

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ

DANIELLE MARAFON

**EDUCAÇÃO INFANTIL EM PIRAQUARA: ENTRE AS IDÉIAS E
AS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS
(1993 – 2004)**

CURITIBA

2007

DANIELLE MARAFON

**EDUCAÇÃO INFANTIL EM PIRAQUARA: ENTRE AS IDÉIAS E
AS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS
(1993 – 2004)**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação, linha de pesquisa História e Políticas da Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof. (a) Dr. (a) Maria Elisabeth Blanck Miguel

CURITIBA

2007

Dedico este estudo a todas as
crianças de 0 a 6 anos; e aos que
vivem a educação infantil no seu
cotidiano.

Quando se desvaloriza a história por ela se ocupar do que já passou, o
risco está em se inventar a roda novamente.

Moysés Kulhmann Jr

AGRADECIMENTOS

Esta pesquisa se concretizou graças à colaboração de muitas pessoas. Neste momento venho de maneira especial manifestar minha gratidão para aqueles que contribuíram direta ou indiretamente para que eu concluísse esta dissertação.

Ao meu marido Nívio de Campos, que esteve ao meu lado em todos os momentos; e Giordano Bruno meu filho amado.

Aos meus pais Flávio e Neusa que sempre acreditaram que eu poderia vencer.

A professora Maria Elisabeth, sempre comprometida com a orientação.

Aos professores Peri Mesquida e Maria Amélia Sabbag Zaiko que aceitaram participar da banca de defesa desta dissertação.

As amigas: Vanessa, Berenice e Noeli.

Enfim a todos que de uma forma ou de outra contribuíram para que esta pesquisa se efetivasse.

RESUMO

Esta pesquisa visa discutir quais foram e como se desenvolveram as propostas relativas à Educação Infantil em Piraquara, provenientes das políticas educacionais, onde duas propostas curriculares (Projeto Araucária 1993 – 2000) e (Proposta Curricular da Educação Infantil 2001 – 2004), foram orientadoras do fazer pedagógico daquela modalidade de ensino, enfatizando as possíveis continuidades e rupturas no processo de ensino-aprendizagem. Discorre sobre a natureza das políticas públicas, sem esquecer a história da educação infantil no Brasil e na Europa como pano de fundo para o processo de organização da Educação Infantil no Município de Piraquara. Por fim, foi ressaltado o sentido de problematizar as legislações educativas a fim de evidenciar a relação entre os fundamentos legais e as políticas públicas para a educação da criança pequena. A partir da análise documental foi possível indicar a função educativa e de cuidado em ambas as propostas. Apóia-se na construção teórica dos seguintes autores, (Machado, 2002); (Dornelles, 2005); (Oliveira, 2005); (Kramer, 2003), (Kuhlmann Jr, 2001); (Conrad, 2000); (Monarcha, 2001); (Bujes, 2002); (Arco- Verde, 1985), que ressalta a história das instituições de educação infantil, bem como enfoca as políticas e as concepções pedagógicas que fundamentaram as propostas e as práticas da educação infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Infância. Educação Infantil. Políticas Públicas. Proposta Pedagógica.

ABSTRACT

This research aims at to argue which had been and as if they had developed the relative proposals to the Infantile Education in Piraquara, proceeding from the educational politics, where two curricular proposals (Project Araucária 1993 - 2000) e (Proposal Curricular of Infantile Education 2001 - 2004), had been orienting of pedagogical making of that modality of education, emphasizing the possible continuities and ruptures in the teach-learning process. It discourses on the nature of the public politics, without forgetting history the infantile education in Brazil and the Europe as cloth of deep for the process of organization of the Infantile Education in the City of Piraquara. Finally, the direction of problematizar the educative legislações was salient in order to evidence the relation between the legal grounds and the public politics for the education of the small child. From it analyzes documentary was possible to indicate the educative function and of care in both the proposals. Apóia in the theoretical construction of the following authors, (Machado, 2002); (Dornelles, 2005); (Oliveira, 2005); (Kramer, 2003), (Kuhlmann Jr, 2001); (Conrad, 2000); (Monarcha, 2001); (Bujes, 2002); (Arco Verde, 1985), that the history of the institutions of infantile education standes out, as well as focuses the pedagogical politics and conceptions that had based the proposals and the practical ones of the infantile education.

KEY WORDS: Infancy. Infantile education. Public politics. Proposal Pedagogical.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	01
1 POLÍTICAS PÚBLICAS, INFÂNCIA, EDUCAÇÃO INFANTIL, PROPOSTA PEDAGÓGICA: UMA ABORDAGEM CONCEITUAL.....	08
1.1 CONCEITO DE POLÍTICAS PÚBLICAS.....	08
1.2 INFÂNCIA: UM CONCEITO POLISSÊMICO.....	11
1.3. EDUCAÇÃO INFANTIL: EM BUSCA DE UMA DEFINIÇÃO.....	14
1.4 PROPOSTA PEDAGÓGICA.....	15
2 EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: UMA ABORDAGEM HISTÓRICA.....	20
2.1 UM PERCURSO POR ENTRE AS IDÉIAS RELATIVAS À EDUCAÇÃO INFANTIL.....	20
2.2 EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: OS FUNDAMENTOS LEGAIS.....	39
2.3 EDUCAÇÃO INFANTIL NO PARANÁ.....	46
2.4 EDUCAÇÃO INFANTIL EM PIRAQUARA: ENSAIANDO SUA HISTÓRIA.....	53
3 PROPOSTAS CURRICULARES: A CONSOLIDAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE PIRAQUARA.....	57
3.1 PROJETO ARAUCÁRIA: OS AGENTES, O CONTEXTO E AS IDÉIAS.....	57
3.2 PROPOSTA CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE PIRAQUARA: O PROCESSO DE SUA CONSTRUÇÃO.....	59
3.3 PROPOSTAS PEDAGÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: DUAS ALTERNATIVAS POSSÍVEIS.....	61
3.3.1 PROJETO ARAUCÁRIA: SISTEMATIZAÇÃO DE UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	61
3.3.2 PROPOSTA CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE PIRAQUARA: A EDUCAÇÃO INFANTIL SOB OS CUIDADOS DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO.....	77

3.3.3 RUPTURAS E CONTINUIDADES ENTRE AS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DE 1993 E 2004.....	84
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	94
5 FONTES.....	97
6 REFERÊNCIAS.....	99
7 ANEXOS.....	106

INTRODUÇÃO

A idéia desta pesquisa surgiu em 2002 quando iniciamos as atividades na coordenação pedagógica de um centro municipal de Educação Infantil em Piraquara, região metropolitana de Curitiba.

Naquele momento, os gestores estavam sistematizando uma nova organização para a Educação Infantil do município. Ou seja, no entendimento dos administradores vivia-se uma fase de transição em relação à educação da criança de 0 a 6 anos, pois a mantenedora das creches e pré-escolas, até então, era a Secretaria de Ação Social. A mudança consistia na inclusão da Educação Infantil no sistema de ensino, uma vez que pela legislação vigente (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96), a educação infantil tornar-se-ia a primeira etapa da educação básica e passaria a ser de responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação.

Neste sentido, os gestores buscavam estabelecer outros marcos para a Educação Infantil, o que representou um rompimento com as orientações vigentes. Até aquele período a educação da criança pequena orientava-se pelo Projeto Araucária, proposta pedagógica elaborada pela Secretaria da Criança de Curitiba e pela Universidade Federal do Paraná. Este documento foi distribuído aos municípios da região metropolitana de Curitiba com o intuito de nortear o trabalho pedagógico com a criança de 0 a 6 anos. No entendimento dos responsáveis pelas diretrizes da educação do município, não seria possível conduzir a Educação Infantil sob os “antigos” referenciais pedagógicos. Nestes termos, iniciou-se a elaboração de uma nova proposta pedagógica para esta modalidade de ensino.

O nosso contato com as docentes que atuavam na educação infantil nos fez buscar compreender o Projeto Araucária, pois as professoras se referiam a tal projeto com forte tom saudosista, no entanto, como não o conhecíamos, surgiu a pretensão de sistematizar um plano de pesquisa para estabelecer uma interlocução entre as duas propostas pedagógicas.

A construção da nova proposta foi iniciada em 2001. Porém, o fazer pedagógico estava ocorrendo nos centros de educação infantil, embora o

grupo de professores sentisse a ausência de diretrizes para encaminhamento das atividades, pois de acordo com a Secretaria de Educação, a proposta anterior não deveria ser utilizada, entretanto, a nova estava em processo de constituição. Não obstante, as professoras continuaram a organizar suas atividades de acordo com as orientações da proposta pedagógica elaborada sob a égide da Secretaria de Assistência Social.

Do ponto de vista acadêmico, esta proposta de pesquisa foi apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, particularmente na Linha de Pesquisa “História e Políticas da Educação”. Neste sentido, o objetivo desta pesquisa é analisar o processo de organização da Educação Infantil no Município de Piraquara entre 1993 e 2004, privilegiando a história das duas propostas pedagógicas constituídas naquele período que sustentaram o fazer pedagógico daquela modalidade de ensino. Desta forma, a problemática desta dissertação consiste em discutir a natureza das políticas públicas para a Educação Infantil estabelecidas em Piraquara, pois segundo ROCHA,

O estabelecimento de políticas sociais para a infância tem exigido a sistematização das experiências positivas do ponto de vista da qualidade da educação da criança pequena e ampliação de pesquisas que favoreçam a consolidação de uma pedagogia da infância, e ainda mais particularmente, da educação infantil (1999, p.13).

A contribuição dessa pesquisa para o campo da educação infantil está em acordo com a afirmativa de KRAMER que postula:

[...] a necessidade de que seja realizado amplo e constante estado da arte das pesquisas sobre infância no Brasil, de modo a mapear a área, traçar um panorama das principais tendências teórico-metodológicas de investigação, discutir resultados e apontar tanto os avanços e conquistas quanto (as muitas) lacunas ainda existentes (KRAMER, 1996, p.27).

A constituição de um campo de pesquisa que privilegie a educação infantil visa produzir estudos capazes de sustentar uma visão ampliada desta modalidade de ensino. É nesta direção que se põe esta dissertação, pois é nossa pretensão estabelecer uma interlocução entre

as tendências das políticas públicas para a educação infantil, descrita por Craidy, e as políticas públicas constituídas em Piraquara.

Segundo CRAIDY,

É equivocado afirmar que só agora as creches e pré-escolas se transformaram em instituições educativas. Elas sempre foram instituições educativas, já que é impossível cuidar de crianças sem educá-las. O que é novo é a exigência de normatização que assegure propostas pedagógicas de qualidades para todos. Essa exigência democrática, estabelecida em nome da igualdade de direitos, parece não estar sendo respeitada pelos poderes competentes (2002, p.61).

A tendência postulada pela autora torna-se hipótese desta pesquisa, uma vez que queremos discutir se o discurso sobre o “novo” não contém elementos que já estavam no “velho”. Dito de outra forma é possível sustentar como hipótese que as políticas públicas para a educação infantil em Piraquara, estabelecidas em dois momentos diferentes, não podem ser concebidas como proposições antagônicas, pois nos parece equivocado afirmar a tese de que apenas recentemente as creches e pré-escolas tornaram-se instituições educativas.

A delimitação temporal foi estabelecida no decorrer da elaboração da pesquisa, ou seja, as fontes utilizadas para a constituição desta investigação explicitaram duas demarcações fundamentais no processo de consolidação de políticas públicas para a Educação Infantil no município de Piraquara. A rigor, no ano de 1993 foi sistematizada a primeira proposta pedagógica para a educação de 0 a 6 anos. No ano de 2004, sob a égide da Secretaria da Educação, foi formatada a nova proposta pedagógica. Desta forma, as propostas pedagógicas elaboradas são os acontecimentos que constituem os marcos da temporalidade desta pesquisa.

Privilegiamos para esta análise os conceitos de infância, de educação infantil, de políticas públicas e de proposta pedagógica. Estas categorias norteiam este percurso analítico, pois nossa pretensão é discutir as concepções de infância e de educação infantil presentes nas duas propostas pedagógicas. Estes conceitos possibilitam o debate acerca dos métodos de ensino-aprendizagem, da formação de professores, da gestão democrática e da democratização do acesso à

educação infantil. Cabe assinalar que esta discussão conceitual será tarefa do primeiro capítulo desta dissertação.

A perspectiva analítica desta pesquisa é de natureza histórica. Nesta direção, não entendemos que os fatos estão disponíveis para os pesquisadores nos documentos. Ou seja, não somos movidos pelo empirismo ingênuo que apregoa que os documentos falam por si. Estamos de acordo com Edward Carr, para quem “os fatos falam apenas quando o historiador os aborda; é ele quem decide quais os fatos que vêm à cena e em que ordem e contexto” (CARR, 2002, p. 47). Evidentemente, que os fatos e os documentos são essenciais ao pesquisador, não obstante, eles por si mesmos não constituem a pesquisa; não fornecem em si mesmos respostas prontas às perguntas estabelecidas por esta dissertação.

Esta pesquisa será feita a partir das seguintes fontes: **Estatuto da criança e do Adolescente** (Lei 8069/90); **Constituição da República Federativa do Brasil**, (1988); **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (Lei 9394/06); **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (Lei 4.024/61); **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (Lei 5.692/71); **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** (1998); **Lei Orgânica de Assistência Social** (Lei 8.742/93); **Projeto de Habilitação de Professores para o Magistério Pré-escolar, a nível de 2ª grau, em Estudos Adicionais**, elaborado pelo Instituto de Educação do Paraná (1978); **Legislação e Normas da Educação Pré-Escolar**. Legislação Federal e do Estado do Paraná (1981); **Deliberação 020/78 e indicação 001/78**, do Conselho Estadual do Paraná de Educação (1978); **Deliberação 003/99 e indicação 001/99**, do Conselho Estadual do Paraná de Educação (1999); **Diretrizes Curriculares Municipais do Ensino fundamental: 1ª a 4ª séries**, de Piraquara (2002); **Proposta Curricular da Educação Infantil**, de Piraquara (2004); **Projeto Araucária**, Curitiba (1993).

A nossa pesquisa será efetivada consciente de que as fontes foram produzidas e arquivadas a partir dos interesses do grupo de construir seu próprio monumento. No entendimento de Le Goff, “o documento não é um

material bruto, objetivo e inocente, mas exprime o poder da sociedade do passado sobre a memória do futuro: o documento é monumento” (LE GOFF, 1990, p. 09-10). Esta passagem retrata que os materiais não são o conjunto daquilo que existiu, mas o resultado das escolhas feitas pela sociedade de um contexto determinado, bem como pelas escolhas dos pesquisadores. Le Goff chama atenção para o risco de cair numa visão positivista, ao acreditar que os documentos são provas/testemunhos dos fatos históricos. Ao contrário, sugere, o pesquisador deve olhar um documento não como qualquer coisa que foi deixado, mas como um produto da sociedade que o fabricou e o conservou de acordo com as forças que detinham poder.

No plano específico da temática dessa pesquisa fazemos referência às análises que trataram da infância e da educação infantil. Para tanto estabelecemos interlocução com as obras, *Encontros e desencontros em Educação Infantil*, de Maria Lucia de A. Machado; *Infância que nos escapam*, de Leni Vieira Dornelles; *Educação Infantil: fundamentos e método*, de Zilma Ramos de Oliveira; *Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica*, de Sonia Kramer.

Além desta abordagem conceitual, é fundamental analisar os diferentes percursos da Educação Infantil. Para discutir este aspecto dialogamos com diversas obras, dentre as quais destacamos, *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*, de Moysés Kuhlmann Jr; *O desafio de ser pré-escola: as idéias de Friedrich Froebel e o início da educação infantil no Brasil*, de Helga M. Conrad; *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*, de Sonia Kramer; *Educação da infância brasileira 1875–1983*, de Carlos Monarcha; *Infância e maquinaria*, de Maria Isabel E. Bujes; *Estudo sobre a prática pedagógica desenvolvida nas pré-escolas das redes de ensino de Curitiba*, de Yvelise F. S Arco-Verde.

Estas obras ressaltam a história das instituições de educação infantil, bem como suas relações com a história da infância e a história da assistência. Enfocam também as políticas e as concepções pedagógicas que fundamentam as propostas e as práticas da educação infantil.

Salientamos que esta interlocução com a produção sobre a área da infância e da educação infantil será tarefa do segundo capítulo desta pesquisa.

Este volver histórico sustenta o diálogo entre o presente e o passado, entre os olhares local, regional, nacional e internacional. Em outros termos, a trajetória das políticas públicas estabelecidas na esfera municipal deverá ser compreendida na interface com àquelas constituídas em outras esferas do poder público. Nestes termos, para analisar esta temática foi necessário compreender a história da Educação Infantil no Brasil, no Paraná e em específico no Município de Piraquara, tendo como pano de fundo a discussão das condicionantes das políticas implantadas. Na reconstrução da trajetória histórica da Educação Infantil, este atendimento revelou, ao longo do tempo, divergências de concepções no que se refere às funções exercidas.

