com toda uma relação com a sociedade, que tem um referencial para trazer para escola, tem presente que os conhecimentos não se desenvolvem só dentro da escola, os conhecimentos vão daqui e vêm de lá e se juntam num todo. Outro aspecto importante também a considerar é a relação da família com a criança e com a escola (Coordenadora A).

[...] Todos os profissionais têm que estar agregados, como exemplo do nosso projeto de bons hábitos alimentares que surgiu no primeiro PPP e hoje ele é lei, e aí traz aquela responsabilidade [...] todo mundo educa dentro da escola e as funções elas precisam estar interligadas (Coordenadora B).

Com base nas falas das coordenadoras, percebemos a sua preocupação ao pensar numa concepção de currículo, de proposta curricular para a Educação Infantil que necessita da participação e do envolvimento de todos os sujeitos da escola para um melhor atendimento às crianças em todas as suas especificidades. Assim, segundo elas, a proposta curricular é concebida como algo dinâmico, desenvolvido no dia a dia da escola, envolvendo toda a comunidade escolar.

Seguindo nossa análise, percebemos se que pretende por meio dos RCEIPF assumir um caráter tanto interacionista, pautado em Piaget, como sociointeracionista, em Vygotsky, intrínsecos no seguinte recorte do documento:

Ao relacionar-se, a criança influencia e é influenciada pelas pessoas com quem convive. Essa integração entre a criança e os outros, quer sejam sujeitos ou objetos do mundo, passará a compor o seu universo simbólico e as relações que estabelecerá. Tudo isso vai contribuir para a formação de sua identidade em meio a essa rede caracterizada por valores, normas e costumes do grupo em que está inserida, configurando sua forma particular de ser. A criança constrói conhecimentos diante dos desafios apresentados e para os quais terá que organizar uma nova forma de pensar e agir a fim de adaptar-se aos mesmos. Isso requer que os ambientes e atividades propostas para elas sejam pensadas com a lógica da problematização, o que as levará a implementar ações inteligentes para a resolução dos problemas apresentados (RCNEI, 2008, p.8).

O soviético Lev Vygotsky figura entre os principais teóricos do desenvolvimento do pensamento infantil em uma abordagem social. Sua teoria tem o viés de ressaltar a função que a interação social e a linguagem apresentam no avanço da compreensão da criança. Para ele,

os fatores sociais desempenham um fundamental papel no desenvolvimento intelectual, já que é pela cultura que se estabelece o conjunto de conhecimentos a ser internalizado e construído pela criança, tornando-se sujeitos com funções e habilidades intelectuais. Por sua vez, Piaget considera que as crianças desenvolvem sua compreensão, partindo da interação com o espaço físico. Resultam dessa operação construções cognitivas fundamentais ao pensamento. Segundo ele, o desenvolvimento motor está ligado à capacidade do sujeito expressar-se.

Apesar de serem concebidas por alguns como discrepantes, as propostas dos teóricos possuem muitos pontos de convergência, como mostra Wood:

A teoria de Vigotsky tem algumas similaridades com a Piaget, [...] ele concordava com a ideia de que as crianças não pensam como os adultos e apreciava o fato de que, ao contrário da maioria dos psicólogos infantis antes de dele, Piaget não havia simplesmente se proposto a descobrir o que as crianças não podiam fazer e o que realmente faziam. Porém, a fala na infância, na visão de Vigotsky, não é algo egocêntrico, mas ao contrário: ela é social e comunicativa tanto na origem como em intenção. Vigotsky também observou aquilo que Piaget denominou como “monólogos coletivos” em crianças pequenas mas deu a eles outra interpretação (2003, p.43).

O entendimento das teorias do desenvolvimento humano que pautam um referencial curricular é um ponto importante a ser considerado no planejamento curricular; elas fundamentam teoricamente o modo como se processa a construção do conhecimento pelas crianças, o que deve ser levado em consideração no planejamento pedagógico. Desse modo, percebemos que as concepções presentes nos RCEIPF estão alicerçadas, principalmente, em Piaget e Vygotsky. Pouco se enuncia contribuições de outras áreas do conhecimento como sociologia, filosofia, antropologia e linguagem, algo que talvez pudesse ser feito, haja vista que a polissemia presente na infância nesse sentido é algo agregador e necessita ser levado em consideração na construção de um documento referencial curricular. Sacristán e Gómes, ao tratar sobre as concepções de currículo, afirmam que esse termo

[...] poderia ser qualificado de impreciso porque pode significar coisas distintas, segundo o enfoque que o desenvolva, mas a polissemia também indica riqueza neste caso porque, estando em fase de elaboração conceitual, oferece perspectivas diferentes sobre a realidade do ensino (1998, p.120).

A vida nas escolas é a vida na e com a diversidade. Nesse âmbito, a polissemia do currículo em face de tal cenário é enriquecedora para atender às reais necessidades e possibilidades das crianças, partindo do pressuposto de que tanto o currículo como a proposta

curricular estão interligados, representando a junção de princípios e orientações norteadoras aos docentes e à comunidade escolar.

Assim nos reportando aos RCNEI, percebemos que o RCEIPF está em consonância com o mesmo, no sentido de as principais concepções estarem pautadas nos estudos interacionistas apesar de não se referirem aos teóricos, como mostra este recorte referente à aprendizagem.

A organização de situações de aprendizagem orientadas ou que dependem de uma intervenção direta do professor permite que as crianças trabalhem em diversos conhecimentos. Essas aprendizagens devem estar baseadas não apenas nas propostas dos professores, mas, essencialmente, na escuta das crianças e na compreensão do papel que desempenham a experimentação e o erro na construção do conhecimento (RCNEI, 1998, p.29).

Nesse trecho, percebemos o emprego de pressupostos piagetianos em relação à construção do conhecimento, à aprendizagem das crianças. Neste sentido, Macedo aponta:

A criança a que se refere Piaget, é um sujeito epistêmico que constrói conhecimentos a partir da coordenação geral de suas ações e; obviamente graças os ensinamentos, oportunidades maiores ou menores proporcionadas por sua sociedade ou cultura, bem como pelos benefícios maiores ou menores de sua herança genética, saúde de orgânica e mental (2004, p.93).

A teoria psicogenética piagetiana enfatiza a invenção, a descoberta, a interação física e mental com os objetos de conhecimento e com o meio. Para Piaget, aprender é agir, cabendo ao professor colocar as crianças diante de situações diversas para que busquem possíveis soluções e construam seu conhecimento, que se dá através das interações. Dentro dessa perspectiva, segundo os RCNEI, para que aconteçam com sucesso as aprendizagens infantis, é preciso considerar na organização do planejamento as seguintes indicações:

- a interação com crianças da mesma idade e de idades diferentes em situações diversas como fator de promoção da aprendizagem e do desenvolvimento e da capacidade de relacionar-se;
- os conhecimentos prévios de qualquer natureza, que as já possuem sobre o assunto, já que elas aprendem por meio de uma construção interna ao relacionar suas ideias com as novas informações de que dispõem e com as interações que estabelece;
- a individualidade e a diversidade;
- o grau de desafio que as atividades apresentam e o fato de que devam ser significativas e apresentadas de maneira integrada para as crianças e o mais próximas possíveis das práticas sociais reais;
- a resolução de problemas como forma de aprendizagem (RCNEI, 1998, p. 30).

Notamos, nesse contexto, que, em relação à aprendizagem infantil, o RCNEI apresenta as referidas condições: diversidade, individualidade, interação; conhecimentos prévios e aprendizagem significativa; proximidade com as práticas sociais reais; resolução de problemas.

Entretanto, apesar do RCNEI ser de suma importância para a Educação Infantil, existem muitas críticas tecidas ao mesmo como diz Cerizara:

Longe de se apresentar como uma “proposta curricular”, esse texto, de forma simples, direta e incisiva, indica critérios relativos à organização e ao funcionamento interno das creches, que dizem respeito principalmente às práticas concretas adotadas no trabalho direto com as crianças tendo seus direitos como eixo. [...] A existência do RCNEI remete à complexidade do debate em torno de questões colocadas pela área: Qual a finalidade educativa da educação infantil? Educar e cuidar, como e para quê? Como se caracterizam as instituições de educação infantil? Qual a sua relação com o ensino fundamental? Como deve ser vivida a infância das crianças em instituições educativas? As creches e pré-escolas são um tipo de instituição escolar ou não? Estas são algumas das tantas questões que a área tem se colocado e permitem delimitar a amplitude e profundidade da problemática em torno da definição do trabalho a ser realizado em creches e pré-escolas, com bebês, crianças que engatinham, crianças que usam fraldas até as crianças maiorzinhas, que ainda não estão nas escolas de ensino fundamental (2002, p. 338).