Ao longo desta pesquisa, muitas vezes utilizamos os termos creche e pré-escola separadamente para caracterizar uma abordagem específica de um ou de outro tipo de atendimento e, como historicamente esta nomenclatura foi se definindo.

Segundo KRAMER,

Creche e pré-escola, em geral, distinguidas ora pela idade das crianças incluídas nos programas - a creche se definiria por incluir crianças de 0 a 3 anos e pré-escola de 4 a 6 - , ora pelo seu tipo de funcionamento e pela sua extensão em termos sociais – a creche se caracterizaria por uma atuação diária em [horário integral], e a pré-escola, por um funcionamento semelhante a escola, em [meio período]. Há ainda uma terceira classificação que diz respeito à vinculação administrativa: a creche se subordinaria, assim, a órgãos de caráter médico ou assistencial, e a pré-escola ao sistema educacional (1988, p.49).

É por meio da história da Educação Infantil que podemos estabelecer uma relação entre o passado e o presente, analisando suas origens e suas diferentes necessidades dentro do contexto histórico-social brasileiro. Voltamos ao passado para fazer uma leitura crítica a fim de oferecer subsídios para uma análise de fontes primárias e secundárias, investigando de que modo foram sendo criadas as

instituições de educação infantil nos diversos cantos do Brasil, bem como as suas diferentes concepções e funções historicamente constituídas.

Esta dissertação está organizada em três capítulos. No primeiro consubstanciar-se-á uma discussão a respeito dos conceitos de políticas públicas, de infância, de educação infantil e de proposta pedagógica. No segundo capítulo fazemos uma análise histórica da educação infantil a fim de problematizar as diferentes funções que a ela foram atribuídas ao longo do tempo. No terceiro, tratamos das questões pertinentes às políticas públicas para a educação infantil no município de Piraquara à luz da análise dos documentos intitulados “Projeto Araucária” e “Proposta Curricular da Educação Infantil”.

1 POLÍTICAS PÚBLICAS, INFÂNCIA, EDUCAÇÃO INFANTIL, PROPOSTA PEDAGÓGICA: UMA ABORDAGEM CONCEITUAL

Neste capítulo procuramos discutir os conceitos fundamentais para o entendimento das políticas públicas para a Educação Infantil. Tendo como principais categorias, as políticas públicas, educação infantil, infância e proposta pedagógica.

1.1 CONCEITO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Para compreender as políticas públicas¹ para a Educação Infantil no Brasil, é necessário tecer algumas considerações iniciais que contribuem para uma visão geral do lugar das crianças na legislação nacional.

A Constituição de 1988, pela primeira vez, estabeleceu que a Educação Infantil é um direito da criança, uma opção da família e um dever do Estado.

A Constituição determina também uma mudança substancial de gestão das políticas públicas, ao estabelecer a descentralização dos serviços da União para Municípios e Estados, e ao ressaltar uma nova relação Estado/Sociedade na formulação e controle das políticas, em todos os níveis. A União, por sua vez, passa a ter função de normatizar e coordenar as políticas e dar apoio técnico e financeiro aos demais níveis de governo, organizado em regime de colaboração².

¹Em português, a palavra política se refere tanto ao processo de disputa por cargos e negociação de interesses na sociedade quanto à implementação de ações governamentais específicas, na área de educação, saúde, meio ambiente, redução da pobreza, e outras. Os cientistas políticos de língua inglesa usam palavras diferentes para estes dois processos, *politics* no primeiro caso, e *policy* no segundo, expressão que costuma ser traduzida para o português como política pública. A tradição portuguesa e brasileira aponta para o fato de que estas duas coisas estão ligadas, e uma não pode ser entendida completamente sem a outra; a tradição anglo-saxã, por outro lado, nos lembra que a implementação de políticas públicas deve obedecer a uma lógica própria, que requer a existência de profissionais especializados, recursos definidos, metas explícitas, mecanismos de tomada de decisões, sistemas de avaliação de resultados, e assim por diante. Políticas públicas são estabelecidas, em suas linhas mais gerais, pela política, mas só a política não é capaz de transformá-las em ações governamentais específicas. Elas dependem, além disto, dos fatos, e da maneira pela qual os fatos são vistos e interpretados. (SCHWARTZMAN 2004, p.01)

² Esta colaboração é entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios.

As ações devem ser implementadas principalmente pelos municípios, cabendo aos Estados executá-las de forma complementar.

Após a Constituição surgiram leis no âmbito da saúde e da assistência social, compreendendo a prioridade do atendimento à criança de 0 a 6 anos por estas áreas.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/96) a Educação Infantil passou a ser primeira etapa da Educação Básica que é composta também pelo Ensino Fundamental obrigatório e pelo Ensino Médio.

As políticas públicas para a Educação Infantil vêm passando por um processo de mudanças, pois a legislação atual ao mesmo tempo em que inova em alguns aspectos, em outros acompanha o que já vem acontecendo há vários anos. Ora, como estabelecer políticas realmente capazes de democratizar a educação infantil, buscando a qualidade desse atendimento?

Segundo a UNESCO,

[...] o Brasil conheceu, nos últimos anos, uma multiplicação de programas nos diferentes Ministérios, que foram implantados de forma fragmentada, sem sistema de informação consistente e articulado e sem processo de avaliação do impacto das ações, serviços e programas na melhoria de vida da população. [...] a fragmentação mais evidente ocorre entre as áreas de educação e de assistência social, que ainda não têm clareza de suas atribuições específicas e de como integrá-los (2004, p.36).

Parafraseando OLIVEIRA (2002, p.36), é possível sintetizar as contribuições da legislação para a educação infantil da seguinte forma:

- a criança é sujeito de direitos e sua educação deve ser assegurada a partir de seu nascimento, cabendo ao Estado fazê-lo, em complementação à ação da família;
- A relação entre União, estados, Distrito Federal e municípios realiza-se a partir da instituição de um regime de colaboração mútua;
- A educação infantil é considerada a primeira etapa da educação básica, e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social;

- A habilitação exigida para se trabalhar com a criança de 0 a 6 anos é em nível superior, aceitando-se que seja, no mínimo, em nível médio;
- A formação continuada dos profissionais de educação deve ser assegurada pelos sistemas de ensino, em uma constante associação entre teoria e prática.

A criança passa a ser sujeito de direito; estes direitos dizem respeito a uma educação de qualidade, assumindo sua especificidade que é aquela que além de cuidar, educa, porém de modo diferente daquele previsto para o espaço escolar ou pelo espaço familiar.

A partir da valorização da criança e da inserção da educação infantil como modalidade de ensino é que se estabelece a importância da formação do professor e a constante formação continuada desse profissional.

Os Municípios são os responsáveis diretos pelo estabelecimento de políticas de atendimento e de adequação às legislações federais, procurando universalizar esta modalidade de ensino.

De acordo com a UNESCO,

Nos últimos anos, alguns municípios vêm realizando reformas administrativas, com o intuito de promover uma articulação das ações de governo, mas não existem informações consolidadas sobre experiências desta natureza que coloquem a criança de zero a seis anos como uma prioridade (2004, p.34).

Rever historicamente a trajetória do ensino infantil nos remete a avanços e retrocessos a esta modalidade de ensino. Os anos 1990 conheceram um importante incremento nos programas destinados à criança de 0 a 6 anos, reflexo da legislação e articulação com outras áreas.

Neste caso podemos perceber que a assistência social ajuda nos acessos de todas as políticas básicas como saúde e educação; o Conselho Nacional de Educação, Saúde e Assistência reafirmam a importância da integração de políticas públicas, já que a criança é a mesma.

Não obstante, a UNESCO afirma que vive-se,

No Brasil, um momento de indefinição quando à política de educação infantil, pois, apesar de reconhecidas como primeira etapa da educação básica, as creches e pré-escolas não contam com recursos suficientes no orçamento da educação; a instituição de âmbito federal que possui recursos financeiros para o atendimento continua sendo a assistência social (2004, p. 34).

Como podemos verificar as políticas voltadas para o ensino infantil em âmbito geral estão muito aquém do que poderíamos chamar de avanços significativos. A dissociação entre legislação e realidade não é de hoje. A contradição é um aspecto permanente quando falamos em educação infantil. Ao longo desta pesquisa vamos utilizar como categorias³ as políticas públicas destinadas à infância, discutindo as iniciativas nos campos de formação de professores, da gestão democrática, da democratização do acesso e do método de ensino-aprendizagem.

Estamos entendendo categorias como “conceitos básicos que pretendem refletir os aspectos gerais e essenciais do real, suas conexões e relações. Elas surgem da análise da multiplicidade dos fenômenos e pretendem um alto grau de generalidade” (CURY, 1987, p.21). Podemos dizer que categorias são os conceitos principais da teoria, ou seja, aqueles que fazem mediação entre a totalidade e a especificidade do objeto pesquisado.

1.2 INFÂNCIA: UM CONCEITO POLISSÊMICO

A idéia de infância sofreu inúmeras mudanças de acordo com o modo de organização na vida dos homens. Ao longo dos séculos XV e XVI, a criança era vista como um “adulto em miniatura”, um ser com menor grau de conhecimento. A infância nesta época era vista como um estado de transição para a vida adulta.

A partir do século XVII, na França, a idéia de infância passa a ser associada à de dependência, fragilidade e inocência.

³ Segundo MIGUEL – categoria pode ser entendida como idéias preponderantes em determinada teoria ou podem ser assim consideradas as idéias que agrupam informações provenientes de pesquisas e que traduzem fenômenos ou fatos existentes na situação pesquisada.

Segundo DORNELLES,

Entender as condições históricas da emergência do 'sentimento de infância' possibilita também a compreensão de que esse sentimento começa a se fazer necessário a partir do século XVI. Inventá-lo foi uma estratégia de governo para preservar as crianças de diversas práticas, como a dos 'hospícios de menores abandonados, a criação dos filhos por amas-de-leite e a educação artificial das crianças ricas'. Acima de tudo, de impedir a morte das crianças. O governo dos infantis enquanto população constitui-se num certo sentido como uma tomada de poder sobre as crianças, a fim de fazê-las viver (2005, p.28).

No século XVIII, surge a pedagogia centrada na vida e que respeitasse o desenvolvimento infantil; a educação da criança deveria ter início muito cedo, pois sendo frágil, maleável, necessitando de razão e inocente por natureza, precisava de direção e cuidado.

No projeto da escolarização moderna, cuja origem encontra-se, segundo VARELA e ALVAREZ-URIA (1992), no século XVII, a criança passa a ser vista como um ser que precisava de cuidados específicos para a sua formação. As transformações sociais deram origem a essa sociedade, com uma nova organização familiar e escolar que se traduziu, também, em um novo sentido de infância.

Com a industrialização, a mulher e as crianças tornam-se força de trabalho. Segundo REIS,

Nos fins do século XIX, começou um movimento para o atendimento das crianças trabalhadoras e das crianças filhas de trabalhadoras e trabalhadores. No início, essas instituições foram criadas por iniciativa de filantropos burgueses na Inglaterra, França e Alemanha, e, praticamente todas elas, tiveram um caráter estritamente assistencialista. A idéia de diminuir a jornada de trabalho das crianças para garantir-lhes a instrução resultou em uma nova abordagem para o atendimento dessas crianças: assim surgiram as escolas de educação infantil (2002, p.02).

A noção de infância não é uma categoria natural, mas histórica e cultural; os conhecimentos produzidos acerca desta temática têm estreita ligação com o lugar social que a criança ocupa na relação com o outro. Segundo KUHLMANN JUNIOR, "nos anos 50 as crianças participavam ativamente da vida comunitária, pois tinham o direito a freqüentar a rua, lugar de livre circulação na época" (1998, p.30).

Na atualidade, a infância se tornou “um produto de consumo”, em torno dela se estruturam padrões de conduta, de entretenimento, de criação e de educação.

Como afirmam PEREIRA; JOBIM; SOUZA,

Criança pequena com agenda lotada. Televisão que se transforma em babá. Os pais ausentes. Carinho transformado em objeto. O tamagoshi e a afetividade objetificada. Erotização da infância. Sexualidade, publicidade. Cultura de consumo. O outdoor anuncia 'Xtrim pra quem tem beijinho, beijinho e Pra quem não tem, tchau, tchau!' Individualismo desencadeado pela ausência do outro. Apagamento da relação de alteridade. Criança sozinha. Criança que manda nos pais. Esses são apenas alguns fragmentos que compõem o contexto de infância contemporânea, dentre os quais destacamos a ruptura do contato e do diálogo entre adulto e crianças como uma questão que precisa ser analisada com mais profundidade (1998, p.37).

Procuramos evidenciar que as crianças são seres concretos, sociais, com vontades e necessidades próprias, diferentemente afetadas em função de pertencerem às classes populares ou às classes mais abastadas, o que na descrição de FARIA ocorre com a “dupla alienação da infância, isto é, a criança rica privatizada, alienada, antecipando a vida adulta através de inúmeras atividades; e a criança pobre explorada, também antecipando a vida adulta no trabalho” [...] (1999, p.72).

Como denominar um currículo comum para infâncias tão diferentes, ou construir propostas curriculares sem levar em conta as realidades das crianças?

Segundo KRAMER,

Pensar uma proposta pedagógica única pressupõe pensar um conceito uniformizado de criança, de jovem, de adulto, de professor, de educação e de sociedade, um conceito que, por generalizar, desrespeita as diferenças – de etnia, sexo, classe social ou cultura (2003, p.171).

A criança pequena está no mundo como ele é hoje, incorpora esse mundo, é influenciada por ele, mas também o influencia e constrói significados a partir dele.

De acordo com NARDOWSKI,

Atualmente a infância passa por uma perda de identidade através de dois pólos. Um é o pólo da infância da realidade virtual: trata-se das crianças que realizam sua infância com a internet, os computadores, a diversidade de canais de TV a cabo, os vídeo-games. Muitas crianças diante dessas situações são consideradas ‘pequenos monstros’ por pais e seus

professores por não demonstrarem atitudes e comportamentos que até então vinham sendo aceitos pela sociedade. Outro pólo é representado pelo fato da infância ser independente, autônoma, ou seja, de muitas crianças se submeterem ao trabalho muito cedo, e viverem sob o descaso da própria sociedade, em contato com drogas e com a prostituição. Esta é a infância não da realidade virtual, mas da realidade real (2000, p.69).

Não podemos utilizar um conceito único de infância, embora exista uma tendência generalizada a se naturalizar a infância. Nesta pesquisa enfatizamos que existem muitas infâncias, ou seja, infâncias mais ricas, mais pobres, infâncias da tecnologia, infâncias superprotegidas, abandonadas, socorridas, atendidas, amadas, armadas, etc. Ou seja, as infâncias são múltiplas e inventadas como produtos sociais e históricos.

1.3. EDUCAÇÃO INFANTIL: EM BUSCA DE UMA DEFINIÇÃO

Podemos definir a Educação Infantil em um sentido bastante amplo, envolvendo toda e qualquer forma de educação da criança na família, na comunidade e na sociedade. Mas, outro significado, mais restrito, refere-se à modalidade específica das instituições educativas para a criança de 0 a 6 anos de idade.

Na sociedade brasileira atual, a educação infantil apresenta uma organização no sistema educacional e uma legislação própria, tendo características bem definidas, diferentes do ensino fundamental.

De acordo com ROCHA,

Enquanto a escola se coloca como espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de educação infantil se põe sobretudo com fins de complementaridade à educação da família. Portanto, enquanto a escola tem como sujeito o aluno, e como objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas, através da aula; a creche e a pré-escola tem como objeto as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de 0 a 6 anos de idade [ou até o momento em que entra na escola] (1999, p. 62).

As particularidades da criança nos primeiros anos de vida, antes de ingressar no ensino fundamental, exigem pensar em objetivos que contemplem também as dimensões de cuidado.

Segundo KUHLMANN JR,

Uma caracterização da educação infantil há pouco adotada em nossa área é a que atribui a essas instituições o papel de educar e cuidar, [...] a caracterização da instituição de educação infantil como lugar de cuidado-e-educação, adquire sentido quando segue a perspectiva de tomar a criança como ponto de partida para a formulação das propostas pedagógicas. [...] a expressão tem o objetivo de trazer à tona o núcleo do trabalho pedagógico conseqüente com a criança pequena. Educa-la é algo integrado ao cuidá-la (1999, p.60).

Como podemos perceber a educação infantil tem especificidades próprias, contudo os cuidados ministrados nas creches e pré-escolas não se reduzem ao atendimento de necessidades físicas das crianças, deixando-as confortáveis em relação ao sono, à fome, à sede e à higiene, incluem a criação de um ambiente que garanta a segurança física e psicológica delas, que lhes assegurem oportunidades de exploração e de construção de sentidos pessoais, que se preocupe com a forma pela qual elas estão se percebendo como sujeito. Nesses ambientes de educação, a criança se sente cuidada.

Neste sentido, a Educação Infantil como:

Primeira etapa da educação básica tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Lei 9394/96, artigo 29).

A Educação Infantil mudou a forma de compreensão ao longo da história da educação. Nesta pesquisa entendemos a Educação Infantil como a educação da criança de 0 a 6 anos, em instituições educativas.