A crítica da autora remete ao fato de os referenciais não contemplarem o desenvolvimento integral das crianças em função da polissemia que o termo currículo carrega. Para ela, a restrição dos RCNEI é devido ao fato de não considerarem o todo das diversidades culturais das crianças e das especificidades, o que implica a superação da ideia de um único modelo. Neste sentido, faz menção aos danos que as práticas inflexíveis e ritualistas podem causar ao desenvolvimento infantil, tais como acontecem, segundo ela, nas rotinas domésticas, escolares e hospitalares. Em suas palavras:

O que reivindicamos é o espaço para a vida, para a vivência das emoções e dos afetos – alegrias e tristezas –, para as relações entre coetâneos e não-coetâneos, para os conflitos, confrontos e encontros, para a ampliação do repertório vivencial e cultural das crianças a partir de um compromisso dos adultos que se responsabilizam por organizar o estar das crianças em instituições educativas que lhes permitam construir sentimentos de respeito, troca, compreensão, alegria, apoio, dignidade, amor, confiança, solidariedade, entre tantos outros. Que lhes garantam acreditar em si mesmos e no seu direito de viver de forma digna e prazerosa (CERIZARA, 2002, p.341).

Para Cerizara, muito mais importante do que disciplinas pré-estabelecidas ou áreas de conhecimento, está a compreensão a respeito do mundo infantil, ou seja, é necessário uma compreensão dos ideais apresentados nas propostas curriculares do RCNEI, e o que acontece, de fato, na realidade, é essencial a consideração do currículo enquanto processo social,

principalmente nos aspectos relativos à reflexão referente ao que está sendo ofertado às crianças e aos resultados alcançados de aprendizagem. A concepção de currículo imbricada no documento, segundo nossa análise, implica a consideração a um conjunto de ações, intenções, interações presentes no cotidiano das instituições e a fazer-se presente nele, diante práticas mediadas culturalmente.

Neste sentido, seguindo nossa discussão em relação às propostas curriculares e à práxis, o RCEIPF aponta:

O professor de educação infantil é o adulto que desempenha sua função junto ao grupo de crianças, planejando e executando situações que as auxiliem na formulação de ideias e hipóteses, na construção da autoconfiança, iniciativa, autonomia e nas potencialidades inerentes à condição humana. Tendo como eixo principal a criança e seus interesses, a prática de ensinar deve ser pautada na práxis pedagógica para que o educador possa ressignificá-la sempre que necessário (RCNEI 2008).

Diante do exposto, no RCEIPF, a criança é vista como centralidade do planejamento curricular, ou seja, cabe ao professor incluir em suas reflexões sobre o trabalho o direito das crianças de poderem ser ouvidas, consultadas, de exercerem sua opinião, liberdade de expressão e tomarem decisão em prol de si mesmas.

4.3.4 As áreas de conhecimento na conformação de uma proposta curricular

A preocupação com o que se faz em termos de Educação Infantil está presente tanto no cotidiano escolar como na sociedade em geral. E essa preocupação tem a ver, como pudemos observar, com a compreensão da identidade dessa etapa da educação básica. Desse modo, uma proposta curricular implica considerar não somente que sujeito temos dentro da sala de aula, mas o que é preciso ensinar-lhe, ou seja, quais são os propósitos de um ensino endereçado a esse sujeito e que objetos de conhecimento lhes são de direito. Esses elementos todos entram para dentro da sala de aula mediante a ação planejada e reflexiva dos professores, a sua práxis diária.

Face ao debate sobre se cabe ou não a produção de um currículo que explicita o que deve ser ensinado, posicionamo-nos a favor da necessidade de oferecer aportes claros ao professor sobre as necessidades de aprendizagem das crianças e os conteúdos que cabem a essa etapa do processo educacional formal. Entendemos que uma base comum não desrespeita as peculiaridades regionais, mas favorece a todas as crianças um patamar mínimo de conhecimentos com base no qual outros conteúdos possam ser desenvolvidos.

Segundo Sacristán e Gómez, o “currículo é uma tentativa para comunicar os princípios e traços essenciais de um propósito educativo, de tal forma que permaneça aberto à discussão crítica e possa ser transferido efetivamente para a prática” (1998, p. 147). É importante considerar, no entanto, que esses elementos de prescrição, próprios de um currículo não asseguram o seu cumprimento e tampouco resumem a noção de currículo com que trabalhamos. Nossa indagação volta-se, neste trabalho, então, para o que se considera em termos institucionais direito de aprendizagem da criança na Educação Infantil.

Em relação aos conteúdos, o RCNEI propõe que muitos dos conteúdos a serem trabalhados terão apenas o intuito de promover aproximação a um determinado conhecimento e de colaborar para as elaborações de hipóteses e manifestações de formas originais de expressão. Os conteúdos não se constituem num fim em si mesmo e sim em instrumentos para analisar a realidade (BRASIL, 1998b, p.45). No RCNEI, eles estão organizados no terceiro volume do documento, no âmbito do Conhecimento de Mundo, em seis eixos: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade, Matemática.

Já o RCEIPF considera a importância de ter-se um ensino dirigido e intencional, em detrimento de uma ação fragmentada e informal, pautado na perspectiva oferecida pelo RCNEI - Conhecimento de mundo -, e expõe os conteúdos em oito eixos: Matemática, Natureza, Sociedade, Linguagem Oral e Escrita, Artes Visuais, Música, Movimento-Linguagem Corporal e Ensino Religioso.

Em referência ao eixo Ensino Religioso, o RCEIPF defende que o homem é um ser transcendente e que, em todas as épocas e culturas de grupos humanos, a religiosidade constituiu-se como uma procura de respostas pela origem e pelo destino do ser humano e como uma das expressões simbólicas e ritualizadas que buscam a transcendência. O documento aponta, também, que é através do desenvolvimento da religiosidade que a criança constrói a sua espiritualidade e o seu saber, por meio de testemunhos, experiências sólidas e atitudes de sujeitos significativos no seu universo coletivo e pessoal. Desse modo, para atingir tais objetivos aborda, por meio dos conteúdos suas linhas organizadoras em: culturas e tradições religiosas, as escrituras sagradas e/ou tradições orais, as teologias, os ritos, o *ethos*, o diálogo inter-religioso, o respeito às diferenças, o pluralismo religioso e a construção de uma cultura de paz e harmonia no universo (RCNEI, 2008, p.33).

O RCNEI não possui eixo com relação a essa área. Nos RCEIPF, é dada grande ênfase à religiosidade, o que permite inferir a influência na definição curricular de um pensamento religioso talvez proveniente de setores vinculados a igrejas.

Em relação à Linguagem oral e escrita, o RCNEI (1998) afirma que “o domínio da linguagem surge do seu uso em múltiplas circunstâncias, nas quais as crianças podem perceber a função social que ela exerce, e assim desenvolver diferentes capacidades”. O texto também aponta que o oral e o escrito devem ser trabalhados conjuntamente, numa relação de continuidade nas propostas didáticas, desenvolvidas com diversidade de situações, aumentando os desafios, conforme as diferentes faixas etárias. No documento, os conteúdos são apresentados em um bloco único para as crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos, considerando-se a especificidade da faixa etária. Para as crianças de quatro a seis anos, os conteúdos são apresentados em três blocos: “Falar e escutar”, “Práticas de leitura” e “Práticas de escrita”.

De acordo com o documento, algumas condições são consideradas primordiais para favorecer as práticas de leitura, entre elas: dispor um acervo de gibis, livros, jornais, revistas enciclopédias; possibilitar às crianças a escolha de suas leituras, organizar momentos de leitura livre. Em relação à prática da escrita, algumas condições são apontadas: propor atividades de escrita que façam sentido para as crianças, escolher atividades que permitam diversidade de estratégias nas formas de resolução encontradas pelas crianças, entre outras, são condições essenciais para desenvolver tal prática, reconhecer a capacidade das crianças para escrever e dar legitimidade e significação às escritas iniciais.

No RCEIPF, o texto aponta, em relação à linguagem oral, que é através dela que a criança estará habilitada a comunicar suas intenções de diversas naturezas, pensamentos, e que a fala possibilitará outras formas de linguagem, como música, literatura, teatro, dança, estabelecendo, através da fala, as relações interpessoais. Já na linguagem escrita, o texto diz: “A linguagem escrita aparece como uma forma diferente de interação com o meio, como forma de produzir e conservar a cultura, por isso é importante garantir a presença de vários tipos de textos na sala de aula” (RCNEI, 2008, p. 23). O documento sinaliza a importância de diversos tipos de texto em sala de aula, que, através do letramento e em situações planejadas, irão ter ações mais competentes nos diferentes contextos. O desafio do educador está na construção de bases para o desenvolvimento de seres plenos de direitos.

Segundo os documentos confrontados, podemos observar que é desafio do educador assegurar ferramentas e condições para que a criança seja inserida num mundo letrado, sem que o objetivo seja o de alfabetizar, mas de instrumentalizá-la para que isso venha ocorrer no seu tempo, num processo de construção da leitura e escrita de forma significativa e não mecanicista. Para tanto, ambos indicam algumas condições primordiais para favorecer as práticas de leitura e escrita. Em seu texto com relação à Matemática, o RCNEI aponta que ela

está presente, no dia a dia da criança, desde a conferência de figurinhas, a distribuição de balas e dos brinquedos entre os colegas até a contagem nos dedos, dos anos que possui. Trata-se de ações que possibilitam os conhecimentos matemáticos. O documento mostra, também, que o trabalho com matemática pode contribuir para a formação de sujeitos autônomos, capazes de pensar por conta própria, resolvendo problemas. No RCNEI, os conteúdos de Matemática estão organizados em três blocos: números e sistema de numeração, grandezas e medidas e espaço e forma. A orientação didática aponta que os conteúdos previstos em cada um devem ser abordados através de brincadeiras e jogos, bem como em cantigas.

O RCEIPF assemelha-se ao enfoque dado pelo RCNEI à matéria, pontuando que a infância, com suas características específicas, encontra no brincar, no faz-de-conta, um grande campo para as propostas de atividades matemáticas desafiadoras.

O texto do RCNEI apresenta a natureza e a sociedade como elementos indissociáveis, constituindo o mundo em que as crianças vivem diante do qual se mostram curiosas e investigativas. Desde a tenra idade, pela interação com o meio natural e social, no qual estão inseridas, aprendem sobre o mundo fazendo questionamentos e procurando respostas para as suas indagações. Como integrantes de grupos socioculturais particulares, vivenciam experiências, interagindo num contexto de ideias, valores objetos e significações sobre a diversidade de temas, que têm acesso no seu dia a dia, construindo, assim, um conjunto de conhecimentos a respeito do mundo que as cerca.

Para crianças de zero a três anos, os conteúdos não estão divididos em blocos, apontando que, para essa faixa etária, eles devem acontecer de forma integrada e inserida no dia a dia das crianças. Os conteúdos contemplados são: participação em atividades que envolvam histórias, brincadeiras, jogos e canções que digam respeito às tradições culturais de sua comunidade e de outros grupos; exploração de diferentes objetos, de suas propriedades e de relações simples de causa e efeito; contato com pequenos animais e plantas; conhecimento do próprio corpo por meio do uso e da exploração de suas habilidades físicas, motoras e perceptivas. Essa exposição é seguida de orientações que enfocam a observação e exploração como forma primordial de aprendizagem.

Para as crianças de 4 (quatro) a 6 (seis) anos, os conteúdos estão divididos em cinco blocos: organização dos grupos e seu modo de ser, viver e trabalhar; os lugares e suas paisagens; objetos e processos de transformação; os seres vivos; e fenômenos da natureza. No bloco organização dos grupos e seu modo de ser, viver e trabalhar, os conteúdos são: participação em atividades que envolvam histórias, brincadeiras, jogos e canções que digam respeito às tradições culturais de sua comunidade e de outras; conhecimento de modos de ser,

viver e trabalhar de alguns grupos sociais do presente e do passado; identificação de alguns papéis sociais existentes em seus grupos de convívio, dentro e fora da instituição; valorização do patrimônio cultural do seu grupo social e interesse por conhecer diferentes formas de expressão cultural.

No bloco os lugares e suas paisagens, os conteúdos são: observação da paisagem local (rios, vegetação, construções, florestas, campos, dunas, açudes, mar, montanhas etc.); utilização, com ajuda dos adultos, de fotos, relatos e outros registros para a observação de mudanças ocorridas nas paisagens ao longo do tempo; valorização de atitudes de manutenção e preservação dos espaços coletivos e do meio ambiente.

No bloco objetos e processos de transformação, os conteúdos são: participação em atividades que envolvam processos de confecção de objetos; reconhecimento de algumas características de objetos produzidos em diferentes épocas e por diferentes grupos sociais; conhecimento de algumas propriedades dos objetos: refletir, ampliar ou inverter as imagens, produzir, transmitir ou ampliar sons, propriedades ferromagnéticas etc.; cuidados no uso dos objetos do cotidiano, relacionados à segurança e prevenção de acidentes e à sua conservação.

Em relação ao bloco os seres vivos, os conteúdos são os seguintes: estabelecimento de algumas relações entre diferentes espécies de seres vivos, suas características e suas necessidades vitais; conhecimento dos cuidados básicos de pequenos animais e vegetais por meio da sua criação e cultivo; conhecimento de algumas espécies da fauna e da flora brasileira e mundial; percepção dos cuidados necessários à preservação da vida e do ambiente; valorização da vida nas situações que impliquem cuidados prestados a animais e plantas; percepção dos cuidados com o corpo, à prevenção de acidentes e à saúde de forma geral; valorização de atitudes relacionadas à saúde e ao bem-estar individual e coletivo.

No bloco os fenômenos da natureza, os conteúdos são: estabelecimento de relações entre os fenômenos da natureza de diferentes regiões (relevo, rios, chuvas, secas etc.) e as formas de vida dos grupos sociais que ali vivem; participação em diferentes atividades envolvendo a observação e a pesquisa sobre a ação de luz, calor, som, força e movimento.

Todos os blocos são seguidos de orientações didáticas que destacam a necessidade de abordar os conteúdos, partindo do interesse, da curiosidade, das hipóteses, das relações e das associações que as crianças constroem. O educador necessita partir de questionamentos interessantes e significativos que podem dar-se através de projetos, bem como de leitura de objetos e imagens, mapas, desenhos, pinturas, fotografias, filmes, documentários, livros, revistas, enciclopédias, sendo esses poderosos recursos segundo o documento.

No RCEIPF, os eixos Natureza e Sociedade são apresentados separadamente. O texto do eixo Natureza diz: “A área da natureza presenteia com um conjunto de conhecimentos estruturados e sistematizados ao longo da história da humanidade” (2008, p.17). Entende que, como seres humanos interagindo com a natureza, procura-se compreender seus fenômenos e construir conceitos pois os sujeitos por essência são curiosos, construtores de hipóteses, generalizando conceitos. Se a aprendizagem vem da ação sobre os objetos de conhecimento, não necessariamente são necessárias de imediato todas as respostas construídas pelos adultos (RCNEI, 2008, p. 20), o que permitirá às crianças um contato mais criativo com o mundo natural. Os conteúdos abordados neste eixo para as crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos são: elementos da natureza, eu criança, as plantas, os animais, os astros, fenômenos da natureza, preservação da natureza. E para as crianças de 4 (quatro) a 6 (seis) anos: elementos da natureza, o ser humano, as plantas, os animais, os minerais, os astros, o ar, a água, fenômenos da natureza, preservação da natureza.

Em relação ao eixo Sociedade, no RCNEI (2008), considera-se que “uma organização curricular mínima na área da sociedade precisa considerar alguns princípios básicos que privilegiem a formação de conceitos concretos, sem nenhuma vinculação a conceitos estanques”. Tais princípios são: o brincar, criar rotinas e investir na interação. Os conteúdos propostos para a área de 0 (zero) a 3 (três) anos são: socialização, identidade, expressão corporal, autoimagem, rotina, cotidiano e cuidados, relações temporais, relações espaciais topológicas, atenção, percepção, memória, linguagem, propriedades de diferentes objetos e relações simples de causa e efeito, tradições culturais. Para as crianças de 4 (quatro) a 6 (seis) anos, os conteúdos são: noções topológicas espaciais, noções temporais, espaço, equilíbrio, limites, identidade, família, valores, socialização, regras, limites, noção de grupo, cooperação, atitudes, papéis sociais, datas comemorativas significativas em sua comunidade, tradições culturais.

Podemos perceber que em relação aos eixos Natureza e Sociedade, os documentos diferenciam-se entre si. No RCNEI, esse eixo aparece como um campo indissociável, reunindo mundo social e natural por meio de temas pertinentes a ambos. No RCEIPF, Natureza e Sociedade não estão no mesmo item como no RCNEI, aparecem separadamente, cada um com suas peculiaridades. Porém, aproximam-se ao apontarem para a importância da interação e da conexão com vivências significativas para uma efetiva aprendizagem das crianças, tanto na área sócio histórica como da Natureza.