1.4 PROPOSTA PEDAGÓGICA: SISTEMATIZANDO DIRETRIZES

Pensar uma Proposta Pedagógica para a educação infantil envolve organizar condições para que as crianças interajam com adultos e outras crianças em situações variadas, construindo seus conhecimentos, em clima de autonomia e cooperação.

A elaboração de uma Proposta Pedagógica requer a valorização da criança, devendo priorizar o desenvolvimento da imaginação, do raciocínio e da linguagem, como instrumentos básicos para a criança se apropriar de conhecimentos elaborados em seu meio social. Além de ter

suas necessidades básicas reconhecidas, recebendo cuidados de saúde e higiene, cumprindo a função da educação infantil de educar e cuidar concomitantemente.

É através do currículo que as instituições escolares norteiam o seu trabalho pedagógico. Segundo KRAMER,

Compreendo, assim, currículo ou alternativa curricular de forma ampla, dinâmica e flexível, que é frequentemente a maneira como se tem concebido uma proposta pedagógica. Identifico ambos os termos, portanto, relacionando-os à vida na escola, na creche, na pré-escola. Um currículo ou proposta pedagógica assim definidos reúnem tanto bases teóricas quanto diretrizes práticas neles fundamentadas, bem como aspectos de natureza técnica que viabilizam a sua concretização (2003, p.168).

Percebemos então a importância de uma proposta curricular específica para cada sociedade⁴, pois reafirmamos que a cultura não é única e não deve haver um padrão cultural. Segundo FORQUIM, “o pensamento pedagógico contemporâneo não se pode esquivar de uma reflexão sobre a questão da cultura e dos elementos culturais dos diferentes tipos de escolhas educativas...” (1993, p. 10).

Para definir o que é proposta curricular ou proposta pedagógica utilizamos o conceito de KRAMER,

Uma proposta pedagógica é um caminho, não é um lugar. Uma proposta pedagógica é construída no caminho, no caminhar. Toda proposta pedagógica tem uma história que precisa ser contada. Toda proposta contém uma aposta. Nasce de uma realidade que pergunta e é também busca de uma resposta. Toda proposta é situada, traz consigo o lugar de onde fala e a gama de valores que a constitui; traz também as dificuldades que enfrenta os problemas que precisam ser superados e a direção que a orienta. E essa sua fala é a fala de um desejo, de uma vontade, eminentemente política no caso de uma proposta educativa, e sempre humana, vontade que, por ser social e humana, não é nunca uma fala acabada, não aponta ‘o’ lugar, ‘a’ resposta, pois, se traz ‘a’ resposta, já não é pergunta. Aponta, isto sim, um caminho também a construir (2003, p.169).

Quando uma proposta curricular está sendo elaborada se torna uma promessa de trazer uma nova configuração, substituindo a anterior, como supostamente um modo melhor de ensinar. Segundo KRAMER, “é bem certo que esse culto do sempre o melhor, do mais novo, do mais

⁴ Sociedade é um organismo com uma população relativamente independente, auto-suficiente, que se caracteriza por ter organização interna, territorialidade e cultura distintas. Esta sociedade pode ser nacional, internacional, estadual ou regional. (SILVA 2005, p.382)

moderno, traz ecos deste nosso tempo – a modernidade -, em que o futuro se tornou equivalente de superação” (2003, p.169). A proposta substituída é esquecida como se não tivesse nada de bom, toda a sua trajetória histórica é abandonada, o novo vem superar o antigo.

KRAMER postula ser fundamental questionar,

Do que é feito esse novo que tanto seduz? Da negação do já existente, que se passa a chamar de velho. Essa também tem sido a lógica que vem orientando as propostas pedagógicas: lógica de atualização, que nega a experiência acumulada em troca daquilo que se chama moderno (2003, p.170).

A construção da proposta curricular necessita da participação de toda a comunidade escolar,⁵ tendo bem definidos os conceitos de criança, educação, prática pedagógica, etnia, sexo, classe social e cultural.

Segundo KRAMER,

[...] uma proposta pedagógica ou curricular para a educação de crianças, jovens ou adultos precisa trabalhar com as contradições e as especificidades da realidade brasileira, de cada região, estado ou município, zona urbana ou rural. Por isso, não se pode falar de uma proposta, mas sim, de várias, porque são formas de concretização de uma dada proposta numa mesma localidade, porque são desiguais as condições concretas em que acontecem as práticas educativas, os contextos em que estão inseridos os profissionais e as populações com que trabalham. Essa realidade é múltipla e, por isso, carece de propostas múltiplas (2003, p.171).

Para uma proposta tornar-se efetiva no âmbito escolar, além de condições concretas que assegurem o processo de mudança, devemos observar também os seguintes elementos, de acordo com KRAMER,

É preciso que os professores tenham acesso ao conhecimento produzido na área da educação e da cultura geral, para repensar sua prática, reconstruir-se como cidadãos e atuar como sujeitos da produção de conhecimentos. E para que possam – mais que ‘implantar’ currículos ou ‘aplicar’ propostas à realidade da escola, da pré-escola ou do espaço de educação em que atuam – efetivamente participar de sua concepção, construção, consolidação (2003, p.172).

Um currículo se efetiva quando as pessoas que se utilizam dele acreditam, elaboram, caminham juntas, tornam-no a identidade da instituição, norteadando todo o trabalho no interior da escola.

⁵ Professores, setor administrativo-escolar, direção, coordenação pedagógica, representantes dos alunos e da comunidade. Para a compreensão deste conceito, consultar a obra Educação Infantil fundamentos e métodos de Zilma Ramos de Oliveira, 2005. Editora Cortez.

Parafraseando KUHLMANN JUNIOR (2003, p. 51-65), a proposta pedagógica em seu processo de construção deve contemplar os seguintes aspectos:

- 1) A compreensão de que o trabalho pedagógico com criança pequena implica uma atenção equilibrada em relação aos aspectos afetivos, físicos e cognitivos, individuais e sociais, considerando de forma integrada o binômio educar-cuidar;
- 2) O acesso da criança ao brincar e a aprendizagem significativas;
- 3) A não discriminação racial, religiosa e de gênero das crianças e famílias;
- 4) A promoção da participação das famílias no cotidiano do centro de Educação Infantil;
- 5) O desenvolvimento gradativo da autonomia e cooperação entre as crianças, promovendo a diversificação de interações criança-criança e criança-adulto, prevendo o maior número possível de atividades não centralizadas nos adultos;
- 6) O contato das crianças com o acervo cultural da sociedade, promovendo o seu convívio com a diversidade individual e social;
- 7) O desenvolvimento das diversas linguagens, da curiosidade, da imaginação, da criatividade e da expressividade;
- 8) A constante organização e reorganização do espaço físico, da composição social e da programação para adequá-los aos objetivos pedagógicos;
- 9) Uma educação ambiental voltada ao conhecimento gradativo do meio ambiente e suas relações físicas e sociais, ao respeito e preservação dos aspectos que envolvem a vida coletiva, às práticas de promoção da qualidade de vida, etc.;
- 10) Uma atenção especial aos processos de adaptação de crianças e famílias novas, durante os remanejamentos de turmas e no desligamento do centro de Educação Infantil, promovendo a formação e/ou elaboração de vínculos afetivos e processos de separação;
- 11) A atenção aos aspectos de saúde, higiene e nutrição;

- 12) A observação e avaliação constante (processual) por parte dos educadores, como etapa do ciclo “planejamento – execução – avaliação.

Todos estes elementos devem necessariamente aparecer na proposta pedagógica, pois são essenciais à criança em fase de formação. No terceiro capítulo poderemos perceber alguns desses elementos nas propostas pedagógicas constituídas no Município de Piraquara entre 1993 e 2004. Porém, antes se faz necessário tratar do desenvolvimento histórico da Educação Infantil no Brasil, no Paraná e Piraquara.

2 EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: UMA ABORDAGEM HISTÓRICA

2.1 UM PERCURSO POR ENTRE AS IDÉIAS RELATIVAS À EDUCAÇÃO INFANTIL

Este capítulo analisa a natureza das políticas públicas para a educação infantil no município de Piraquara, bem como suas relações com as políticas estadual e federal.

Buscamos reconstituir a história da Educação Infantil para compreender as diferentes iniciativas de atendimento à criança de 0 a 6 anos, na Europa, assim como se deu este processo no Brasil, privilegiando um olhar histórico sobre as primeiras instituições e intenções pedagógicas; outra preocupação é analisar a criação de diferentes órgãos para o atendimento infantil. Por fim, ressaltamos o sentido de problematizar as legislações educativas a fim de evidenciar a relação entre os fundamentos legais e as políticas públicas para a educação infantil.

Ao analisar a trajetória da educação da infância no Paraná e, em especial, no município de Piraquara, iremos perceber as diferentes concepções atribuídas ao ensino infantil, entre as quais teremos a intenção de destacar as diferentes políticas voltadas para esta modalidade de ensino no período de 1993 a 2004.

Nos séculos XV e XVI foram criados modelos educacionais para superar os desafios estabelecidos pela sociedade europeia então em desenvolvimento, no que se referem ao progresso científico, comercial e artístico ocorridos no período do Renascimento, surgindo concepções sobre a criança e como ela deveria ser educada.

Segundo PINTO,

[...] a infância constitui uma realidade que começa a ganhar contornos a partir dos séculos XVI e XVII. [...] As mudanças de sensibilidade que se começam a verificar a partir do Renascimento tendem a deferir a integração no mundo adulto cada vez mais tarde e, a marcar, com fronteiras bem definidas, o tempo da infância, progressivamente ligado ao conceito da aprendizagem e de escolarização. Importa, no entanto,

sublinhar que se tratou de um movimento extremamente lento, inicialmente bastante circunscrito às classes mais abastadas (1997, p. 44).

Neste contexto histórico a imagem da infância mudou, desencadeando uma preocupação da sociedade em estabelecer métodos de educar e escolarizar as crianças.

Os humanistas como Erasmo de Roterdã e Michel de Montaigne afirmavam que a educação deveria respeitar a atividade da criança e associar o jogo à aprendizagem. Na sociedade européia surgia a urbanização e com isso os problemas estruturais tais como: conflitos - reforma e contra-reforma⁶, guerra entre as nações (França e Espanha, Guerra das Duas Rosas). Com estes acontecimentos as condições sociais estavam mais precárias, particularmente para a população infantil, muitas crianças eram vítimas da pobreza, abandono e maus tratos. Para superar essas condições algumas mulheres se organizavam e criavam espaços alternativos para atender a demanda infantil necessitada, muitas vezes era escolhida uma das casas onde seria o local ou espaço religioso para a guarda destas crianças.

Assim sendo, foram surgindo espaços formais para o atendimento de crianças, fora do ambiente familiar, em instituições de caráter filantrópico.

Segundo KUHLMANN JUNIOR, “filantropia representaria a organização racional da assistência, em substituição à caridade, prática dominada pela emoção, por sentimento de simpatia e piedade”. (1998, p.61)

Nestas instituições, com caráter extremamente religioso, as crianças não tinham uma proposta formal de instrução⁷, embora tivessem atividades de canto, memorização de rezas e passagens bíblicas e

⁶ O espírito inovador se manifesta inclusive na religião, pela crítica à estrutura autoritária e decadente da igreja centrada no poder papal. Interesses políticos nacionalistas sustentam os movimentos de ruptura do luteranismo, calvinismo e anglicanismo. Reagindo, a Igreja Católica propõe a Contra-reforma. Para maior compreensão deste processo consultar a obra intitulada Igreja e Educação Feminina 1859 – 1919 Uma Face do Conservadorismo. Ivan A. Manoel, 1996.

⁷ Não existia uma proposta de instrução sistematizada, mas a instrução acontecia com os exercícios de leitura e escrita. Para maior compreensão deste processo consultar a obra de Moysés Kuhlmann Jr. Infância e Educação Infantil uma abordagem histórica, 2001.

exercícios de escrita e leitura. Neste modelo formativo as crianças teriam bons hábitos de comportamento, regras morais e valores religiosos.

A partir de meados do século XVIII e ao longo do século XIX, a criança passou a ser o centro de interesse educativo dos adultos.

Segundo OLIVEIRA,

[...] a [criança] começou a ser vista como sujeito de necessidades e objeto de expectativas e cuidados situados em um período de preparação para o ingresso no mundo dos adultos, o que tornava a escola [pelo menos para os que podiam freqüentá-la] um instrumento fundamental (2005, p.62).

A educação da criança pobre não possuía a mesma atenção que as crianças da elite, pois neste contexto o ser pobre era aquele merecedor de piedade; os reformadores protestantes defendiam a educação com o direito universal, mas o Estado priorizava a formação da elite.

Segundo LUZURIAGA,

[...] do século XIX, procedem os sistemas nacionais de educação e as grandes leis de instrução pública de todos os países europeus e americanos. Todos levam a escola primária aos últimos confins de seus territórios, fazendo-a universal, gratuita, obrigatória e, na maior parte leiga ou extraconfessional. Pode-se dizer que a educação pública, no grau elementar, fica firmemente estabelecida, com o acréscimo de dois novos elementos: as escolas da primeira infância e as escolas normais para a preparação do magistério (1987, p. 180).

Neste contexto discutiam-se os métodos mais adequados, para a instrução da criança. Citamos alguns autores que estiveram à frente destas discussões, Amós Comênio⁸, elaborou um plano de escola maternal em que recomendava o uso de materiais audiovisuais, como livros de imagens, para educar crianças pequenas, os passeios também eram recomendados para desenvolver a aprendizagem abstrata e para estimular a linguagem oral.

Jean Jacques Rousseau⁹ revolucionou a educação de seu tempo ao afirmar que a infância não era apenas uma via de acesso, um período de preparação para a vida adulta, mas tinha valor em si mesma. A criança tem o direito de ser criança, antes de viver a vida adulta. Defendia uma

⁸ Nascido em Moravia em 1592 e falecido em 1670, sua principal contribuição para a educação foi o livro intitulado Didática Magna.

⁹ Nascido em Genebra em 1712 e falecido em 1778, suas principais obras são: Discursos sobre a origem da desigualdade entre os homens, Do contrato social, ambos sobre política e Emílio ou Da Educação (1762).

educação não orientada por adultos, sendo a criança a responsável pelo seu saber.

Johann Heinrich Pestalozzi¹⁰ considerava que a educação estaria na bondade e no amor, tal como na família, e defendia a educação como cuidado afetivo das crianças desde o nascimento, sendo a mãe a principal responsável por esta educação e cuidado. O educar deveria ocorrer em um ambiente o mais natural possível, destacava o valor educativo do trabalho manual e a importância de a criança desenvolver destreza prática.

Segundo CONRAD,

O fim último para ele [Pestalozzi] é uma formação geral do homem, compreendendo uma educação moral e religiosa, a que se destina às pessoas de todas as classes, dando uma formação para o homem desenvolvido em todos os aspectos (2000, p. 33).

A educação propriamente dita da primeira infância surge com Friedrich Froebel¹¹ na Alemanha que, de forma pioneira, fundou os Kindergarden (jardins-de-infância), fazendo evidente alusão ao jardineiro que cuida da planta desde pequenina para que ela cresça bem, uma vez que os primeiros anos das crianças são considerados fundamentais para o seu desenvolvimento posterior. Froebel privilegia as atividades lúdicas por perceber o significado funcional do jogo para o desenvolvimento sensório-motor, as habilidades são aperfeiçoadas por meio de métodos lúdicos por ele inventados. O canto e a poesia são utilizados para facilitar a educação moral e religiosa.

Segundo CONRAD,

O jardim-de-infância de Froebel foi sustentado pelo pressuposto de que a comunhão das crianças pequenas entre si já oferece grande potencial educativo. A educação escolar deve ser antecipada pelo cuidado especial das forças mentais da criança pequena, Froebel dá continuidade aos pensamentos de Pestalozzi de uma educação materna. Ele estuda e pesquisa leis da natureza e tenta com isto interpretar o desenvolvimento do homem. Como filósofo e pedagogo procura aplicar ao homem a vida da natureza. Todas as aparências representam uma totalidade divina, que por sua vez se desenvolve nas

¹⁰ Nascido em Zurich em 1746 e falecido em 1827, suas principais obras são: Leonardo e Gertrudes (1781) e Gertrudes instruiu seus filhos (1801).

¹¹ Nascido em Turíngia em 1782 e falecido em 1852, sua principal contribuição foi à atenção à criança ainda antes do ensino elementar.

particularidades. Somente quem chegou a conhecer o todo, pode se dedicar às partes, em que ele enxerga a totalidade última, Deus (2000, p. 45).

Percebemos que Froebel admite que o homem, como criação de Deus, é bom por natureza. A educação, não faz o homem bom, mas tem o objetivo de proteger a criança de modo que sua natureza não seja direcionada de forma errada.

Para CONRAD,

Froebel considerou o jardim-de-infância como primeira etapa de um ensino educacional unificado direcionado a todos. [...] com isso fica evidente que seu jardim-de-infância não se reduzia ao atendimento de crianças, cujas mães trabalhavam, mas como instituição para todos e longe do modelo vigente de uma infância apenas cuidada para proteger (2000, p. 55).

A história da educação infantil evidencia que as creches e os asilos franceses tiveram uma trajetória distinta dos jardins-de-infância. Podemos tratar dessa questão pelas palavras de KUHLMANN JUNIOR, ao afirmar:

O sistema Froebel não é exclusivamente pedagógico, pois se implanta em instituições sociais e culturais, e as demais instituições também não deixam de ser pensadas a partir de idéias pedagógicas. A interpretação que acompanha a história da educação infantil, de que as instituições para crianças pobres, como creches e salas de asilos, tiveram uma identidade e uma trajetória distinta do jardim-de-infância com um caráter exclusivamente assistencial, distante de preocupações educacionais, desconsidera inúmeras evidências das inter-relações que produziram entre elas (2001, p. 05).

As primeiras intenções pedagógicas nas instituições de educação infantil começaram no continente europeu no final do século XVIII, com a criação da escola de principiantes ou escola de tricotar em 1769, na França idealizada por Friedrich Oberlin. A instituição estava inserida em uma região rural muito pobre, onde as crianças deveriam perder maus hábitos, aprender obediência, sinceridade, bondade, além de pronunciar bem as palavras e sílabas difíceis.

Segundo CONRAD,

Oberlin chegou a criar, ao lado da Escola Infantil onde os menores brincavam e os maiores aprendiam tricô e costura, um centro de formação pedagógica para preparar mulheres para a tarefa nesta nova instituição. Com isso implantou uma nova profissão para as mulheres (2000, p. 34).

Em 1771, Oberlin começou a oferecer mais atividades às crianças, tais como aulas de canto, matemática, ciências, histórias bíblicas e expressão verbal na língua oficial, o francês.

A metodologia utilizada era a visualização¹² de conteúdos e seu objetivo principal era ocupar e ensinar as crianças a evitarem ociosidade, enquanto os pais trabalhavam no campo.

Para KUHLMANN JUNIOR, “a sala de asilo francesa, desde os primeiros textos oficiais, foi concebida sob uma perspectiva de prover cuidados e educação moral e intelectual às crianças”. (2001, p. 07)

Em Portugal, as casas de asilo da infância, desde sua fundação, em 1834, possuíam função pedagógica, além de promover os cuidados alimentares e corporais. KUHLMANN JUNIOR expressa que,

Procuravam assegurar proteção, educação e instrução às crianças pequenas, sendo considerada à época, mais completa do que os estabelecimentos ingleses e franceses, que não teriam o objetivo de promover cuidados alimentares e corporais (2001, p. 09).

Durante a primeira metade do século XIX, em outros países europeus, como Holanda e repúblicas italianas, também surgiram instituições similares, para diferentes faixas etárias. Mas foram as creches, jardins-de-infância de Froebel e as salas de asilo, depois chamadas escolas maternais, que passaram a ser mais difundidas.

O atendimento às crianças de 0 a 6 anos apareceu no Brasil no final do século XIX, pois antes deste período, o atendimento de crianças pequenas longe da mãe em instituições como creches praticamente não existiam. Na zona rural, onde vivia a maior parte da população, as famílias de fazendeiros assumiam o cuidado das crianças abandonadas, geralmente fruto da exploração sexual da mulher negra e índia, pelo senhor branco. Na área urbana, bebês abandonados, por vezes filhos de moças pertencentes a famílias de prestígio social, eram recolhidos na roda dos expostos¹³. Segundo AQUINO,

¹² Transformação de conceitos abstratos em imagens real ou mentalmente visíveis.

¹³ Espécie de caixa giratória onde se colocavam as crianças enjeitadas, nos asilos e orfanatos. Para a compreensão deste conceito, consultar a obra História das Crianças no Brasil de Mary Del Priore, 2004.

A roda dos expostos, como assistência caritativa, era, pois, missionária. A primeira preocupação do sistema para com a criança nela deixada era de providenciar o batismo, salvando a alma da criança, a menos que trouxesse consigo um bilhete – o que era muito comum – que informava à rodeira de que o bebê já estava batizado. No caso de dúvida dos responsáveis pela instituição, a criança era novamente batizada. Mas o fenômeno de abandonar os filhos é tão antigo como a história da colonização brasileira, só que antes da roda, as crianças eram abandonadas e supostamente assistidas pelas municipalidades, ou pela compaixão de quem as encontrava (2001, p. 31).

Esta situação modifica-se com a migração para a zona urbana; as cidades crescem, observam-se iniciativas isoladas de proteção à infância, orientadas a combater as altas taxas de mortalidade infantil, criando entidades de amparo. Neste contexto, a abolição da escravidão trouxe problemas, pois qual seria o destino dos filhos de escravos que na maioria das vezes eram abandonados? Isto implicaria na criação de creches, asilos e internatos destinados a cuidar das crianças pobres.

A educação infantil nos mostra em sua trajetória histórica as necessidades que provocaram seu surgimento.

Segundo palavras de PRIORE,

Como se vê, a pobreza e a falta de escolarização da criança brasileira ao longo de sua história tornam as teses européias absolutamente inadequadas ante as realidades de uma sociedade que, como explica 'uma menina de rua', 'sonhos não enchem barriga!' A estratificação da sociedade, a velha divisão dos tempos da escravidão entre os que possuem e os que nada tem, só fez agravar a situação de nossos pequenos (2004, p.14).

Foram sendo pensadas novas alternativas para o atendimento das crianças, que muitas vezes eram exploradas ou abandonadas por seus pais. A necessidade de espaços para a “guarda” destas crianças era emergencial.

Segundo ABRAMOWAY e KRAMER,

Eram as creches que surgiam, com caráter assistencialista, visando afastar as crianças pobres do trabalho servil que o sistema capitalista em expansão lhes impunha, além de servirem como guardiãs de crianças órfãs e filhas de trabalhadores. Nesse sentido, a pré-escola tinha como função precípua a guarda de crianças (1988, p. 23).

Devemos esclarecer que no contexto histórico que vem sendo abordado, há diferença entre creche e pré-escola.

Para KUHLMANN JUNIOR,

O jardim de infância, criado por Froebel, seria a instituição educativa por excelência, enquanto a creche e as escolas maternas – ou qualquer outro nome dado a instituição com características semelhantes às Salles d' asile francesa – seriam assistências e não educariam para a emancipação, mas à subordinação (1998, p. 73).

Com o projeto de construção de um Brasil moderno, parte do ideário liberal presente no final do século XIX, reunia condições para que fossem assimilados pelos intelectuais do país os preceitos do movimento da Escola Nova¹⁴.

As instituições de educação infantil chegavam como uma proposta moderna, visto que, na época, moderno era sinônimo de progresso.

Segundo KUHLMANN JUNIOR,

A creche, para crianças de 0 a 3 anos, foi vista como muito mais do que um aperfeiçoamento das casas dos expostos, que recebiam as crianças abandonadas; pelo contrário, foi apresentada em substituição ou oposição a estas, para que as mães não abandonassem suas crianças (1998, p. 82).

As instituições criadas começam a exercer uma nova função, qual seja, o de compensar as carências infantis.

ABRAMOVAY e KRAMER sustentam que:

[...] durante o século XIX, uma nova função passa a ser atribuída à pré-escola, mais relacionada à idéia de [educação] do que de assistência. São criados, por exemplo, os jardins de infância por Froebel nas favelas alemãs, por Montessori nas favelas italianas, por Reabodif nas americanas etc. A função dessa pré-escola era de compensar as deficiências das crianças, sua pobreza, a negligência de suas famílias... Assim, podemos observar que as origens remotas da educação pré-escolar se confundem mesmo com as origens da educação compensatória, tão difundida nas últimas décadas (1988, p. 23).

Sob influência da Europa, onde ocorreu uma expansão de experiências pedagógicas inovadoras para a educação infantil, dentre as quais, na Itália, o método Montessoriano, criado por Maria Montessori¹⁵ e,

¹⁴ A discussão a respeito do conceito de Escola Nova será feita no capítulo três.

¹⁵ Nascida na Itália em 1870 e falecida em 1952, médica, interessou-se inicialmente pela educação de crianças com necessidades especiais e deficientes mentais, quando fez observações importantes a respeito da psicologia infantil. Conciliando espírito científico e misticismo, pois era católica fervorosa, escreveu extensa obra que difundiu seu método no mundo inteiro. Outra questão de suma importância no método Montessoriano é a adequação dos móveis ao tamanho da criança, o material didático é muito vasto, voltado para a estimulação sensorio-motora: cores, formas, sons, qualidades táteis, dimensões,

na Bélgica, as propostas pedagógicas de Ovide Declory¹⁶. No Brasil, por meio das idéias desses teóricos, dentre outros, e pelo avanço da sociedade industrial, começou o movimento da Escola Nova, tendo como principais autores Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho, em uma época de conflitos entre os adeptos da escola renovadora e os católicos conservadores, que detinham o monopólio da educação elitista e tradicional.

Maria Montessori, em 1907, abriu a primeira casa Dei Bambini, que atendia filhos de operários. Seu método deu ênfase ao trabalho, as crianças deviam cuidar da própria higiene e da limpeza das salas; de caráter individual, estimulava atividades livres e concentradas e o princípio da auto-educação.

Declory, auxiliado por sua esposa, fundou na Bélgica, em 1907, a escola da Rua Ermitage; sua principal contribuição foi a de ter observado que, enquanto o adulto é capaz de analisar, separar o todo em partes, a criança tende às representações globais, isto é, ela percebe os fatos e as coisas como um todo.

SCHIMIDT (1997) descreve que os séculos XVII e XVIII, foram séculos da descoberta da infância e o século XIX o momento de consolidação da produção de saberes na tentativa de explica - lá, mas foi realmente no século XX que ocorreu um intenso movimento internacional em favor da criança, do seu estudo e da sua educação, sendo, portanto, denominado o século da criança.

Em 1875, no Rio de Janeiro, havia sido fundado o primeiro jardim-de-infância privado no país; sendo seu precursor o médico Joaquim José Menezes Vieira; foi instalado em um dos melhores bairros da cidade, com excelente espaço físico, exclusivamente construído para servir à elite, e somente crianças do sexo masculino.

Segundo BASTOS,

experiências térmicas, sensações musculares, movimentos, ginástica. Seu objetivo é alcançar o maior domínio do corpo e das coisas.

¹⁶ Nascido na Bélgica em 1871 e falecido em 1932, sua principal contribuição foi a dos centros de interesse, visando uma apreensão globalizadora (a criança e a família, a criança e o mundo animal e assim por diante).

Em 1875 instala, juntamente com sua esposa, D. Carlota de Menezes Vieira, um jardim de crianças no Colégio Menezes Vieira, situado na rua dos Inválidos, nº. 26, em um dos melhores bairros da cidade do Rio de Janeiro, com ótimas instalações – um pavilhão hexagonal, especialmente construído no centro do jardim, com ar e luz por quatro janelas.

O jardim tem por objetivo servir uma clientela de elite, atendendo a crianças do sexo masculino, de 3 a 6 anos, que se iniciam em atividades relacionadas à ginástica, à pintura, ao desenho, aos exercícios de linguagem e de cálculo, escrita, leitura, história, geografia e religião (2001, p.32).

O jardim de crianças do Colégio Menezes Vieira utilizava a metodologia propagada por Pestalozzi e as atividades sugeridas por Froebel e Mme. Pape-Carpantier¹⁷, tendo o método intuitivo como desenvolvimento da percepção direta e experimental das crianças.

Segundo KUHLMANN JUNIOR,

Tratava-se de europeizar o modo de vida, por meio de um programa que imitasse os cantos e os jogos das salas de asilo francesas, elaboradas pela educadora Pape Carpentier, e os jogos da Madame Portugal, inspetora dos jardins – de - infância de Genebra (2003, p.476).

No século XX, a educação brasileira passa por mudanças entre as quais se destacam o debate em torno do cuidado, preservação e preparação da infância. O movimento da Escola Nova trouxe uma proposta educacional renovadora, procurando atender às mudanças sócio-econômicas e políticas que o país estava sofrendo. Naquele momento histórico começou a ser pensada uma nova forma de educar a criança pequena, pois até então o que predominava eram as práticas fundamentadas em experiências européias. Segundo ROCHA,

O próprio aparecimento da pré-escola no Brasil se deu sob as bases da herança dos precursores europeus que inauguraram uma tradição na forma de pensar e apresentar proposições para a educação da criança nos jardins de infância, diferenciadas das proposições dos modelos escolares (1999, p.55).

¹⁷ Marie Pape-Carpantier (1815-1878): professora das primeiras salas de asilo, na França: diretora do curso prático de formação de professoras (1847-1874) escreveu inúmeros periódicos pedagógicos. Criou a caixa de Lições de Coisas – esta dividida em três compartimentos principais, subdivididos em pequenos compartimentos, onde estão classificadas as amostras de materiais que o homem emprega para a satisfação de suas necessidades: alimentação, vestuário, habitação, metais. É como uma [biblioteca de coisas], um instrumento para as lições sobre origem, a história e fabricação das principais coisas de uso geral na vida cotidiana. Tem os meios necessários para desenvolver os sentidos, cativar a atenção das crianças e comentar, de maneira interessante, o livro de leitura corrente.

Mas é através dos pressupostos da Escola Nova que surge uma concepção voltada exclusivamente para a criança.

MIGUEL expressa que, “os liberais defendiam a escola pública organizada em sistemas de ensino, desde o jardim de infância até a universidade e trabalhavam com a idéia de educação popular, na primeira fase da escolarização” (2004, p.31).

A partir dos princípios da Escola Nova, tais como a criança como centro do processo, pedagogia ativa, aprender fazendo, preparar para a autonomia, eram debatidas as idéias de espaço de atendimento à infância.

Para OLIVEIRA,

A idéia de jardim-de-infância, todavia, gerou muitos debates entre políticos da época. Muitos criticavam por identificá-lo com as salas de asilo francesas, entendidos como locais de mera guarda das crianças. Outros defendiam por acreditarem que trariam vantagens para o desenvolvimento infantil, sob influência dos escolanovistas (2005, p.92).

Os debates sobre as instituições de educação infantil foram polêmicos, pois existiam intelectuais da época que não concordavam com a implantação destas instituições.

De acordo com BASTOS, algumas personalidades afirmavam que:

O jardim-de-infância não tem nada com instrução, é uma instituição de caridade para meninos desvalidos, que serve para que a mãe ou pai, sendo minimamente pobres, quando vão para o trabalho, entreguem seus filhos àqueles asilos, como já se faz entre nós e até na Bahia, em algumas casas dirigidas pelas irmãs de caridade. Mas aqui era preciso dar-se este nome pomposo. (Conselheiro Junqueira).

Também manifestou-se o professor Alberto Brandão, afirmando que ‘os jardins-de-infância’, na Europa e nos países em que eles existem, tem por fim proteger as crianças pobres e dar margem a que a mulher possa auxiliar o homem nas profissões industriais. São, pois instituições de caridade e de economia social. Entre nós podem ser combatidos sob o ponto de vista moral, porquanto a mulher raramente deixa o lar para o trabalho, e não deve ser substituída, sem necessidade, no exercício de sua mais nobre missão – cuidar do filho – pela ação do Estado ou da caridade privada. O enfraquecimento dos laços de família é um fato da atualidade, fato que, a nosso ver, ressalta educação nos internatos oficiais e particulares, é de temer-se, pois, que seja deletéria a ação dos jardins-de-infância arrancando do lar a criança o mais cedo ainda (2001, p. 63).

Em 1883, no Rio de Janeiro, foi realizada a Primeira Exposição Pedagógica, na qual os jardins-de-infância eram entendidos como “locais

perigosos”, pois poderiam acarretar diversos traumas às crianças, entre eles a escolaridade precoce e a retirada da criança do ambiente familiar; isto poderia refletir-se em problemas de aprendizagem no ensino regular.

Segundo KUHLMANN JUNIOR,

Preferencialmente, quanto menor a criança, defendia-se sua permanência junto à mãe e à família. Mas os procedimentos para a mãe educar os pequenos deveriam respeitar os preceitos elaborados por médicos, educadores, religiosos, homens ou mulheres (2003, p. 472).

No entanto, durante a Exposição Pedagógica foi instituída uma comissão para tratar dos jardins-de-infância e fazer sua defesa.

Recorremos a BASTOS,

O jardim-de-infância é antes de tudo uma escola de educação. Auxilia o desenvolvimento físico dos meninos por meio de exercícios apropriados a sua idade, anima os primeiros esforços de sua inteligência, oferecendo-lhes alimento à curiosidade, pondo-lhes debaixo das vistas séries graduadas de objetos, para os quais a sua inteligência é atraída e que lhes proporcionam facilmente e sem fadiga conhecimentos elementares com que se enriquece de dia em dia sua memória. A necessidade de movimentos peculiares aos meninos é satisfeita com marchas e contramarchas que acompanham seus exercícios ao compasso do canto ou dos sons de um instrumento (2001, p.64).

É interessante ressaltar que a Exposição Pedagógica de 1883, preocupou-se na legitimação dos interesses privados.