No eixo Movimento, o texto do RCNEI diz que esse é um elemento presente desde a vida intrauterina e importante para o desenvolvimento da cultura humana. Ao movimentarem-

se, as crianças estão expressando sentimentos, emoções, pensamentos que ampliam as possibilidades dos gestos significativos e posturas corporais, constituindo-se numa linguagem que permite às crianças agirem sobre o meio físico e sobre o meio humano. O documento diz, também, que o trabalho com movimento contempla a multiplicidade de manifestações e funções do ato motor e propicia um amplo desenvolvimento dos específicos aspectos da motricidade nas crianças. Afirma que, ao jogar, brincar, criar movimentos e ritmos, elas apropriam-se do repertório de cultura na qual estão inseridas. Os conteúdos estão divididos em dois blocos: expressividade do movimento e equilíbrio e coordenação.

Para o bloco expressividade do movimento, os conteúdos para crianças de zero a três anos são: reconhecimento progressivo de segmentos e elementos do próprio corpo por meio da exploração, das brincadeiras, do uso do espelho e da interação com os outros; expressão de sensações e ritmos corporais por meio de gestos, posturas e da linguagem oral. E para crianças de quatro a seis anos: utilização expressiva intencional do movimento nas situações cotidianas e em suas brincadeiras; percepção de estruturas rítmicas para expressar-se corporalmente por meio da dança, brincadeiras e de outros movimentos; valorização e ampliação das possibilidades estéticas do movimento pelo conhecimento e utilização de diferentes modalidades de dança; percepção das sensações, limites, potencialidades, sinais vitais e integridade do próprio corpo.

No bloco equilíbrio e coordenação, os conteúdos para crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos são: exploração de diferentes posturas corporais, como sentar-se em diferentes inclinações, deitar-se em diferentes posições, ficar ereto apoiado na planta dos pés com e sem ajuda etc.; ampliação progressiva da destreza para deslocar-se no espaço por meio da possibilidade constante de arrastar-se, engatinhar, rolar, andar, correr, saltar etc.; aperfeiçoamento dos gestos relacionados com a preensão, o encaixe, o traçado no desenho, o lançamento etc., por meio da experimentação; e utilização de suas habilidades manuais em diversas situações cotidianas.

Para as de crianças de 4 (quatro) a 6 (seis) anos, os conteúdos são: participação em brincadeiras e jogos que envolvam correr, subir, descer, escorregar, pendurar-se, movimentar-se, dançar etc., para ampliar gradualmente o conhecimento e controle sobre o corpo e o movimento; participação em brincadeiras e jogos que envolvam correr, subir, descer, escorregar, pendurar-se, movimentar-se, dançar etc., para ampliar gradualmente o conhecimento e controle sobre o corpo e o movimento; utilização dos recursos de deslocamento e das habilidades de força, velocidade, resistência e flexibilidade nos jogos e

brincadeiras dos quais participa; valorização de suas conquistas corporais; manipulação de materiais, objetos e brinquedos diversos para aperfeiçoamento de suas habilidades manuais.

As orientações didáticas enfatizam o desenvolvimento das capacidades expressivas, a apropriação corporal nas quais o educador necessita possibilitar movimentos diversos que aparecem nas brincadeiras, bem como em atividades como subir e descer de árvores ou obstáculos, jogar bola, lutar, dançar, rodar bambolê, etc.

Já o RCEIPF traz o eixo movimento - linguagem corporal apontando que o movimento é uma dimensão do desenvolvimento e da cultura humana. É como uma linguagem que nas diferentes épocas e culturas foi sendo expressada através dos esportes, danças, jogos e brincadeiras. E enfatiza o movimentar-se como uma maneira de expressar emoções, sentimentos e pensamentos.

Os conteúdos a serem trabalhados conforme o documento entre crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos são: expressividade; equilíbrio e coordenação.

No eixo Artes Visuais, o RCNEI diz que as artes são relevantes formas de linguagens para a formação do indivíduo, integrando os aspectos afetivos, intuitivos, estéticos e cognitivos, juntamente com os de comunicação social e interação. Comunicam, expressam e atribuem sentido às sensações, pensamentos, emoções através de uma organização de formas, pontos, linhas, desenhos, espaços etc. São atributos da criação artística o movimento, o equilíbrio, a harmonia, o ritmo, a continuidade e o contraste. Os conteúdos das Artes Visuais são divididos em dois blocos: fazer artístico e apreciação em artes visuais.

Os conteúdos contemplados para o fazer artístico para crianças de zero a três anos são: exploração e manipulação de materiais, como lápis e pincéis de diferentes texturas e espessuras, brochas, carvão, carimbo etc.; de meios, como tintas, água, areia, terra, argila etc.; e de variados suportes gráficos, como jornal, papel, papelão, parede, chão, caixas, madeiras etc.; exploração e reconhecimento de diferentes movimentos gestuais, visando à produção de marcas gráficas; cuidado com o próprio corpo e dos colegas no contato com os suportes e materiais de artes; cuidado com os materiais e com os trabalhos e objetos produzidos individualmente ou em grupo.

Para crianças de quatro a seis anos, os conteúdos são: criação de desenhos, pinturas, colagens, modelagens a partir de seu próprio repertório e da utilização dos elementos da linguagem das artes visuais: ponto, linha, forma, cor, volume, espaço, textura etc.; exploração e utilização de alguns procedimentos necessários para desenhar, pintar, modelar etc.; exploração e aprofundamento das possibilidades oferecidas pelos diversos materiais, instrumentos e suportes necessários para o fazer artístico; exploração dos espaços

bidimensionais e tridimensionais na realização de seus projetos artísticos; organização e cuidado com os materiais no espaço físico da sala; respeito e cuidado com os objetos produzidos individualmente e em grupo; valorização de suas próprias produções, das de outras crianças e da produção de arte em geral.

No bloco apreciação em artes visuais, os conteúdos para crianças de zero a três anos são: observação e identificação de imagens diversas. E, para crianças de quatro a seis anos, são: conhecimento da diversidade de produções artísticas, como desenhos, pinturas, esculturas, construções, fotografias, colagens, ilustrações, cinema etc.; apreciação das suas produções e das dos outros, por meio da observação e leitura de alguns dos elementos da linguagem plástica; observação dos elementos constituintes da linguagem visual: ponto, linha, forma, cor, volume, contrastes, luz, texturas; leitura de obras de arte a partir da observação, narração, descrição e interpretação de imagens e objetos; apreciação das artes visuais e estabelecimento de correlação com as experiências pessoais.

As orientações didáticas trazem presente a importância da utilização de materiais e suportes diversos, como tinta, lápis, pincéis, cola, papéis etc.; em relação à observação de imagens, necessita proporcionar uma variedade de materiais que tenham significado para as crianças de zero a três anos e para as de quatro a seis anos. Deve-se oferecer diversas oportunidades para familiarizarem-se com os procedimentos ligados aos materiais que serão utilizados, ou seja, ofertar a possibilidade de uso, contato e exploração dos mesmos. Em relação à leitura de imagens, é importante construir perguntas, instigadoras de observação, descoberta e interesse das crianças.

O RCEIPF aponta que as artes visuais requerem atenção de acordo com o nível de grafismo e com a faixa etária da criança, e que o percurso dá-se espontaneamente, mas que, com uma ação intencional do educador, pode ser enriquecido e que à medida que a criança cresce seus traços vão ficando mais elaborados. Ao planejar as aulas, é importante que o professor sinta a importância da atividade identificando-se com ela.

Os conteúdos contemplados no RCEIPF no eixo das artes visuais para crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos são: observação e reconhecimento dos objetos, sensibilidade, criação, expressão/comunicação, imaginação, motricidade fina e ampla, jogos de construção, manuseio de instrumentos, cuidados corporais, higiene e conservação, exploração de materiais diversos, pontos e linhas, círculo, grafismos bidimensionais, quadrado, utilização de mídias, leitura de imagens (descrição, percepção e fruição), artistas, obras de arte. E para as crianças de 4 (quatro) a 6 (seis) anos: Observação, bidimensionalidade, tridimensionalidade, diagramas, histórias, cotidiano, leitura de imagens (descrição, análise, interpretação), forma

abstrata, forma geométrica, forma orgânica, esquema, cores, corpo humano, figuração e não figuração, artistas.

A arte possui uma grande importância para as aprendizagens das crianças, tem uma função indispensável na vida dos sujeitos desde o começo das civilizações e é fator essencial de humanização. Ela colabora para o desenvolvimento expressivo, da criatividade e da sensibilidade fazendo com que o ser humano veja o mundo com outros olhos. Nesse âmbito, o RCEIPF dá mais ênfase à prontidão do aluno, no sentido de focar que “as artes visuais, na educação infantil, requerem muita atenção de acordo com a faixa etária e com nível de desenvolvimento do grafismo em cada criança” (RCEIPF, 2008, p. 26). Já nos RCNEI, as artes visuais para as crianças de zero a três anos no bloco apreciação em artes visuais os conteúdos limitam-se somente ao item observação e identificação de imagens, o fazer artístico e a apreciação sem discriminação face à faixa etária.