Segundo KUHLMANN JUNIOR,

Embora houvesse referências à implantação de jardins-de-infância para atender a pobreza, elas não encontravam o menor eco em iniciativas concretas. A preocupação daqueles que se vinculavam às instituições pré-escolares privadas brasileiras era com o desenvolvimento das suas próprias escolas (1998, p.83).

As mudanças sociais e familiares ocorridas principalmente na segunda metade do século XX, modificam e transformam a educação dos filhos. Segundo CALDANA, considerando o contexto familiar, afirma que houve uma transformação significativa quanto à criação e educação dos filhos, entre os anos 30 e os anos 80.

Como eixos principais desta transformação poderíamos apontar que a educação da criança passou de um sentido ‘moral’ ‘em que preocupação central eram os bons comportamento’ para um ‘psicológico’ ‘em que o central é a saúde emocional’; do apoio à sabedoria e à tradição chegou-se à valorização exclusiva do conhecimento técnico-científico; de um conjunto de prescrições claras e definidas a priori em função do

comportamento desejado para a criança, de padronização de atitudes paternas. Da priorização do acatamento das normas definidas pelo grupo, à valorização daquilo que é individual e idiossincrático (1995, p.116).

As teorias psicanalíticas e as teorias do desenvolvimento infantil começam a surgir e a influenciar a educação escolar da infância. Segundo KRAMER,

[...] a psicanálise fortalecia as intensas discussões existentes em torno da maior ou menor permissividade que deveria existir na educação das crianças, trazendo a discussão de temas tais como frustração, agressão, ansiedade. A atenção de professores se voltava para as necessidades afetivas da criança e para o papel que o professor deveria assumir, dos pontos de vista clínico e educacional. Concomitantemente, sendo difícil determinar se como causa ou consequência do ressurgimento da educação pré-escolar, houve a descoberta, durante os anos 50, dos trabalhos teóricos de Montessori, Piaget e Vygotsky. Crescia concomitantemente o interesse de estudiosos da aprendizagem pelo conhecimento dos aspectos cognitivo do desenvolvimento, pela evolução da linguagem, e pela interferência dos primeiros anos de vida da criança no seu desempenho acadêmico posterior. A preocupação com os métodos de ensino reapareceria (1987, p.28).

No final da década de 1920 e no início dos anos 1930 ocorreram as reivindicações por parte dos operários por melhores condições de trabalho; já as mulheres trabalhadoras lutavam por locais onde pudessem deixar seus filhos em horário de trabalho. Neste sentido, um marco histórico foi a inauguração da creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado no Rio de Janeiro, a primeira creche brasileira para filhos de operários.

As mudanças nas relações de trabalho vinham em função das transformações sociais e da produção capitalista. Os operários exigiam condições menos precárias no trabalho, jornada de oito horas diárias, salário, entre outros.

Em razão das pressões dos operários e sindicatos alguns empresários começaram a dar benefícios aos seus empregados, sendo um deles a creche no interior da fábrica.

Segundo OLIVEIRA,

Sendo de propriedade das empresas, a creche e as demais instituições sociais eram usadas por elas nos ajustes das relações de trabalho. O fato de o filho da operária estar sendo atendido em instituições montadas pelas fábricas passou, até, a

ser reconhecido por alguns empresários como algo vantajoso, por provocar um aumento de produção por parte das mães (2005, p.96).

Durante as duas décadas iniciais do século XX, surgem as primeiras instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil. Segundo KUHLMANN JUNIOR, “a recomendação da criação de creches junto às indústrias ocorria com frequência nos congressos que abordavam a assistência à infância”. (1998, p.85)

Em 1899, foi fundada pelo médico Arthur Moncorvo Filho, o Instituto de Proteção e Assistência à Infância que, em 1929, já possuía vinte filiais em todo o país, onze creches, sendo uma delas em Curitiba. Este instituto tinha como principal objetivo, os serviços de puericultura e creche, entre as quais se destacavam a ginecologia, a distribuição de leite, a consulta a lactantes, a vacinação, etc.

Em 1922, no Rio de Janeiro, aconteceu o Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância; naquele momento surgiram às primeiras regulamentações sobre o atendimento de crianças pequenas em escolas maternais e jardins-de-infância, a da educação, a moral e a higiene, o papel da mulher.

Para KUHLMANN JUNIOR,

O Congresso representou, no caso brasileiro, a consagração de propostas que vinham sendo desenvolvidas aqui desde o início do século. Seu objetivo era tratar de todos os assuntos que direta ou indiretamente se referiam à criança, tanto no ponto de vista social, médico, pedagógico e higiênico, em geral, como particularmente em suas relações com a família, a sociedade e o Estado (1988, p.90).

Desde a década de 30 já existiam instituições públicas de proteção à criança. Entretanto, foi na década de 40 que as ações governamentais na área de saúde, previdência e assistência se tornaram mais efetivas. Higienismo, filantropia e puericultura dominaram, na época, a perspectiva de educação das crianças pequenas. O atendimento fora da família aos filhos que ainda não freqüentassem o ensino primário era vinculado à questão de saúde. Segundo OLIVEIRA, “as creches eram planejadas como instituição de saúde, com rotinas de triagem, lactário,

peçoal de enfermagem, preocupação com a higiene do ambiente físico". (2005, p.100)

No aspecto historiográfico, alguns autores como KRAMER (1995); KISHIMOTO (1988); KUHLMANN JUNIOR (2001) apresentam diferentes fases no atendimento à criança pequena. A fase da filantropia aconteceu durante o período colonial e caracterizou-se por atender as crianças órfãs e abandonadas. A fase higienista que ocorreu durante o século XIX e início do século XX caracterizou-se pela ampliação do atendimento, surgindo os jardins-de-infância para a classe mais abastada e instituições beneficentes, ou seja, creches para as mães trabalhadoras.

Segundo SOUSA,

Na tentativa de evitar que o critério socioeconômico determinasse diferentes objetivos para as duas instituições, alguns educadores, especialmente na década de 1920, sugeriram o critério da idade para agrupar as crianças no maternal e no jardim, colaborando com algumas alterações na denominação das instituições infantis (2000, p.27).

Nesta concepção, o Estado agia para regulamentar e fiscalizar as instituições particulares. Em 1930 o Ministério da Educação e Saúde, traz uma nova preocupação, a de organizar as instituições para evitar a marginalidade e a criminalidade, pois se tratava de crianças pobres.

Em 1946, foi criada pelo governo federal a LBA – Legião Brasileira de Assistência, que passou a ser a entidade destinada a executar as políticas sociais, para a família, a maternidade e a infância.

Segundo CAMPOS; ROSEMBERG; FERREIRA,

A LBA foi criada em 1942, tendo como objetivo inicial amparar os convocados para a II Guerra Mundial e suas famílias. Porém, desde sua criação, suas metas previam sua fixação como instituição destinada a desenvolver serviços de assistência social (1993, p.30).

A partir da década de 1950, as creches existentes fora das indústrias, na sua grande maioria eram de responsabilidade de entidades filantrópicas, laicas e muitas delas de cunho religioso, cujo objetivo era suprir as carências da pobreza.

Segundo KUHLMANN JUNIOR,

A pequena oferta de atendimento supunha o estabelecimento de um clima de competição entre os que necessitassem dos serviços: os mais subservientes seriam atendidos. Além disso, o

caráter de baixa qualidade dos serviços prestados era um meio para não torná-lo atraente e alvo de reivindicações generalizadas. Quem quisesse o atendimento precisaria expor sua vida privada ao escrutínio dos que ofereciam (2001, p.67).

As primeiras preocupações destas instituições eram com a alimentação, os cuidados da higiene e a segurança física, sendo pouco valorizado o trabalho de desenvolvimento intelectual e afetivo com as crianças, o que evidencia mais uma vez, a secundarização do aspecto pedagógico.

OLIVEIRA (*et al*) apresentam a diferença entre creche e pré-escola nos anos 50, no que se refere às diferenças entre suas origens e desenvolvimento,

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

Nos anos de 1960, mudou a política voltada para a infância; em 1964 foi criada a Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor (FUNABEM). Segundo análise de CAMPOS (1993), como resultado de uma luta travada desde a década de 40, por pessoas ligadas a setores do governo e da igreja, houve a preocupação em propor uma reforma no atendimento do menor abandonado. Teve então início uma proposta de educação compensatória, sendo as crianças de classe pobre, privadas culturalmente, o grande alvo, pois tal privação justificava o fracasso dessas na escola.

Segundo FERRARI,

Trata-se de implementar uma verdadeira política de educação compensatória que vise a equalizar as oportunidades educacionais não apenas em termos quantitativos de oferta de vagas, mas principalmente em termos qualitativos, de preparo global da população para o início do processo regular de escolaridade. Ou seja, colocar a grande massa de crianças culturalmente marginalizadas num nível de relativa igualdade de desenvolvimento de que desfrutam, pela riqueza do 'currículo oculto', as crianças de classe média e alta (1982, p.26).

Em 1987, a FUNABEM, passa a atender crianças somente sob tutela judicial, em risco social, e a LBA volta a ter somente sob sua responsabilidade, o atendimento à primeira infância, pois a FUNABEM exerceu esta função também.

Nos anos de 1970, no bojo dessa concepção compensatória, foram criados o Conselho Federal de Educação; e em 1974 o Projeto Casulo, vinculado à Legião Brasileira de Assistência, que se expandiu e passou a atuar de maneira sistemática na área de creche; nesse período foi criada, a Coordenação de Educação Pré-escolar, vinculada ao Ministério da Educação e da Cultura, apesar de que o MEC havia instituído vários programas de atendimento pré-escolar. Porém o que realmente teve atuação marcante nos anos 70 foi a LBA.

No início da década de 1980, a educação pré-escolar foi instituída oficialmente, entendida como política governamental através do III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto. Neste período surgiram inúmeras dúvidas sobre a função compensatória da pré-escola e começou-se a pensar uma nova identidade para as creches, considerando o direito da criança e da mãe a um atendimento de qualidade, ou seja, um atendimento público desejável.

Segundo SOUSA,

A primeira manifestação oficial contra a educação compensatória foi a edição do Programa Nacional da Educação Pré-escolar em 1981, pelo MEC. A proposta tentou incorporar algumas críticas feitas pelos teóricos aos fundamentos de privação cultural e educação compensatória, mas careceu de clareza e era farta de contradições e ambigüidades (2000, P.25).

Em 1985 foi criada a SEAC (Secretaria Especial de Ação Comunitária) que desenvolvia dois programas destinados às crianças de 0 a 6 anos ligados à área de nutrição e saúde (Programa Nacional do Leite e o Projeto Cresça Criança); este último conveniado com a UNICEF e dois subprogramas que podiam financiar o atendimento em creches: os subprogramas de Creches Comunitárias e o da Campanha de Roupas e Agasalhos.

Segundo CAMPOS,

Estes subprogramas, iniciados desde a criação da SEAC, vinculavam-se à Coordenadoria Nacional dos Programas de Ações Comunitárias – PAC. Seu objetivo era repassar, também às creches comunitárias, mediante intermediação da prefeitura, recursos financeiros a fundo perdido para a construção, reforma ou compra de equipamentos e utensílios, e a aquisição de roupas, agasalhos, lençóis, cobertores, fraldas, etc. (1993, p.42).

Percebemos que este órgão prestava assistência, mas em momento algum a função pedagógica foi mencionada.

Em 1981, o MEC lança o Programa Nacional de Educação Pré-Escolar, integrando Secretarias de Estado da Educação e o MOBRAL¹⁸. Segundo SOUZA e KRAMER – este programa teve uma rápida ascensão, sendo responsável por 50% do atendimento pré-escolar público no país em 1982.

O documento intitulado Funções da Pré-Escola, de Lenith Costa e Miriam Abamovay (MOBRAL), escrito em 1985, no Rio de Janeiro, nos remete a cinco funções distintas que se modificam através dos tempos, ou seja, cada momento histórico influencia a função da educação infantil.

A primeira sustenta que a pré-escola serve para liberar as mães para o mercado de trabalho. Sob este ponto de vista, bastaria um lugar seguro para deixar as crianças durante o dia, onde elas tivessem asseguradas a alimentação, o serviço médico e uma área para brincar. Neste sentido, podemos perceber que a qualidade no atendimento e a preocupação com o educar não estavam presentes.

A segunda afirma que a pré-escola serve para preparar a criança para ingressar no primeiro grau; esta concepção justifica que as crianças que passam pela pré-escola recebem conteúdos necessários para ingressar na primeira série, evitando a repetência e a evasão escolar, pois as crianças vivem em um ambiente pouco estimulador, ou seja, com carências cognitivas, afetivas e sociais.

Nesta função podemos destacar a culpa da família pelo fracasso escolar eximindo a escola de sua responsabilidade pelo processo de ensino-aprendizagem.

¹⁸ MOBREAL: Movimento Brasileiro de Alfabetização. Criado pelo regime militar para erradicar o analfabetismo. Foi extinto em 1985.

A terceira indica que a pré-escola tem objetivo em si mesma. Este aspecto considera importante dar à criança o que ela precisa, isto é, alimentação, cuidados com a saúde, oportunidades de brincar com outras crianças; o importante é a vivência na vida pré-escolar. Tudo mais virá por acréscimo. Essa tese nega a função pedagógica da pré-escola, que é a aquisição do conhecimento, as descobertas, desenvolvimento da criatividade, ou seja, objetivos que visem ao desenvolvimento infantil global.

A quarta considera que a pré-Escola serve para formar hábitos e atitudes necessárias à vida em sociedade. Novamente a função pedagógica é deixada de lado, a preocupação central é com aspectos morais, com formação de hábitos e atitudes, estando implícita a idéia de que a família da criança não propicia um meio favorável à formação desses saberes; assim caberia à escola compensar o que a família não faz.

A quinta assevera que a Pré-Escola tem principalmente, um papel pedagógico. A idéia central deste ponto de vista é partir da valorização dos conhecimentos que a criança já possui, procurando favorecer a aquisição de conhecimentos da cultura dominante. Isto significa partir do universo cultural das crianças (o que conhecem e sabem fazer). Neste sentido, é fundamental proporcionar atividades que tenham sentido verdadeiro na vida cultural dessas crianças, ao invés de desenvolver uma seqüência de ações mecânicas e repetitivas, das quais elas desconhecem o porquê e para quê.

Esta função visa instrumentalizar¹⁹ a criança, dando-lhe conhecimentos e habilidades que serão necessários para um bom desempenho no mundo escolar e, conseqüentemente, permitir que tenha acesso à cultura.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, muda-se o sentido de educação infantil, passando esta a ser responsabilidade da Secretaria de Educação, sendo um nível de ensino, exigindo profissionais

¹⁹ Este termo é utilizado no documento – Funções da Pré-Escola.

da educação infantil, ou seja, professores. Sobre sua função podemos afirmar segundo NASCIMENTO,

Enquanto a LDB afirma o caráter escolar da creche, os documentos produzidos em órgãos de planejamento e execução política educacional enfatizam que é no binômio educar e cuidar que devem estar centradas as funções complementares e indissociáveis dessa instituição (1999, p.104).

Acreditar em uma mudança radical de que a educação infantil melhorou e tornou-se a primeira etapa da educação básica nos remete às palavras de KUHLMANN JUNIOR, ao afirmar que, “é neste contexto que a educação passou a ser vista como o oposto da assistência. Olhávamos para o cotidiano das creches e ali víamos – como ainda hoje podemos ver em muitas delas – que elas funcionavam como depósito de crianças”. (2001, p.198)

2.2 EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: OS FUNDAMENTOS LEGAIS

O período de 1945 a 1964 é caracterizado pelo populismo e marcado pelo otimismo resultante da esperança de um desenvolvimento acelerado. Nesse período há nova mudança do modelo econômico, porque o desenvolvimentismo, que até então fora marcado pelo nacionalismo, começa a entrar em contradição com o início da internacionalização da economia, resultante da instalação em maior número das multinacionais, no Governo Kubitschek (1956-1961).

Na educação, ocorre um debate a respeito do anteprojeto de Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que levou 13 anos para ser homologada.

Em 1943, o governo federal instituiu a Consolidação das Leis de Trabalho (CLT, Lei nº 5.452, promulgada no dia primeiro de maio de 1943), em vigor até os dias de hoje e que preconiza os direitos da mãe trabalhadora que amamente (art. 389), indicando que toda a empresa com mais de 30 mulheres, funcionárias, na faixa de 16 a 40 anos, é obrigada a manter creches próprias ou manter convênio com entidades especializadas.

Segundo MERISSE,

É possível identificar, principalmente no que diz respeito às creches, a permanência nessas iniciativas, de uma concepção assistencialista, pois o serviço oferecido era visto como um benefício ou uma concessão trabalhista para a mulher trabalhadora, não como um direito do trabalhador em geral, ou mesmo um direito da criança (1997, p.43).

As empresas tinham grande dificuldade em tratar as creches como direito do trabalhador; em muitos casos eram consideradas um ato de benemerência.

Segundo SOUSA,

O Ministério do Trabalho, em 1950, passou a desaconselhar a instalação de creches pelas empresas, considerando inadequado o ambiente nas indústrias e muito dispendiosa a sua instalação; havia ociosidade nos berçários, provocada pela falta de conscientização da mãe sobre a utilidade desse serviço e também pela falta de pessoal habilitado para administrá-lo nas empresas (2000, p.38).

Na década de 1960, com o aumento da industrialização e a urbanização no país há um grande aumento de mulheres no mercado de trabalho.

Para OLIVEIRA, nos anos 1960:

[...] creches e parques infantis que atendiam crianças em período integral passaram a ser cada vez mais procuradas não só por operárias e empregadas domésticas, mas também por trabalhadoras do comércio e funcionárias públicas (2002, p.102).

Neste período foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4024/61), pela primeira vez, incluindo os jardins-de-infância no sistema de ensino.

A referida lei estabelecia que:

Art. 23 – A educação pré-primária destina-se aos menores de até 7 anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância.

Art. 24 – As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativas próprias ou em cooperação com poderes públicos, instituições de educação pré-primária (LDB, 1961).

Embora tenham sido incluídos os jardins-de-infância em um registro legal percebemos que não seriam exclusivamente da alçada do poder público. Desta forma, a educação infantil continuaria como vinha sendo oferecida.

A educação da criança pequena começa a se alterar com o governo militar, pós-64, pois para OLIVEIRA,

Novas mudanças na Consolidação das Leis de Trabalho, ocorridas em 1967, trataram o atendimento aos filhos das trabalhadoras apenas como questão de organização de berçários pelas empresas, abrindo espaço para que outras entidades, afora a própria empresa empregadora da mãe, realizassem aquela tarefa por meio de convênios. O poder público, contudo, não cumpriu o papel de fiscal da oferta de berçários pelas empresas. Assim, poucas creches e berçários foram nelas organizados (2002, p.108).

Com a Lei 5692, aprovada em 1971, novamente é mencionada a educação infantil, e nesta é ressaltado o que já estava no artigo 24, da Lei 4024. O parágrafo 2º, do art. 19, afirma que “os sistemas valerão para as crianças de idade inferior a 7 anos que recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins-de-infância ou instituições equivalentes”. (LDB 5692/71)

Neste período histórico podemos conceituar escolas maternas e jardins de infância como creches; tais termos se diferem pela classe social em que a criança está inserida, ou seja, maternas e jardins de infância para crianças de famílias mais abastadas e creches para crianças de famílias menos favorecidas.

Em 1972, existiam muitas crianças matriculadas nas pré-escolas em todo o país, mas o descaso à educação infantil enquanto política educacional continuava. O grande embate de idéias tinha como centro a questão: se a educação de crianças de 0 a 6 anos deveria continuar com uma finalidade assistencialista ou deveria ter um cunho pedagógico ou seja educacional, mesmo que muitas instituições de ensino infantil já apresentassem várias características pedagógicas.

Seguindo as reflexões de SOUSA podemos afirmar que,

[...] o interesse pelo tema cresceu só a partir da década de 1970, quando aumentou o número de estudos e pesquisas que associam o desenvolvimento infantil não somente a adequados programas de nutrição e saúde, mas também a adequadas propostas pedagógicas desenvolvidas com base em teorias educacionais, psicológicas e sociais. Paralelas a essa trajetória estão a participação crescente da mulher na força de trabalho, a consciência social sobre o significado da infância e a concepção de criança como sujeito ativo da construção de seu conhecimento, o que reclama maior e melhor atendimento à criança pequena (2000, p.17).

No final dos anos 70 e, sobretudo na década de 80, surgiu em São Paulo o “Movimento de Luta por Creches”. Segundo MERISSE,

O Movimento de luta por creches, sob influência do feminismo, apresentava suas reivindicações aos poderes públicos no contexto por direitos sociais e da cidadania, modificando e acrescentando significados à creche enquanto instituição. Esta começa a aparecer como um equipamento especializado para atender e educar a criança pequena, que deveria ser compreendido não mais como um mal necessário, mas como alternativa que poderia ser organizada de forma a ser apropriada e saudável para a criança, desejável à mulher e a família. A creche irá, então, aparecer como um serviço que é um direito da criança e da mulher, que oferece a possibilidade de opção por um atendimento complementar ao oferecido pela família, necessário e também desejável (1997, p.49).

Isso criou novos canais de pressão sobre o poder público. O resultado desses movimentos foi o aumento do número de creches e pré-escolas mantidas pelo poder público e a multiplicação de creches e pré-escolas particulares conveniadas com os governos municipais, estadual e federal. Segundo OLIVEIRA,

Mesmo assim, a insuficiência do número de crianças atendidas nas creches pressionava o poder público a incentivar outras iniciativas de atendimento à criança pequena. Eram as ‘mães crecheiras’, os ‘lares vicinais’, ‘creches domiciliares’ ou ‘creches lares’, programas assistencialistas de baixo custo estruturados com a utilização de recursos comunitários, tal como ocorria em muitos países do chamado Terceiro Mundo (2005, p.112).

Como afirmamos no item um, as ações oficiais acerca do atendimento prestado à infância no Brasil, entre as décadas de 30 a 80, caracterizaram-se pela ausência de unificação.

Segundo KRAMER,

Na história desse atendimento percebeu-se como é constante a prática de criar e extinguir órgãos burocráticos com função de controle, o que acarreta a superposição do atendimento e redundância na existência de órgãos diversos com as mesmas funções. Essa multiplicação do atendimento não é um problema meramente organizacional ou de caráter administrativo. Ela expressa a forma estratificada como a criança é encarada: o problema da criança é fragmentado e pretensamente combatido de forma isolada, ora atacando-se as questões de saúde, ora do “bem estar” da família, ora da educação.

Tal fragmentação fica constatada quando se analisa o histórico e as várias tendências do atendimento à criança brasileira. De uma ênfase acentuada na proteção à saúde, progressivamente as preocupações se voltaram para a assistência social e daí para a educação. Entretanto, essas tendências não foram

englobando as anteriores; não houve uma ampliação da perspectiva com que se encarava o problema, mas, ao contrário, uma ramificação gradativa do atendimento à infância (1995, p.86).

Com a Constituição Federal de 1988, foi garantido pela primeira vez na história da educação infantil brasileira o direito das crianças de 0 a 6 anos freqüentarem creches e pré-escolas. O artigo 208, inciso IV, afirmava que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (CF, 1988).

Segundo SOUSA, “é indiscutível que esta constituição, na medida em que amplia direitos da criança à escola, responsabiliza-se também pelo atendimento e democratização da educação infantil”. (2000, p.48).

Há um diferenciador importante entre escola, creche e pré-escola; a partir da função social que lhes é atribuída, sem fazer menção à qualidade que cada uma tem, a partir da consideração que a educação infantil tem função específica a de educar e cuidar.

Segundo ROCHA,

Enquanto a escola se coloca como o espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de educação infantil se põe, sobretudo com fins de completaridade à educação da família. Portanto, enquanto a escola tem como sujeito o aluno, e como o objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas, através da aula; a creche e a pré-escola têm como objeto as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de 0 a 6 anos de idade (1999, p.61).

Em 1990, foi criado o Estatuto da Criança e do Adolescente que veio reafirmar no capítulo IV, artigo 54, inciso IV o direito das crianças de 0 a 6 anos de idade ao atendimento em creches e em pré-escola.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, a educação infantil passou a fazer parte do sistema nacional de ensino, ficando referenciado como a primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança de 0 a 6 anos de idade, definindo no título V, capítulo II, seção II, Art. 30 que a educação infantil será oferecida em: “I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de 4 a 6 anos de idade”. (LDB, 1996)

A lei propõe a reorganização da educação, flexibilizando o funcionamento de creche e pré-escola, permitindo a adoção de diferentes formas de organização e prática pedagógica.

Segundo OLIVEIRA,

Tal inclusão da creche no sistema de ensino requer investimentos em educação permanente e nas condições de trabalho de seus educadores. Requer ainda repensar o modelo internalizado pelos educadores sobre o que é uma instituição escolar para a faixa etária de 0 a 6 anos. Para muitos este deve aproximar-se de um modelo [antiquado mas em muitos lugares ainda não ultrapassado] de ensino fundamental com a presença de rituais [formaturas, suspensões, lições de casa], longos períodos de imobilidade e de atenção a uma única fonte de estímulos. Mas a creche envolve novas concepções de espaço físico, nova organização de atividades e o repensar rotinas e, especialmente, modificar a relação educador-criança e a relação creche-família (2002, p. 82).

As exigências presentes vêm definindo que a educação infantil tem função de educar e cuidar. Educação e cuidados são entendidos como aspectos indissociáveis da educação da criança de 0 a 6 anos de idade.

Segundo BUJES,

A educação Infantil, tal como a conhecemos hoje, é o efeito de uma aliança estratégica entre os aparelhos administrativos, médico, jurídico e educacional – incluídas aqui família e escola – devidamente assessorados por um saber científico. Ainda que tal aliança não exista a partir de uma intencionalidade prévia, ela tem por finalidade o governo da infância, a fabricação do sujeito infantil (2002, p.42).

Em 1998, foi criado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). Para ARCE,

O referido documento, como muito bem apontou o parecer sobre a versão preliminar, do GT 07 da Anped (1998), reforça o cunho psicologizante/cognitivista do atendimento infantil, não aproveita a produção existente na área, terminando por não privilegiar as especificidades deste atendimento, fato este claro pelo seu caráter manualístico (2001, p. 270).

Com isso perdem-se os elementos que seriam capazes de contribuir para o avanço no ensino infantil, enquanto teoria e prática pedagógica.

Segundo KUHLMANN JUNIOR

O Referencial Curricular Nacional terá um grande impacto. A ampla distribuição de centenas de milhares de exemplares às pessoas que trabalham com esse nível educacional mostra o poder econômico do Ministério da Educação e seus interesses

políticos, muito mais voltados para futuros resultados eleitorais do que preocupados com a triste realidade das nossas crianças e instituições. Com isso, a expressão no singular – referencial – significa, de fato, a concretização de uma proposta que se torna hegemônica, como se fosse única (2003, p.52).

O RCNEI é um documento que sofreu várias críticas a respeito de sua construção, pois a proposta para educação infantil deve ser construída pelos seus sujeitos. O Referencial, em sua introdução deixa claro seu objetivo:

Este documento constitui-se em um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam mover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras (1998, p.13).

Não podemos negar que houveram avanços na área da educação infantil, com a elaboração do RCNEI, pois até então não existia nenhum tipo de escritos sobre educação infantil em âmbito federal, mas nas palavras do CARVALHO podemos perceber uma crítica em relação aos Referenciais para a Educação Infantil, onde:

Embora tenham sido concebidos com avanços na área específica, por produzir textos que poderiam ser utilizados como suporte para o diálogo e a conseqüente produção de propostas constatado no Brasil, e a apropriação dos Referenciais Curriculares de uma forma conturbada, como um manual que deve ser seguido a risca, desconsiderando-se totalmente a riqueza oriunda de experiência, da autoridade da cultura original (2003, p.79).

Ainda segundo a autora, esse documento explica que,

Os programas voltados para as crianças maiores de três anos devem acompanhar a estrutura e o modelo curricular do ensino fundamental, voltando-se prioritariamente às ações relativas ao processo de ensino e aprendizagem, com um enfoque meramente instrucional (2003, p.80).

Analisar o RCNEI requer a compreensão de qual é a forma de educação que se quer, pois segundo ZOTTI, “compreender o currículo oficial também possibilita analisar, com base nas intenções presentes nas políticas oficiais, a realidade educativa do cotidiano da prática escolar” (2004, p.10).

2.3 EDUCAÇÃO INFANTIL NO PARANÁ

No Paraná, as primeiras instituições de educação infantil surgiram no século XX; o primeiro jardim de infância oficial público do estado ficava anexo ao Ginásio Paranaense, em Curitiba. Segundo SOUZA (2004), a aceitação deste primeiro estabelecimento infantil trouxe uma preocupação, a insuficiência de vagas; por falta de lugar, o ambiente comportava 60 crianças. Depois desta primeira experiência, o inspetor escolar da capital, avaliou que outros estabelecimentos do mesmo gênero deviam ser providenciados, principalmente para atender as crianças mais pobres.

De acordo com as autoras Souza, Arco-Verde e Conrad, o primeiro jardim de infância criado no Brasil, foi em Castro, no Paraná, em 1862, por Emília Erichsen, que procurou estabelecer o que viu e aprendeu na Europa sobre a filosofia e a prática da educação pré-escolar de Froebel.

Segundo CONRAD,

Emilia Erichsen sem ser professora formada foi nomeada oficialmente pelo Dr. Joaquim Silveira da Motta para reger a cadeira de professora, cargo que exerceu até 1862, quando a cadeira foi extinta por medidas econômicas (2000, p.103).

O segundo jardim de infância a ser criado foi o “Jardim de Infância Emilia Erichsen”.

Para SOUZA:

Este jardim-de-infância recebeu tal denominação em homenagem a Emilia Erichsen, a professora normalista que residia na cidade paranaense de Castro quando, em 1862, teria sido criado o primeiro espaço de jardim-de-infância particular no Brasil (2004, p.04).

Segundo ARCO-VERDE, “em 1904, o presidente do estado, Dr. Vicente Machado, inaugurou oficialmente o primeiro jardim de infância no Paraná, seguindo os moldes de ensino utilizado por Emilia Erichsen” (1985, p.81).

Apesar de funcionar na capital do estado um jardim-de-infância, não havia previsão de criação de mais estabelecimentos a não ser a

construção de uma escola maternal modelo, destinada à crianças de 4 a 7 anos que não foi instituída nos termos previstos.

De acordo com SOUZA,

Os jardins surgiram em texto legal em 1907 com um nível de ensino próprio. De modo diferente foi contemplada esta escola infantil em legislação de 1909, em que pertenciam os jardins-de-infância ao ensino primário, como a primeira etapa do ensino primário, seguido do curso elementar e complementar (2001, p.05).

Em 1904, Curitiba possuía um único jardim-de-infância, este destinado às crianças de famílias ricas. Segundo WACHOWICZ, “o inspetor escolar considerava ser necessário fundar mais escolas de jardim-de-infância, principalmente para filhos de operários e rústicos que mais necessitavam corrigir a educação recebida no lar” (1984, p.228).

Em 1907, foi estabelecido que o ensino infantil ministrado no jardim-de-infância da capital e nos que viessem a ser criados fariam parte do ensino público, mantido oficialmente pelo Estado.

Segundo ARCO-VERDE,

É satisfatório encontrar-se, em data tão distante, referenciais especiais para o ensino pré-escolar e de ter sido o Paraná um dos primeiros Estados que procuraram dar uma unidade ao sistema educacional, tendo como base a educação pré-escolar. Pelo código de ensino, observa-se a intenção de atender as crianças de baixa renda, a fim de obter um equilíbrio destas com as crianças de nível econômico mais alto, assumindo, assim, as escolas maternas, uma função assistencialista, inclusive com o objetivo de atender a criança quanto à alimentação e vestuário. Os jardins de infância, por sua vez, traziam delineada a função preparatória, visando suavizar a transição entre o lar e escola, preparando convenientemente as crianças para o curso primário (1985, p.83).

Não eram somente assistenciais os jardins de infância públicos, pois já traziam consigo aspectos pedagógicos, como cantos, exercícios de linguagem, de artes entre outros.

Em 1927, aconteceu em Curitiba a I Conferência Nacional de Educação, na qual a infância foi uma das temáticas debatidas pelos conferencistas. Segundo SCHIMIDT,

O que se pode constatar é que, no bojo da discussão entre pensadores católicos e não católicos apreendidos na imprensa paranaense do início do século, existia um debate em torno de uma infância considerada como um ser inocente, cujo caráter deveria ser formado porque dela dependia o futuro da nação

que se industrializava e caminhava em direção à modernidade (1997, p.90).

Neste sentido, podemos perceber que a preocupação da época era com uma cidade voltada para o mundo do trabalho industrial e um modo de viver urbano; a infância começa a ser entendida como uma fase da vida, importante tanto do ponto de vista social, como moral e biológico. Para SCHIMIDT, “apontava-se para a necessidade de se iniciar a formação do cidadão o mais cedo possível, investindo-se, inclusive na educação dos pequenos – de 4 a 7 anos”.(1997, p. 91)

Podemos observar que a criança passou a ser vista como um membro da sociedade, e, portanto deveria ser preparada para exercer uma função útil ao organismo ao qual pertencia.

O Paraná seguia os programas federais elaborados para a educação Infantil, cabendo ao Conselho Estadual de Educação estabelecer normas e diretrizes específicas.

Em 1978, foi aprovada a deliberação 020/78 que indicava normas para a Educação Pré-Escolar – Jardins de Infância.

Segundo ARCO-VERDE,

[...] a partir de um diagnóstico sobre os problemas da educação pré-escolar, e das propostas de ação em âmbito nacional, indica Diretrizes da educação pré-escolar, com bases em princípios montessorianos de concepção da pré-escola e sua necessidade de promoção da maturidade humana, indica um currículo, de caráter abrangente, isto é, de forma a atingir o desenvolvimento global e harmônico da criança, de acordo com a sua idade e suas necessidades. Fornece roteiro para a elaboração do currículo da escola e informa sobre as Diretrizes nacionais quanto à formação de recursos humanos, recomendando sua constante atualização (1985, p.42).