No eixo Música, o RCNEI discorre: “o ambiente sonoro, assim como a presença da música em diferentes e variadas situações do cotidiano fazem com que os bebês e crianças iniciem seu processo de musicalização de forma intuitiva” (1998, p.51). A música é uma linguagem traduzida em formas sonoras que comunicam e expressam sensações, pensamentos, sentimentos através da organização e relação expressiva entre som e o silêncio, onde a escuta também é fonte de observações e descobertas. E aponta que o que caracteriza a produção musical nas crianças é a exploração do som e suas qualidades. O conteúdo está dividido em dois blocos: Fazer musical e apreciação musical.

No bloco Fazer Musical, os conteúdos para crianças de zero a três anos são: escuta de obras musicais variadas, participação em situações que integrem músicas, canções e movimentos corporais, exploração, expressão e produção do silêncio e de sons com a voz, o corpo, o entorno e materiais sonoros diversos, interpretação de músicas e canções diversas, participação em brincadeiras e jogos cantados e rítmicos. E para crianças de quatro a seis anos, os conteúdos são: reconhecimento e utilização expressiva, em contextos musicais das diferentes características geradas pelo silêncio e pelos sons: altura (graves ou agudos), duração (curtos ou longos), intensidade (fracos ou fortes) e timbre (característica que distingue e “personaliza” cada som), reconhecimento e utilização das variações de velocidade e densidade¹⁶ na organização e realização de algumas produções musicais, participação em jogos e brincadeiras que envolvam a dança e/ ou a improvisação musical, repertório de canções para desenvolver memória musical.

O bloco apreciação musical traz os seguintes conteúdos, para crianças de zero a três anos: escuta de obras musicais variadas, participação em situações que integrem músicas,

canções e movimentos corporais. E para crianças de quatro a seis anos: escuta de obras musicais de diversos gêneros, estilos, épocas e culturas, da produção musical brasileira e de outros povos e países, reconhecimento de elementos musicais básicos: frases, partes, elementos que se repetem etc. (a forma), informações sobre as obras ouvidas e sobre seus compositores para iniciar seus conhecimentos sobre a produção musical. As orientações didáticas apontam, entre outras, que, para as crianças de zero a três anos, as atividades necessitam utilizar a música no dia a dia sem esquecer o silêncio e sua importância na percepção de sons. Já para as crianças de quatro a seis anos, o trabalho com música deve ser mais detalhado, abrangendo vários gêneros musicais que as crianças podem ouvir, sentir, perceber, deixando-se ser guiado pela música e a imaginação.

O RCEIPF refere-se à musicalidade como algo que faz parte da vida das crianças desde a fase intrauterina; por isso, a importância das canções de ninar, parlendas, jogos musicais e é por meio dessas interações que os bebês desenvolvem repertórios que permitirão a comunicação pelos sons. Desse modo, “os momentos de troca e comunicação sonoro-musicais favorecem o desenvolvimento afetivo e cognitivo, bem como a criação de vínculos fortes tanto com os adultos quanto com a música” (RCNEI, 2008, p.27.). No seu bloco de conteúdos, o documento pontua para crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos: - parâmetros do som altura (sons graves, médios e agudos); duração / ritmo (sons longos, médios e curtos); intensidade (sons fortes, mezzo-forte e piano); timbre (sons instrumentais e vocais), combinações dos parâmetros, músicas, ritmo, melodia, harmonia. E para crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos: parâmetros do som, altura (sons graves, médio agudos), duração / ritmo (sons longo médios e curtos), intensidade (sons fortes, mezzo-forte e piano), timbre (sons instrumentais vocais), combinações dos parâmetro, músicas, ritmo, melodia, harmonia.

Através da análise das concepções e dos conteúdos pesquisados nos referenciais, tivemos a percepção de que a compreensão da infância veiculada mostra que não é somente uma fase de desenvolvimento dos sujeitos ou de faixas etárias específicas, que não pode ser uma fase estanque ou algo a ser superado e nem que termina na juventude. Ela deixa marcas permanentes que habitarão no ser humano em toda sua existência, com uma presença e a forma de ser ou estar no mundo, com seus sonhos, entusiasmos, descobertas e encantos.

Neste sentido, a Educação Infantil necessita ter um currículo pensado em todas as suas dimensões, inclusive na dimensão de conteúdo. É ele juntamente com o fazer pedagógico do (encantador) educador numa relação dialógica que possibilitará tais ações.

4.4 Currículo: fazer acontecer no âmbito da rede municipal de Passo Fundo

Ao planejar cada atividade o professor deverá pensar em como vai dispor dos espaços e do tempo para que os objetivos sejam alcançados e a criança estimulada a participar. Considerar a brincadeira e o brincar como eixo fundamental do trabalho significa compreender que através dele a criança estabelece vínculos entre o imaginário e o real. [...] torna-se de fundamental importância a participação do educador em todo o processo, oferecendo situações diversificadas e enriquecedoras, a fim de que as crianças possam aprender e desenvolver suas capacidades, sempre considerando que cada uma tem o seu tempo (RCNEI, 2008.)

Posto o referencial curricular para nortear os trabalhos, com concepções e sujeitos definidos, tínhamos as respostas sobre o que fazer e para quem fazer. Partindo do pressuposto de que currículo é tudo aquilo que se aprende e ensina dentro da escola, é multicultural, é ação, põe em constante diálogo documento, planejamento e prática, a questão primordial que se colocava era: como fazer acontecer tal práxis no âmbito da instituição, a partir dessa gama de subsídios norteadores dispostos? Para contribuir com tal questão, trazemos as falas das coordenadoras do Núcleo.

No terceiro ano começamos a nos preocupar com a lógica de como instrumentalizarmos metodologicamente essa construção porque você, ter um rol de conteúdos, de conceitos que definam uma área, não garantem que se isso se efetive metodologicamente, que isso vá para a sala de aula a intenção do (Re)significando foi como nós poderíamos fazer isso lá na sala de aula, e também começamos a observar que existia nesse fazer acontecer uma sequência, um conjunto de atividades acontecendo na sala de aula, mas de certa forma disperso conjunto de atividades para atender ao referencial mas isso também não era bom. Isso nos levou a trabalhar junto ao (Re)significando, a reflexão metodológica a partir de projetos de trabalho, onde a gente começou a observar a criança, escutar a fala da criança, colocar a criança do conteúdo no processo (Coordenadora A).

Desse modo, através do programa de formação continuada (re-significando), a coordenação do Núcleo iniciou os trabalhos referentes à questão do como fazer, junto aos professores. Nos encontros de formação, foi exposto que era essencial ter a criança como centralidade do planejamento pedagógico, com a reflexão de que uma escola de Educação Infantil demandava ver a criança como sujeito do processo de ensino aprendizagem. Enquanto eram discutidas as práticas, a coordenação buscava autores que dessem suporte para responder à questão de fazer acontecer: uma ação pedagógica para criança pequena a partir da própria criança (Coordenadora A).

A coordenação do Núcleo de Educação Infantil encontrou tais respostas por meio dos planejamentos de *projetos de trabalho*. O desafio foi, então, pela busca da compreensão sobre

de onde que vêm os projetos de trabalho que contemplem a ação e o protagonismo da criança no processo de ensino aprendizagem. Neste sentido, Hernández e Ventura asseguram:

A proposta que inspira os projetos de trabalho está vinculada à perspectiva do conhecimento globalizado e relacional [...] essa modalidade de articulação de conhecimentos escolares é uma forma de organizar a atividade de ensino e aprendizagem, que implica considerar que tais conhecimentos não se ordenam para sua compreensão de uma forma rígida, nem em algumas referências disciplinares preestabelecidas ou de uma homogeneização dos alunos. A função do projeto é favorecer estratégias de organização dos conhecimentos escolares (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998).

Segundo os autores, os projetos de trabalho constituem-se em uma forma de organização dos conhecimentos escolares, bem como uma forma de planejar a aprendizagem e o ensino, passando assim a significar ou re(significar) as fragmentadas concepções de conhecimento no dia a dia da sala de aula.

Dessa forma, segundo as coordenadoras, encontraram em Hernández alguns princípios que deveriam ser considerados na ação como: seguir um percurso guiado por uma temática problema, favorecendo a interpretação, a análise, a crítica numa cooperação entre os envolvidos, cabendo ao professor vislumbrar que o caminho é ímpar, o que exige diferentes formas de enfoque e principalmente a escuta.

Contudo, os momentos de formações giraram em torno dos projetos de trabalho, com esse teor, partindo dos alunos, do seu interesse, da sua curiosidade, da observação da escuta das rodas de conversa, das brincadeiras livres e de faz de conta. A esses momentos, caberia ao professor manter um olhar atento para aquilo que as crianças tinham real interesse em conhecer. Neste sentido era apontado que não poderíamos cair na visão de qualquer sequência de atividades, com temas propostos pelas crianças, e sim ir além. Era primordial ter os pequenos inseridos em seu contexto cultural, participando ativamente em tal ação pedagógica, mas que esta possibilitasse ampliar seus conhecimentos. Neste aspecto, Barbosa e Horn pontuam:

Para poder trabalhar com crianças, é preciso aprender sobre elas. Como são as crianças contemporâneas? Quais são suas culturas? Como vivem seu cotidiano? Do que brincam? Que livro leem? Como realizam suas aprendizagens? Sabemos muito pouco sobre elas; portanto precisamos ouvi-las, observá-las, conversar com elas, estar junto a elas para poder ampliar suas vivências. Isso implica necessariamente considerar que acompanhá-las enquanto trabalham em atividades complexas e de aprendizagem é indispensável (BARBOSA; HORN, 2008, p.103).

Partindo do exposto, os projetos de trabalho, após ter definido um tema-problema, precisavam ter uma ação seguida de uma intenção, uma forma estrutural que contemplasse, em todos os seus aspectos, os objetivos do trabalho. Assim, pautadas na obra *Projetos Pedagógicos na Educação Infantil*, de Maria da Graça Horn e Maria Carmen Silveira Barbosa, foi apresentada uma sugestão de estruturação para a elaboração/condução dos projetos. Neste aspecto, as autoras frisam: “a estruturação de um projeto não é rígida nem tampouco predeterminada, apontaremos alguns aspectos referenciais importantes nesse processo de construção” (BARBOSA; HORN, 2008, p.54).

Os aspectos apontados por Horn e Ventura em sua forma estrutural são: definindo problema, mapeando percursos, coletando informações, sistematizando e refletindo sobre as informações e documentando e comunicando. *Definindo o problema* corresponde à escolha do tema, que pode surgir da escuta, da observação pelos professores do interesse dos alunos, de projetos já constituídos ou de experiências anteriores das crianças. *Mapeando os percursos* é a parte da organização, onde são articuladas as propostas trazidas pelos alunos, o preparo de listas, redes com inúmeras ligações estruturando-se como um mapa conceitual, onde surge o confronto de ideias no âmbito das concepções como no encaminhamento do trabalho. Essa sistematização coletiva, através do mapa conceitual, é que vai direcionar as atividades, ou seja, é base do planejamento. Feitas as teias do projeto e tramando seus fios condutores, segue-se para a coleta de informações. *Coleta de informações* é a busca em diferentes fontes com a qual o grupo como um todo envolve-se, buscando subsídios externos. Tais fontes podem ser entrevistas com informantes, pais, visitas, passeios, pesquisas bibliográficas, exploração de materiais, vídeos, documentários. Após a coleta desse rol de informações é necessário pensar na sistematização, como fazer o registro. *Sistematizando e refletindo sobre as informações* é onde se formulam as hipóteses, selecionando, coletando matérias. Esse item é o momento em que são elaboradas todas as atividades, transformando as experiências em formas de diversas linguagens. Em *Documentando e comunicando*, temos o ápice do trabalho, tudo que ficou, todo o conhecimento obtido, também uma memória do que foi realizado disposto em diferentes linguagens, propiciando a criação de uma história de vida coletiva cheia de significados compartilhados que servem de fonte de consulta para a comunidade escolar.

Neste sentido, nas palavras das autoras,

Para o grupo de alunos, os projetos propiciam a criação de uma história de vida coletiva, com significados compartilhados. Eles estimulam a aprendizagem do diálogo, do debate, da argumentação, do aprender a ouvir os outros, do cortejar diferentes pontos de vista, do confronto de opiniões, do negociar significados, da construção coletiva, da cooperação e da democracia. As crianças engajam-se nas próprias aprendizagens, na construção do conhecimento, no desenvolvimento de novas habilidades e no aperfeiçoamento daquelas já dominadas, no prazer de expor o seu saber, no ver e sentir as controvérsias e na construção de uma visão coletiva (BARBOSA; HORN, 2008, p. 35).

Partindo dessa premissa, a pedagogia dos projetos de trabalho não se consagra apenas como uma proposta para renovação das atividades que se tornam mais criativas, mas sim como uma nova postura, um novo olhar, que exige uma reflexão sobre a práxis pedagógica, bem como das teorias que são informadas, onde as áreas de conhecimento mesclam-se num ápice de interdisciplinaridade.

Enfim, as professoras, instrumentalizadas para realizar os trabalhos, começaram a concretizá-los nas escolas da rede municipal de Passo Fundo, pautadas nos subsídios expostos. Tais projetos constituíam um desafio para os educadores, que procuravam envolver em tais atividades toda comunidade escolar, em uma forma agregadora e enriquecedora, fazendo acontecer a pedagogia dos projetos. Desse modo, surgiram projetos envolventes, com temas inusitados, mediante os quais observava-se a criança como protagonista do planejamento.

Para que os projetos desenvolvidos pudessem sair de dentro dos muros da escola, foi elaborado pelo Núcleo de Educação Infantil um seminário que era realizado a cada ano, envolvendo todas as escolas do município, onde os projetos trabalhados eram expostos para visitação. Também para esse momento, foi convidada a professora Maria da Graça Horn, esclarecendo dúvidas que ainda pudessem existir em relação à proposta metodológica em curso.

Dos seminários, juntamente com um processo intenso de escrita e reescrita protagonizado pela coordenação e pelas escolas, foi produzida a obra *Conhecendo o mundo: do saber infantil ao conhecimento científico - projetos de trabalho na Educação Infantil*, na qual foram publicados os trabalhos com projetos realizados nas escolas, de autoria dos professores da rede municipal de Educação Infantil de Passo Fundo.

Na apresentação desse documento, Dickel diz:

Estamos aqui diante de uma “obra”. Uma obra forjada a muitas mãos: mãos pequenas, mãos grandes, mãos iniciantes na vida, mãos que carregam marcas de experiência. Uma obra que se fez densa e forte no percurso da produção. Um percurso marcado pelo desafio, pela iniciativa, pela coragem de que se investiram seus autores de deslocar-se da zona de conforto proporcionada pelo cotidiano e de ocuparem espaços não usuais, relacionarem-se com personagens não previstos pelo script e expandirem intensamente o tempo cronológico estabelecido (2012, p.12).

O trabalho realizado pelo Núcleo com os professores de Educação Infantil foi aos poucos sendo costurado. Delineando-se conforme seus objetivos educacionais, foram sendo estabelecidos os conteúdos, direcionados em consonância com os interesses e as possibilidades das crianças. Os educadores no âmbito do movimento, das formações eram reconhecidos como sujeitos produtores de currículo, organizadores do ensino. O tempo e o espaço da escola e da formação do professor foram ampliados para além do que os conteúdos podem indicar.

Desse modo, entendemos que o currículo necessita ser concebido como um lugar de interação entre ideias e práticas multiculturais significativas. Nele, a prática docente, como diz Horn (2004), não pode ser envolvida por conhecimentos simplórios, do senso comum e nem de somente sentimentos, mas se deve saber muito para respeitar as possibilidades de conhecimento das crianças, e que, para isso, cada área do conhecimento faz contribuições importantes para um trabalho efetivo, rico e enriquecedor. Nas palavras de Barbosa e Horn:

Acreditamos que é preciso alertar que há dois tipos de conhecimentos funcionando em um projeto: o conhecimento do professor, que deve possibilitar compreender as crianças com as quais trabalha, conhecer os temas dos conteúdos das disciplinas. O professor precisa ter um repertório suficientemente amplo para que, à medida que surge uma situação, ele possa compreendê-la e organizar-se para encaminhar seus estudos pessoais, assim como o trabalho com as crianças, criando perguntas e desafios. Os conhecimentos que o professor adquire ao realizar os projetos não são os mesmo dos alunos da educação infantil, ou seja, são de ordem diferente. [...] os conteúdos gerais [...] são uma competência dos professores. [...] As disciplinas, seus conteúdos fundamentais, suas subdivisões são os conteúdos dos professores e não programa de trabalho (2008, p.41).