O documento apresentado trazia um modelo de proposta pedagógica voltada às teorias divulgadas, onde os jardins de infância desenvolviam programas de “prontidão”, ou seja, que pretendiam deixar as crianças aptas, com seus esquemas sensório-motores, desenvolvido para que aprendessem a ler e a escrever.

Com a deliberação 020/78, o Conselho Estadual de Educação fixa normas para a educação pré-escolar e para o funcionamento de jardins-de-infância. Esta legislação estabelece critérios para a criação e

funcionamento de jardins-de-infância e pré-escolas, exigindo espaço físico adequado, professores especializados, organização didática, número de crianças por turmas, elaboração do currículo.

De acordo com ARCO-VERDE,

Por um lado, caminha a rede particular com uma estrutura específica, tanto em termos administrativos como pedagógicos. Por outro, estão as redes estadual e municipal, que por pertencerem ao poder público, apresentam dificuldades de oferta de pré-escolas, pelo fato de haver a prioridade política para o ensino obrigatório a partir da 1ª série. Portanto, com falta de recursos para a promoção da educação pré-escolar, alternativas foram sendo buscadas, o que levou à adoção de programas e projetos federais de atendimento à criança pré-escolar (1985, p.44).

Um dos programas federais que foi implantado no Paraná – o MOBREAL, foi instalado no Núcleo de Educação Pré-Escolar (NEPE) e o Grupo de Atendimento Pré-Escolar (GAPE). Com base em ARCO-VERDE (1985), de modo sintético podemos afirmar que dentre os objetivos do NEPE, estavam a necessidade de um monitor, de preferência especialista em educação pré-escolar e no mínimo com 2º grau completo; de um local de funcionamento com área coberta e arejada, espaço adequado para o número de crianças, área descoberta, condições de segurança e possibilidade de aquisição e desenvolvimento de hábitos de higiene. Outros elementos fundamentais determinavam que seu funcionamento seria diário, durante quatro horas; Cada sala de aula comportaria no mínimo 25 crianças e, no máximo, de 30 crianças; seria prioridade o atendimento à saúde, tanto na área preventiva como curativa; entretanto os espaços que não pudessem cumprir tais exigências deveriam necessariamente seguir os critérios: possuir um monitor, embora não se levasse em conta o nível de escolaridade, deveria pertencer ou conhecer a comunidade, e apresentar experiência no trabalho com crianças; atender criança, desenvolvendo também um trabalho com as famílias e a comunidade.

A supervisão do programa era feita pelo MOBREAL, sendo o único órgão no Paraná que oferecia diretrizes pedagógicas e estruturais para a pré-escola.

Com a exigência vigente de monitores na educação pré-escolar, o CEE, com a Deliberação nº. 50/77, estabeleceu normas para a implantação e o funcionamento dos estudos adicionais (especialização em educação infantil), por meio desta deliberação o Instituto de Educação do Paraná, passa a ser o grande formador de professores para o ensino infantil.

Neste contexto, a rede particular apresentava mais de 50% das vagas do ensino pré-escolar. ARCO-VERDE diz que:

Cada estabelecimento pré-escolar tem diretrizes próprias, porém autorizadas pela SEED, conforme reza a deliberação nº. 020/78 do CEE. Pelo fato de não haver rigorosa fiscalização, as ações pedagógicas estão sujeitas a toda a sorte de infortúnios. Às vezes, desenvolvendo excelentes trabalhos junto à criança, em outras cometendo verdadeiras catástrofes para o desenvolvimento infantil, quando não existe a consciência da importância de uma prática educativa cautelosa e adequada à criança pré-escolar e a seu meio social (1985, p.51).

Nos anos de 1990, do ponto de vista legal, foram estabelecidas diretrizes nacionais para a educação infantil, cabendo aos Estados estabelecer as regulamentações. No estado do Paraná, a Deliberação 003/99, estabeleceu a normatização para esta modalidade de ensino.

Este documento é composto de nove capítulos dentre os quais destacamos o capítulo um (da educação infantil); o capítulo dois (da finalidade e dos objetivos); o capítulo cinco (do espaço, das instalações e dos equipamentos); o capítulo seis (da proposta pedagógica); o capítulo sete (dos recursos humanos); e o capítulo nove (das disposições finais e transitórias).

No primeiro capítulo, temos uma afirmação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, o que vem sendo uma das inovações é a nomenclatura usada quando a instituição que mantém simultaneamente o atendimento a crianças de zero a três anos e de quatro a seis foi chamada Centros de Educação Infantil.

No capítulo dois, da finalidade e dos objetivos, percebemos uma educação voltada para o desenvolvimento integral da criança, abrangendo seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais; uma das particularidades desse capítulo são as funções indispensáveis e

indissociáveis da educação infantil: o educar e o cuidar. Segundo KUHLMANN JUNIOR, “a expressão tem o objetivo de trazer à tona o núcleo do trabalho pedagógico conseqüente com a criança pequena. Educá-la é algo integrado ao cuidá-la” (2003, p.60).

O capítulo cinco visa abordar o ambiente escolar onde a criança está inserida; este necessariamente deve ser exclusivo para a faixa etária de 0 a 6 anos, tendo condições de acesso, segurança, salubridade, saneamento e higiene.

O mobiliário e os equipamentos devem ser adequados à idade da criança; recomenda-se que as áreas cobertas tenham no mínimo um metro quadrado por aluno.

Em relação à Proposta Pedagógica, sustenta-se que deve estar fundamentada nos conhecimentos acumulados a respeito do desenvolvimento e aprendizado da criança, visando atender suas necessidades e experiências.

Segundo SOUSA:

Ao discutir uma proposta pedagógica para a IEI, deve-se superar o desafio representado por um grande número de profissionais desatualizados e em boa medida manipulados por modismos educacionais. Descoberta científica e iniciativas positivas que poderiam resultar em grandes benefícios à educação logo se transformam em ‘modismos’ que têm o poder de esvaziar o conteúdo de propostas, muitas vezes bastante válidas, destituindo-as de seu sentido original (2000, p.132).

O documento deixa a critério das instituições a organização de atividades que garantirão o respeito aos princípios do pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas.

Ao referir-se à proposta pedagógica, este documento afirma no artigo 38: “não tendo a Educação Infantil como objetivo central a leitura e a escrita de forma sistemática, a alfabetização não poderá sobrepor-se às demais atividades” (Deliberação Estadual, 1999).

O importante na educação infantil é estar utilizando o jogo e o brinquedo nas atividades educativas. Segundo SOUSA, “o desafio presente em cada atividade da proposta educativa está na busca da competência fundamentada na interpretação crítica da realidade e na

capacidade de manejar e produzir conhecimento, em constante renovação”. (2000, p.132)

Mas, o que percebemos é que em muitas instituições a proposta pedagógica é elaborada utilizando os mais recentes métodos de ensino, ou seja, aqueles já elaborados, mas com uma nova roupagem, tendo a realidade de sala de aula muito diferente, ou seja, há um distanciamento entre as idéias, as propostas e as práticas pedagógicas, pois muitas vezes o documento é caracterizado por uma tendência e o professor segue uma outra.

De acordo com KUHLMANN JUNIOR,

A polaridade entre assistência e educação, representando o mal e o bem, como em um conto de fadas, permite às propostas inaugurar o novo e implantar o pedagógico ou o educacional, nos textos, enquanto a realidade institucional permanece intocada nas questões que efetivamente discriminam a população pobre (2003, p.53).

O capítulo sete trata dos recursos humanos; é um dos pontos a ser discutido do que é real e o que é ideal. O docente, para atuar na educação infantil, deverá ser formado em curso de nível superior (licenciatura de graduação plena), admitida como formação mínima o curso normal ou equivalente em nível médio, com habilitação específica para a educação infantil. Mas o que percebemos é um descaso dos municípios onde a exigência mínima para atuar nesta modalidade de ensino é o ensino médio, desrespeitando o que a lei 9394/96 prescreve.

Segundo SANCHES,

A habilitação para o magistério Ensino médio está centrada na chamada pré-escola, que envolve crianças a partir dos 06 anos. O trabalho educativo com bebês e crianças de 1 a 2 anos reduz-se à orientações difusas, extraídas de manuais de puericultura ou rotinas de atividades inspiradas em modelo hospitalar (2004, p.31).

A educação da primeira infância é tão importante quanto os outros níveis de ensino, pois é nesta etapa que a criança constrói sua identidade, portanto, nada mais justo do que ter profissionais qualificados para cumprir tal função.

Para KISHIMOTO, a exigência de ensino médio:

É o reconhecimento público de uma demanda por um serviço especializado que só pode ser feito por pessoal qualificado, munido de habilidades que envolvem conhecimentos especializados, que requer metas para a busca de resultados e níveis de performance a serem atingidos. Em contrapartida, o indivíduo que atua de modo não profissional para o exercício da função e sua experiência está fortemente influenciado pelo passado, pelos valores e pelo senso comum (1992, p.75).

O capítulo nove discute as disposições finais e transitórias. O artigo 49 da Deliberação Estadual 003/99, estabelece que a partir de 2007, somente seriam admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço, para atuarem nas instituições de educação infantil, pública ou privada. O documento é obscuro em relação do que é formado por “treinamento em serviço”. Segundo KRAMER, “enquanto as políticas de formação se mantiverem desarticuladas de um avanço profissional evidente, sua efetividade se manterá bastante reduzida” (1994, p.24). Se, com formação em nível superior os profissionais ainda têm muitas dúvidas e dificuldades para o trabalho com a criança pequena, questiona-se o que será dos profissionais que fazem apenas a formação em serviço. A rigor, é preciso estabelecer cursos de graduação que dêem conta da especificidade da Educação Infantil, bem como políticas de formação permanente em serviço.

2.4 EDUCAÇÃO INFANTIL EM PIRAQUARA: ENSAIANDO SUA HISTÓRIA

Piraquara, um dos municípios que compõem a grande Curitiba. De todos os municípios da região metropolitana é um dos que vem apresentando o maior índice de crescimento populacional; além disso, tem baixo índice de desenvolvimento humano. É possível afirmar que se trata de uma cidade-dormitório²⁰, pois no município a oferta de trabalho é baixíssima, sendo uma das razões o fato da cidade ser impedida de trazer indústrias poluentes, pois ela abriga grande área de preservação ambiental e é chamada de capital das águas, abastecendo mais de 50%

²⁰ Cidade em que os habitantes saem para trabalhar em Curitiba ou em outras da região metropolitana, retornando para dormir.

da água consumida em Curitiba e demais cidades da região metropolitana. Por este motivo os pais precisam se deslocar para outros municípios, portanto, há uma altíssima demanda por vagas na educação infantil.

O primeiro jardim de infância privado do Município foi fundado em 1966, pela professora Klévna Magaly de Souza Tesserolli, instituição esta situada à Rua Manoel Alves Cordeiro, 274, no Centro de Piraquara, com o nome de Jardim de Infância Disneylândia, que contava com 30 alunos divididos em 3 classes.

No município de Piraquara, como no restante do país, a educação infantil apresentou, por muito tempo, um caráter assistencial.

Já observava ARCO-VERDE em 1985,

Em termos de Paraná, a maior parte das pré-escolas das Redes Municipais está com os mesmos problemas da rede Estadual, apresentando algumas poucas pré-escolas em estabelecimentos municipais, os demais fruto dos programas e projetos nacionais de desenvolvimento nesta área. As prefeituras municipais apresentam ainda dificuldade de pessoal especializado, em educação pré-escolar, não tendo com isto uma estrutura pedagógica adequada para a elaboração de pré-escola (1985, p.50).

No dia 10 de janeiro de 1949, no centro de Piraquara, foi inaugurado o Posto de Puericultura Francisco Leal, pertencente à L.B.A, que funcionou como posto de saúde; nos fundos do prédio foi construído uma sala de madeira, onde foram ministrados cursos de tricô e crochê para gestantes.

Em 1975, na gestão do Prefeito Lírio Jacomel, foi desativada a sala de cursos, transformando-a em creche para atender crianças em idade pré-escolar. Após um ano de experiência, foi criada a creche da LBA dentro do posto de saúde, começando a atender uma média de 35 crianças carentes do município, permanecendo assim até 1991, com caráter assistencialista.

Em 03 de junho de 1992, foi municipalizada a creche da LBA, na gestão do Prefeito Luiz Cassiano de Castro Fernandes. Promoveu-se por meio de um ato administrativo, a cessão provisória e gratuita do imóvel de propriedade da LBA para a Prefeitura Municipal de Piraquara. Assim

sendo, a referida creche da LBA passou a denominar-se Creche Pública Municipal Pingo de Gente, passando a atender 45 crianças na faixa etária de 02 a 06 anos e 11 meses de idade.

Entre as décadas de 1970 e 1980, as poucas instituições de educação infantil existentes eram mantidas pela Legião Brasileira de Assistência, através de programas federais onde a pré-escola era vista como solução dos problemas e fracassos ocorridos nas primeiras séries.

Segundo KRAMER (1989), a escola, em qualquer nível, tem a função social de contribuir, junto com as demais instâncias da vida social, para as transformações necessárias na sociedade. À educação infantil não é atribuído o papel de evitar os problemas da escola de 1º grau, porém, à medida que a criança amplia e adquire novos conhecimentos referentes ao mundo físico e social, estes, indiscutivelmente, contribuem para a melhoria de seu desempenho nas primeiras séries da escola formal.

Entre os anos 1993 e 1994 houve a extinção da Legião Brasileira de Assistência no Município, sendo criada a Associação de Proteção à Maternidade e Infância (APMI) que exercia a função de prestar assistência social a sete instituições existentes, tendo como referencial pedagógico os pressupostos da teoria histórico-crítica, que fundamentava o Projeto Araucária. A APMI cessou suas atividades em 31 de dezembro de 2000, pois foi estabelecida na LDB 9394/96, que o prazo para a educação infantil se desligar da assistência Social seria de três anos após a aprovação da referida Lei.

Em janeiro de 2001, a educação infantil passou a fazer parte da Secretaria de Educação, quando as instituições passaram à denominação de Centro de Educação Infantil, pois até esta data a Secretaria de Ação social é que mantinha as instituições do município.

Tal medida estava de acordo com o dispositivo legal da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96.

Iniciou-se um debate sob coordenação da Secretaria de Educação acerca do processo de elaboração de diretrizes que atendessem o educar e o cuidar concomitantemente; poucas mudanças ocorrem neste período,

pois para a educação era novidade ter esta modalidade de ensino; pois traziam mais custos (financeiro e humano), sem um orçamento próprio para viabilizar a adequação à Deliberação Estadual 003/99, cujas normatizações eram rigorosas, o que impediu a oficialização dos centros de educação infantil existentes no município de Piraquara.

No terceiro capítulo tomaremos as propostas pedagógicas como políticas públicas para o município de Piraquara, analisando as funções assistenciais e educativas presentes nos documentos.

3 PROPOSTAS CURRICULARES: A CONSOLIDAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE PIRAQUARA

Para analisar as políticas públicas instituídas no município de Piraquara entre 1993 a 2004, ocupar-nos-emos em debater os aspectos relevantes presentes neste período, tais como, a política de formação do professor do ensino infantil, a construção da proposta pedagógica, a democratização do acesso e os métodos de ensino-aprendizagem.

Estas questões subsidiam a análise das propostas curriculares, sendo primeiramente discutido a respeito do Projeto Araucária, estabelecido em 1993 e, em seguida sobre a Proposta Curricular da Educação Infantil de Piraquara, criada em 2004, na qual objetivamos evidenciar as principais continuidades e rupturas entre ambas.

Para entendermos o contexto de construção e efetivação de cada uma das propostas, discorreremos sobre seus aspectos históricos, tendo por finalidade responder às seguintes questões: por que foram construídas? Quais seus princípios? Sua metodologia? Como foram aplicados? Quais suas consequências? Por que o projeto Araucária foi rejeitado?

3.1 PROJETO ARAUCÁRIA: OS AGENTES, O CONTEXTO E AS IDÉIAS

Não é possível entender o texto fora do contexto. Neste sentido, é preciso compreender o contexto histórico do Projeto Araucária. O Projeto Araucária Centro de Apoio à Educação Pré-Escolar – foi um programa de extensão que a Universidade Federal do Paraná desenvolveu, tendo início em 1985, com o apoio da fundação Bernard Van Leer, da Holanda.

Este projeto surgiu com o intuito de efetivar um espaço de educação infantil voltado para o desenvolvimento da criança e para a ampliação de seus conhecimentos, sendo esse documento uma alternativa de organização de creches e pré-escolas públicas.

Em sua primeira fase (julho de 1985 a dezembro de 1988), o Projeto Araucária atuou em parceria com o Serviço Social da Indústria – Sesi e as Prefeituras Municipais de Curitiba e de Rio Branco do Sul, dando atendimento a aproximadamente de 2.000 crianças.