Tal aspecto remete-nos a pensar sobre o fazer docente, sua formação, seu protagonismo na concretização do currículo, que necessita estar concebido na prática escolar, na qual alunos e professores interagem, ressignificando conteúdos, tempos e espaços. Isso se configura na efetiva produção de um currículo que, ao traduzir-se e informar a prática, ao ser colocado em ação, gera uma teia de aprendizagens que vai além dos conteúdos programáticos.

5. CONCLUSÃO

E a nossa pesquisa vai chegando ao final, mas não é o final da história. Essa é uma história cujo delineamento está apenas iniciando. E, construída a muitas mãos, tem nas pessoas engajadas e comprometidas com a ação docente e com a expectativa de fazer a diferença no âmbito da educação das crianças seus principais protagonistas.

No decorrer do nosso trabalho, buscamos compreender o que implica conceber a Educação Infantil como uma etapa da Educação Básica, um espaço de direito que caminha para a universalização do acesso e exige uma qualidade no tempo destinado às crianças pequenas e dos profissionais responsáveis por sua educação. Para tanto, buscamos, por meio de um estudo bibliográfico e da análise de documentos, analisar em que medida os documentos e referenciais curriculares que orientam esse nível de ensino fornecem, do ponto de vista de uma proposta curricular, subsídios que atendam a essas demandas.

Começamos tomando como referência autores que nos ajudam a compreender como a infância foi se constituindo ao longo de séculos, marcada, inicialmente, pelo silenciamento de suas especificidades e pelo avanço progressivo de um lugar no mundo, sinalizado, principalmente, pela atenção à sua condição de aprendiz e de portadora de um projeto de sociedade em constante modificação.

Tanto no âmbito da Europa quanto no âmbito brasileiro, a atenção à infância passou pelo cuidado com a sua saúde, com a preservação da vida, para chegar a concebê-la como alvo de políticas educacionais que garantam uma escola de qualidade, uma proposta curricular e profissionais especializados para atendê-la.

Entretanto, muitos esforços ainda devem ser feitos para que essa visibilidade conquistada no âmbito das políticas públicas se traduza na efetiva e pertinente educação das crianças, pois ainda, apesar dos esforços, há uma extensa brecha entre o acontecido e o proposto para a conquista de uma efetiva qualificação na Educação Infantil.

Vimos que uma concepção de criança não mais como pequeno adulto ou como um recipiente vazio à espera de alguém que lhe preencha com conhecimentos, mas como um ser que se relaciona com o mundo de um modo peculiar, um ser competente e capaz de estabelecer, desde cedo, sofisticadas formas de comunicação e interação e de participar de uma rede complexa de vínculos afetivos, como um sujeito ativo de sua própria aprendizagem, como alguém que pensa a respeito do mundo à sua volta, se esforça por ordenar os fenômenos que observa buscando soluções inteligentes para dar significado à realidade e que é influenciada pela imaginação que multiplica os sentidos de tudo o que a cerca, está no bojo do

movimento que resultou nas definições legais – tanto a Lei nº9394/96 como aquelas que a regulamentam – e nas definições curriculares que as sucederam.

Nesse contexto, coube dar ênfase ao RCNEI (Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil), criado em 1998 para nortear o trabalho realizado com crianças de 0 a 6 anos de idade. Ele representa um avanço na busca de se estruturar melhor o papel da Educação Infantil, trazendo uma proposta que integra o cuidar e o educar, um dos maiores desafios da Educação Infantil atualmente. Por sua vez, a sua concretização depende de vários níveis de gestão do trabalho com a criança, para que todos os envolvidos no processo busquem a efetiva implantação das propostas, sob pena de se tornar apenas um conjunto de normas que não saem do papel.

Nosso trabalho deu vistas ao movimento de concretização desse ideário em um desses níveis: no processo de implantação da Educação Infantil como etapa da Educação Básica, realizado em Passo Fundo, através da recomposição de alguns dos elementos que compuseram esse momento e, em especial, do trabalho de formulação das bases curriculares a pautar o trabalho pedagógico para esse nível de ensino. Em nosso estudo, ficou saliente a importância de um trabalho que articule gestão, formação e currículo.

Estabelecer uma agenda programática que se oriente por princípios claros e fundamentados, que conduza o trabalho de modo a articular todos os atores envolvidos no processo de materialização do atendimento da criança e enfrente os vícios e os obstáculos que se interpõem nesse caminho, é algo elementar, mas nem sempre destacado e considerado pelos formuladores de políticas educacionais.

Conceber a Educação Infantil como etapa da Educação Básica implica assumir a necessidade de escolas e, portanto, de ensino formal, atividade profissional do professor. Requer, portanto, a formação de um corpo docente capacitado para atender essa demanda e a especificidade dessa fase do desenvolvimento humano. Além disso, pelos próprios problemas que atualmente atingem a formação inicial de professores, é fundamental a formação continuada como articuladora entre os conhecimentos profissionais e o projeto pedagógico e curricular manifesto em âmbito nacional e no âmbito local.

No caso de Passo Fundo, esse processo se deu no curso das definições curriculares. O projeto curricular foi concebido no bojo de um programa de formação continuada cuja centralidade estava no que se considera direito de aprendizagem das crianças pequenas.

Podemos considerar que o ideário que considera a criança como um sujeito que faz parte de uma sociedade, que é agente de uma cultura, que está imersa em um momento histórico, que é marcada pelo meio social em que se desenvolve, pode levar a uma Educação

Infantil de qualidade, desde que as políticas que buscam traduzi-lo em ações concretas considerem que existem vários níveis de realização dessas ações que necessitam ser amparados por forças igualmente capazes de implementá-las.

Outro âmbito de realização desse ideário e de suas políticas, em especial as políticas curriculares, é o da prática do professor e o do projeto da escola, os quais não receberam neste estudo atenção em virtude dos limites do projeto que o sustentou. Sabemos, no entanto, que, se as particularidades e especificidades da ação pedagógica na Educação Infantil e as experiências culturais afetam o crescimento e o desenvolvimento das crianças pequenas, cabe ao professor e à escola intervir nessa realidade de maneira qualitativa.

Entre o currículo proposto e o currículo realizado está o planejamento do professor, a condução do trabalho em sala de aula, a organização da escola. Uma educação com qualidade, voltada aos princípios do educar e cuidar, necessita perceber o currículo como parte integrante da atividade escolar já que rege e direciona para o caminho de conquistas e avanços que se deseja. Mas esse é tema de outros estudos já realizados e por se realizarem.

Segundo nossa análise, ainda, a universalização da Educação Infantil se justifica por ser um direito social da criança, por ser um lócus de formação que a ampara fora da família e que tem, portanto, incumbências importantes em relação ao desenvolvimento de suas capacidades afetivas, motoras, cognitivas, entre outras. Nesse sentido, a universalização da Educação Infantil implica uma proposta curricular que seja assumida pelos diferentes âmbitos de sua implementação.

Os avanços na legislação, no campo das políticas, nas bases pedagógicas e nas construções teóricas demonstram preocupação com a qualidade do ensino na primeira etapa da educação básica bem como com a formação e valorização do profissional, responsável por fazer acontecer o trabalho com a criança no âmbito da sala de aula.

Diante da problemática que deu origem à pesquisa - em que medida os documentos e os referenciais curriculares contemporâneos que se voltam para esse nível do ensino sustentam/apoiam/reiteram o argumento da necessidade da expansão e da universalização da Educação Infantil - percebemos que tal aparato legal legitima a meta da universalização da educação infantil concorrendo para que a escola de Educação Infantil seja aberta à infância, acolhedora de suas singularidades e potencializadora de suas capacidades.

As propostas curriculares oferecem subsídios para que as redes de ensino e para que as escolas realizem essa tarefa e, com isso, amparam a expansão da educação da infância, no sentido de apontar a função da escola de Educação Infantil, a necessidade dessa escola para a criança e o impulso ao desenvolvimento que ela propicia.

Entretanto, para que haja sua efetiva concretização desse projeto, é primordial um ato dialógico entre os ideais, o direito e as práticas que se mobilizam para realizá-los, num constante processo de ação-reflexão entre os sujeitos executores.

Nesse âmbito, fica claro que a educação escolar não se faz sozinha. É necessário um trabalho de equipe que conecte profissionais, escolas, gestores educacionais, famílias, crianças em torno de um projeto que prime pelo direito à educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. da S. Avaliação do plano nacional de educação 2001-2009: questões para reflexão. *Rev. Educ. Soc.* v.31, n.112, p.718, jul./set. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/04>>. Acesso em: 03 maio 2014.

ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: LCT, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação. *CONAE: Conferência Nacional de Educação*. Brasília: MEC/SEB, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação*. Brasília: MEC/SEB, 2006. Disponível em: <http://www.oei.es/quipu/brasil/pol_educ_infantil.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2012.

_____. Lei nº. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências, Brasília, DF, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 13 abr. 2014.

_____. Ministério da Educação. Parecer CEB nº 2, de 29 de janeiro de 1999. *Diário Oficial da União*, 1999a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb002_99.pdf>. Acesso em 5 jan. 2012.

_____. Ministério da Educação. CNE. Resolução CEB 1/99. *Diário Oficial da União*, Brasília, 13 de abril de 1999. 1999b. Seção 1, p. 18.

_____. Parecer CEB nº 022/98, de 17 de dezembro de 1998. *Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação*, Brasília, DF. Analisa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/CNE, 1998a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_ceb_22.98.pdf>. Acesso em: 20 out. 2013.

_____. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988: atualizada até a Emenda Constitucional n. 20, de 15- 12-1998, DF, Senado, 1988b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 25 nov. 2013.

_____. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, Brasília, DF, 1996.

Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 20 dez. 2013.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. da G. S. *Projetos pedagógicos na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

CÂMARA. *Projeto de lei*. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências, Brasília, DF, 1996. Disponível em:

<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=EDF7FD09A8CFFE7668A49D060DDF5FB3.proposicoesWeb1?codteor=831421&filename=PL+8035/2010>. Acesso em 15 jun. 2014.

CARVALHO, V. N. de. Criança, família e educação infantil: indicadores para uma compreensão histórica. *Ed. especial*, [S.l.: s.n.], p. 19-34, jul./dez. 2008. Disponível em:

<<http://www.lasallerj.org/pdf/etica/Artigo2.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2011.

CERIZARA, A. B. O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 326-345, set./2002, Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12935.pdf>>. Acesso em: 3 fev. 2012.

CLARK, O. *O século da criança*. Rio de Janeiro: Canton e Reila, 1940.

CME. *Conselho Municipal de Educação*. Resolução nº 01 de 01 de outubro de 2003. Fixa normas para a oferta da Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino. Passo Fundo.

Disponível em: <http://www.pmpf.rs.gov.br/files/resolucao_01_cme.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2014.

COLL, C. A psicologia e o resto: o currículo segundo. Campinas, *Cad. Pesq.*, n. 100, p. 93-107, mar. 2006. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n100/n100a06.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2012.

CONNEL, R. W. Pobreza e Educação. In: GENTILI, P. *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

DALBOSCO, C. A. Paradoxos da educação natural no *Émile* de Rousseau: os cuidados do adulto. *Educ. Soc.* v.30, n.106, p. 175-193, jan. 2009. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101-73302009000100009&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 25 out. 2013.

_____. Primeira infância e educação natural em Rousseau: as necessidades da criança. *Revista Educação*, v. 30, n. 2, p. 313-336, maio./ago. 2007. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/561/391>>. Acesso em: 25 out. 2013.

DICKEL, A. Prefácio. In: SCARTAZZINI, S.M., FABRIS, I.M. *Conhecendo o mundo: do saber infantil ao conhecimento científico*. Passo Fundo: Berthier, 2012.

DURKHEIM, E. *A evolução pedagógica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ENGUITA, M. F. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FLORES, M. L. R.; SANTOS, M. O. dos; KLEMANN, V. *Estratégias de incidência para ampliação do acesso à educação infantil*. 2012. Disponível em <<http://www.seduc.mt.gov.br/educadores/Paginas/Educa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil/Educa%C3%A7%C3%A3o-Infantil.aspx>>. Acesso em: 20 abr. 2013.

FRANCO JÚNIOR, H. As estruturas sociais. In: _____. *A Idade Média: nascimento do Ocidente*. São Paulo: Brasiliense, 2001.

GOODSON, I. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 1995.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. *A organização do currículo por projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HEYWOOD, C. *Uma história da infância: da idade média à época contemporânea no Ocidente*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HORN, M. da G. *Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo escolar*. 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 15 dez. 2014.

IOSCHPE, G. *Universalização da educação infantil: solução ou armadilha?* 2011. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/universalizacao-da-educacao-infantil-solucao-ou-armadilha>>. Acesso em: 03 maio 2011.

KRAMER, S. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818, out. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v18n60/v18n60a1.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2012.

_____. O papel social da educação infantil. *Revista Textos do Brasil*, Brasília, Ministério das Relações Exteriores, 1999. Disponível em: <<http://dc.itamaraty.gov.br/imagens-e-textos/revista-textos-do-brasil/portugues/revista7-mat8.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2013.

KUHLMANN JR., M. Educando a infância brasileira. In: LOPES, E.M.T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. *500 anos de educação no Brasil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 23-57.

LARROYO, F. *História geral da pedagogia*. São Paulo: Mestre Jou, 1982.

MACEDO, L. de. *Ensaio pedagógico: como construir uma escola para todos*. Porto alegre: Artmed, 2004.

MARCILIO, L. M. A roda dos expostos e a criança abandonada no Brasil. In: FREITAS, M. C. de. *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997.

MARUJO, A. Exposições. *Giotto e Fra Angélico: o melhor de dois pintores*. 2009. Disponível em: <http://www.snpcultura.org/tvb_giotto_e_fra_angelico_o_melhor_de_dois_pintores.html>. Acesso em: 10 fev. 2012.

MILITÃO, S. C. N. FUNDEB: Mais do Mesmo? *Nuances: estudos sobre Educação*. Presidente Prudente, Ano XVII, v. 18, n. 19, p. 81-106, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/351/386>>. Acesso em: 25 jan. 2012.

MOREIRA, A. F. B. O campo do currículo no Brasil: Origens e desenvolvimento inicial. In: _____. *Currículo e programa no Brasil*. Campinas: Papyrus, 1995.

_____. *Currículos e programas no Brasil*. Campinas: Papyrus, 1990.

NEX JOR/FAC. *Batalha do Pulador, cem anos de história*. 2012. Disponível em: <<http://www.upf.br/nexjor/?p=15425>>. Acesso em: 20 jul. 2014.

OBSERVATÓRIO DO PNE. *Educação infantil*. 2010. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/1-educacao-infantil>>. Acesso em: 03 maio 2010.

OLIVEIRA, D. A. et al. Por um Plano Nacional de Educação (2011-2020) como política de Estado. *Rev. Bras. Educ.* v.16, n.47, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782011000200011&script=sci_arttext>. Acesso em: 23 jan. 2013.

PASSO FUNDO. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. *Projeto Político Pedagógico: padrão das escolas de educação infantil*. Passo Fundo, 2006.

_____. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. *Lei ordinária nº 3.975*. Passo Fundo, 2002.

PORTAL DO PLANALTO. *Presidenta Dilma entrega 54 creches e anuncia a construção de mais 718 unidades*. 2011. Disponível em: <<http://www2.planalto.gov.br/acompanhe-o-planalto/releases/presidenta-dilma-entrega-54-creches-e-anuncia-a-construcao-de-mais-718-unidades>>. Acesso em: 10 maio 2011.

POSTMAN, N. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

RCNEI. *Referencial curricular nacional da educação infantil*. Passo Fundo: Berthier; Prefeitura Municipal de Passo Fundo; Secretaria Municipal de Educação, 2008.

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

RICHTER, A. C. Educar e cuidar do corpo: dispositivos biopolíticos de higienização em uma instituição de atendimento à pequena infância. *Educ. Rev.* v. 26, n. 2, ago. 2010. Disponível em: <<http://www.cbce.org.br/cd/resumos/084.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2013.

RITZKAT, M. G. B. *Preceptoras alemãs no Brasil: 500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

ROCHA, H. H. P. A higienização da infância no século da criança. In: FARIA, A. L. G.; MELLO, S. A. *Linguagens infantis: outras formas de leitura*. Campinas: Autores Associados, 2005, p.57-84.

RODRIGUES, M. C. *Conversas entre professoras: compartilhando experiências para a construção de um referencial curricular para a educação infantil*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2012.

ROSSATO, R. et al. *O Banco Mundial*. 2006. Disponível em: <<http://www.ebah.com.br/content/ABAAAA1dkAG/banco-mundial>>. Acesso em: 20 out. 2014.

ROUSSEAU, J.-J. *Emílio ou da educação*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SACRISTÁN, G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SME. *Re: Estatísticas da educação infantil* [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <sme@pmpf.rs.gov.br> em 8 ago. 2014.

UNICEF. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990)*. 1990. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm>. Acesso em: 07 jan. 2012.

VEIGA, I. P. A. *Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível*. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

WINNICOTT, D. W. *Os bebês e suas mães*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. *A família e o desenvolvimento individual*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

WOOD, D. *Como as crianças pensam e aprendem: os contextos sociais do desenvolvimento cognitivo*. São Paulo: Loyola, 2003.