Nessa fase, as ações se direcionaram à implantação de uma Proposta Pedagógica para o trabalho com crianças de 04 a 06 anos, em escolas municipais e espaços alternativos existentes na comunidade e cedidos pelas instituições participantes

A avaliação dos resultados evidenciou a capacitação de recursos humanos como condição essencial à garantia de qualidade do atendimento pedagógico oferecido às crianças. Consequentemente houve a necessidade de um redimensionamento das linhas de atuação do Projeto, em uma primeira fase de extensão (janeiro de 1989 a dezembro de 1992).

A partir de então, o Projeto Araucária transformou-se num Centro de Apoio ao Pré-Escolar desenvolvendo as seguintes ações:

- Curso de aperfeiçoamento para diferentes categorias de profissionais que atuam com educação infantil: técnicos, professores, coordenadores, diretores, atendentes, cozinheiras e auxiliares;
- Elaboração e implantação de Proposta Pedagógica para o atendimento à criança de 0 a 6 anos.
- Produção de material didático-pedagógico.
- Realização de pesquisas.

Os convênios com a LBA e a Prefeitura Municipal de Curitiba e dezessete municípios da região metropolitana da capital paranaense garantiram a efetivação dessas ações em creches e pré-escolas.

Ao analisar a proposta, percebemos um manual de orientação de atividades, tendo uma fundamentação teórica explicativa do porquê e como deveriam ser feitos os encaminhamentos metodológicos. Já no início do documento consta a afirmação de que “as sugestões para a organização das atividades de rotina, pedagógicas e sobre organização dos ambientes aparecem intercaladas com comentários mais teóricos”. (1993, p.04)

A proposta apresentada contou com a participação da professora Sonia Kramer. Tal proposta foi implementada nas creches de Curitiba, sob a responsabilidade da Secretaria Municipal da Criança e nas creches dos municípios da região metropolitana, a cargo do Projeto Araucária.

O trabalho de psicomotricidade relacional desenvolvido nas creches de Curitiba não foi estendido às creches da região metropolitana, pois, de acordo com o documento, elas não apresentavam condições estruturais adequadas.

Outro aspecto que também difere na capital em relação à região metropolitana, refere-se à elaboração de material pedagógico de apoio, para atendentes infantis, uma vez que as especificidades regionais determinavam as diversidades das atividades.

O município de Piraquara foi atendido pelo Projeto Araucária a partir de 1993. Segundo dados do próprio projeto eram 05 creches instaladas neste município, atendendo 225 crianças, tendo 05 diretoras, 20 professoras, 07 atendentes, 05 cozinheiras, 07 auxiliares de serviços gerais e dois técnicos da Prefeitura.

Este projeto só foi substituído em 2004, quando surge uma nova Proposta Pedagógica para a Educação Infantil.

3.2 PROPOSTA CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE PIRAQUARA: O PROCESSO DE SUA CONSTRUÇÃO

No ano de 2001, a Secretaria Municipal de Educação assumiu a responsabilidade da Educação Infantil. As creches passaram a denominar-se Centro Municipal de Educação Infantil – CMEI – adequando-se à nomenclatura estabelecida pela legislação nacional e passando a apresentar um caráter educacional mais sistemático. Em 2004 eram doze Centros de Educação Infantil.

A partir do segundo semestre de 2001, começa o processo de construção de uma Proposta Pedagógica para os CMEIS, após convênio firmado com a Universidade Federal do Paraná para assessoria de elaboração, implantação e formação de professores. Diante da

impossibilidade de envolver todos os professores da rede municipal, num primeiro momento, uma vez que os estudos realizaram-se durante o período das aulas, a solução encontrada foi a de reunir todas as diretoras dos CMEIS e iniciar o processo de reflexão e estruturação da proposta.

Os estudos foram desencadeados a partir do levantamento de questões teórico-práticas sobre o fazer pedagógico nos Centros Municipais de Educação Infantil e se desenvolveram por meio de leituras e discussões a respeito de temas relevantes para a elaboração da Proposta Pedagógica.

As leituras, reflexões e discussões realizadas pelo grupo de estudos suscitaram muitas dúvidas, conflitos e negociações, possibilitando a constatação de contradições na prática docente e da necessidade de buscar mais esclarecimentos e fundamentação teórico-metodológica para a prática pedagógica na Educação Infantil.

Em março de 2002, as reflexões e discussões foram retomadas pelo grupo de estudo que, neste momento, contava com a participação de uma nova Coordenação Pedagógica para a Educação Infantil na Secretaria de Educação e com assessoras pedagógicas no interior dos Centros de Educação Infantil.

Desse processo resultou, no primeiro semestre, a sistematização de textos básicos que apontavam, em caráter inicial, algumas direções para a educação infantil que se realizava nos centros municipais, tais como a tendência pedagógica a ser seguida, tendo a criança como sujeito de direito.

A partir do segundo semestre, grupos de estudos das áreas do conhecimento organizaram-se para discutir e propor encaminhamentos metodológicos para o trabalho com as crianças atendidas na rede municipal.

Em 2003, continuou a elaboração e sistematização da Proposta curricular, retomando pendências do ano anterior.

Em 2004 a Proposta Curricular foi implantada em sua totalidade nos Centros Municipais de Educação Infantil, tendo como suporte pedagógico no interior dos centros, o coordenador pedagógico.

3.3 PROPOSTAS PEDAGÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: DUAS ALTERNATIVAS POSSÍVEIS

Este item analisa os conteúdos dos documentos Curriculares que nortearam o ensino infantil no município de Piraquara no período entre 1993 e 2004.

3.3.1 PROJETO ARAUCÁRIA: SISTEMATIZAÇÃO DE UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Para entendermos as políticas públicas voltadas para a infância no período em que vigorava o Projeto Araucária, vamos analisar primeiramente como eram entendidas as creches e pré-escolas.

Na década de 1990, muitos espaços alternativos de atendimento à criança de 0 a 6 anos surgem em todo Brasil, mas com dificuldade de suprir a demanda existente.

Segundo SANCHES,

A ampliação de atendimento direto à criança pelo Estado não supre a demanda, surgindo em várias regiões atendimentos alternativos, como mães-crecheiras, lares vicinais, creches domiciliares, com atendimento mais barato e sem garantia de qualidade (2003, p.69).

Em Piraquara, por meio da Secretaria de Ação Social em parceria com a LBA (em âmbito nacional), começou a ser repensada a educação e o cuidado com a criança, mesmo tendo espaços alternativos como casas adaptadas, na maioria delas sem as mínimas condições de atendimento; buscou-se através da efetivação do Projeto Araucária um novo direcionamento e a possibilidade de um fazer pedagógico mais sistematizado, contou com duas coordenadoras pedagógicas que visitavam as instituições do município auxiliando as educadoras.

A educação começava a fazer parte do cotidiano infantil (sistematicamente), pelo menos para as crianças que tinham o privilégio de estar em um espaço chamado creche ou pré-escola, pois havia a

exigência de apresentar no ato da matrícula documentos que comprovassem renda e local de trabalho dos pais.

O projeto vem para nortear o trabalho, trazendo fundamentação teórica e sugestões de atividades, tendo como referencial teórico Vygotsky e Piaget, pois até então as educadoras trabalhavam com as crianças usando atividades elaboradas por elas próprias, sem uma tendência pedagógica específica.

De acordo com SANCHES,

Historicamente, a creche apresenta características de assistência e recreação, precariedade de material e de formação dos profissionais. Quanto à educação, é espontaneísta, autoritária ou inexistente (2003, p.43).

Analisando o Projeto Araucária, percebemos que ele é dirigido às educadoras de creche, pois afirma que “neste texto, buscamos apresentar algumas idéias que nos ajudam a pensar a proposta pedagógica para as crianças de nossas creches” (1993, p. 04).

As educadoras de creche a que se refere o projeto são para a pré-escola, professoras com formação mínima em magistério, e para a creche as babás, estas tinham por objetivo, garantir lugar seguro e limpo para que as crianças pudessem passar o dia, este profissional deveria limpar, cuidar alimentar e evitar riscos de quedas, controlando um certo número de crianças. Para estas educadoras o Projeto Araucária trazia o passo a passo das atividades, como se fosse um manual. Podemos utilizar o seguinte trecho do projeto para sustentar essa tese: “procurar, sempre que possível, falar coisas interessantes com as crianças, e ouvir o que elas têm para contar (sobre a vida, suas roupas, cenas observadas, desenhos etc.) valorizando suas colocações e suas histórias”. (1993, p.29). Podemos concluir que este trecho da proposta nos remete claramente a concepção da Escola Nova, tendo o aluno como o centro do processo, existindo uma preocupação muito grande com a natureza psicológica da criança.

Utilizando as palavras de KISHIMOTO, podemos analisar como é importante a formação do profissional que atua em creches e pré-escolas,

É reconhecimento público de uma demanda por um serviço especializado que só pode ser feito por pessoal qualificado,

munido de habilidade que envolve conhecimentos especializados, que requer metas para a busca de resultados e níveis de performance a serem atingidos. Em contrapartida, o indivíduo que atua de modo não profissional não dispõe de conhecimentos especializados e habilidades para o exercício da função e sua experiência está fortemente influenciada pelo passado, pelos valores e pelo senso comum (1992, p.75).

Por intermédio do Projeto Araucária, as professoras e educadoras tiveram a oportunidade de receber formação continuada na mesma intensidade, pois uma vez ao mês estas profissionais se dirigiam à Universidade Federal do Paraná para receber orientações e explicações do que não haviam entendido no Projeto e formularem atividades e confecção de material de apoio.

As profissionais que atuam no ensino infantil sempre tiveram um estigma de cuidadoras e não de educadoras. A história da educação infantil evidencia que em muitas instituições bastava ser mulher, ter experiência com crianças, muitas destas experiências poderiam ser com os próprios filhos, ter paciência, capacidade de expressar afeto e responsabilidade. Segundo SILVA,

[...] a evidência de que, tanto uma profissional com escolaridade e qualificação profissional em magistério quanto aquela que não possui qualquer habilitação, vive uma crise de identidade quando atua junto a crianças da faixa etária de 0 a 6 anos de idade(2002, p.206).

Para SANCHES, “não se qualifica o profissional como educador por ignorar a riqueza do desenvolvimento infantil, encaram-se as crianças pequenas como alguém a ser apenas cuidado, vigiado e entretido” (2003, p.31).

O cuidado e a educação da criança de 0 a 6 anos seriam responsabilidade da família; como as crianças estão indo cada vez mais cedo para as instituições infantis, o cuidado e a formação mais geral da criança é feito pela educadora.

Segundo SILVA,

Acredito que somente conseguiremos constituir uma política efetiva de formação de profissionais para a educação infantil, tanto para a habilitação profissional quanto no que se refere à formação continuada, se as agências formadoras se dispuserem a, efetivamente, dialogarem com as experiências dos sujeitos dessa formação. A relação educativa entre adultos e crianças

está estabelecida nas práticas dos grupos como práticas culturais e é preciso considerá-la para que possamos dialogar entre si (2002, p.210).

Outro aspecto a ser mencionado na análise das políticas públicas é a construção da proposta pedagógica. Kramer – foi uma das consultoras do projeto - afirma, no Prefácio do Projeto Araucária, que a proposta não deve ser entendida como um documento absoluto e acabado. E assevera que

Há certas propostas, porém, que acabam aprisionando a ação prática, pois estão cheias de receitas ou normas, esta que você vai ler, ao contrário [...] procura abrir espaço para o potencial criador das crianças e dos adultos que com elas, trabalham [...] Projeto Araucária (1993, s.p.).

O novo contexto educacional requer uma educação infantil com propostas curriculares mais flexíveis e abertas, onde o educador pudesse contribuir diretamente, participando da sua construção ou adaptando o currículo a sua turma.

Segundo OLIVEIRA,

O planejamento do currículo, enquanto contexto de desenvolvimento inclui a organização de grandes diversidades de aspectos – os tempos e os espaços, as rotinas de atividades, a forma como o adulto exerce seu papel, os materiais disponíveis -, a depender da proposta pedagógica que cada instituição elabora para orientar sua ação dentro de um estilo cultural próprio. As experiências concretizadas devem se articular com as vivências das crianças em outros contextos, particularmente no cotidiano familiar, de modo que lhes garantam um processo integrado de desenvolvimento (2005, p.170).

O Projeto Araucária abrange todos os itens apresentados por Oliveira para a organização de uma proposta pedagógica. Podemos citar no tempo e espaço: a organização das crianças por faixa etária, adequação de espaços internos e externos, montagem dos cantinhos. O Projeto ressalta que:

Os cantinhos podem ser organizados por estantes baixas, com caixotes vazados ou com as próprias cadeiras e mesinhas das salas.

O adulto pode orientar a formação dos cantinhos, agrupando materiais afins, fazendo, por exemplo, o canto da casinha, dos jogos, da fantasia, dos fantoches, da bandinha, dos livros etc. É importante que os cantinhos passem por um contínuo processo de renovação, sendo enriquecidos com novos materiais sempre que houver oportunidade.

Esta implantação dos cantinhos pode ser feita de forma gradativa e, para enriquecê-lo enquanto espaços diferenciados na sala podemos fixar ganchos nas paredes e teto, passando barbantes que servirão como sustentação para fazer tendas, cabanas ou paredes de pano (1993, p.19).

Há também um espaço destinado às explicações sobre as rotinas.

A rotina da creche é feita de uma seqüência de várias atividades, momentos cotidianos de interação das crianças com os adultos e entre si. Estas rotinas bem exploradas possuem alto valor educativo. Elas podem ser ao mesmo tempo referenciais de segurança para as crianças e momentos de conversar, de brincar, de explorar. Momentos valiosos de relacionamento, de troca, de experiências, de incentivo ao desenvolvimento, de valorização da espontaneidade de cada criança.

[...] algumas sugestões para explorar os momentos específicos da rotina.

Entrada e saída das crianças, [...] são momentos importantes para o contato e o diálogo entre funcionários das creches e os pais das crianças. [...] ao chegar na sala, é importante que a criança tenha uma acolhida afetuosa e que a sala esteja preparada para recebê-la, com jogos e brinquedos à sua disposição. [...] a saída, que pode se tornar um momento de espera ansiosa, pode ser mais interessante e menos angustiante se o adulto planejar atividades. [...]

O banho [...] brincadeiras com água, com o próprio corpo, com objetos que flutuam; momento de sentir o toque carinhoso do adulto, de estabelecer verdadeiros diálogos. Momentos cotidianos, acima de tudo [...]

Troca de fraldas e banheiro também ao trocar as fraldas podemos conversar, ouvir, tocar o corpo, buscar estreitar os laços com cada bebê e enriquecer a qualidade dos diálogos.

Com as crianças do maternal I, inicia-se o processo de aprendizagem do [controle de esfíncteres], que permitirá a liberação do uso de fraldas. [...] as crianças podem ter várias chances de ir ao pinico ou ao vaso sanitário: na chegada, depois das refeições, no meio da manhã, etc. [...]

Sono até aproximadamente os 4 anos [maternal II], a maioria das crianças sente necessidade de dormir após o almoço, embora existam diferenças individuais importantes, que procuramos respeitar. Cada criança pode ter seu próprio colchonete, mesmo no berçário, onde talvez apenas os bebês menores precisem de berços. [...] As crianças que quiserem ficar acordadas podem desenvolver atividades mais calmas. [...] Banho de sol, para as crianças menores, o banho de sol pode ser diário, respeitando sempre os limites horários recomendados [...] A criança pode estar com pouca ou nenhuma roupa, livre para movimentar-se à vontade. [...] Com a evolução das crianças, aumenta a importância de que sempre que possível, elas possam desenvolver atividades ao ar livre [...].

Hábitos de higiene é preciso que a criança tenha várias oportunidades para desenvolver hábitos de higiene como lavar as mãos, escovar os dentes, pentear os cabelos, etc.

A partir do maternal I, as crianças começam a realizar estas atividades sozinhas, ou com menos ajuda do adulto a cada vez. Este é um aspecto importante na evolução da autonomia das

crianças e vale também para vestir-se e para outras atividades. [...] As atividades ligadas à higiene também podem ser momentos importantes de contato corporal, de evolução do conhecimento do corpo, de uso da linguagem e de aprendizagem, momentos que podem ser aproveitados pelo adulto.

Alimentação, como nas outras atividades de rotina, podemos considerar a alimentação fundamentalmente em seu aspecto educativo e relacional uma vez que esteja garantida a qualidade, a adequação e a limpeza dos alimentos oferecidos às crianças.

Quanto mais nova for à criança, mais importante será, dentro do conjunto de suas relações sociais, a hora de comer. Por isso, as prioridades são a busca da adaptação dos adultos ao ritmo de cada criança, a calma e o carinho [...] (1993, p.7 a 12).

É importante salientar que as atividades de rotina apresentadas têm ênfase no cuidado e na educação da criança. Cumprindo o que mais tarde veio a ser chama funções da Educação Infantil.

No Projeto Araucária, o adulto é mencionado como mediador do conhecimento, ao propiciar o desenvolvimento das crianças através de situações diversas nas quais as crianças vão adquirindo autonomia. Nessa direção, o documento afirma que: “Quando a criança se relaciona com adultos que se adaptam bem a ela, tende a se sentir confiante e segura, e logo vai querer explorar tudo em volta de si” (1993, p.13).

O Projeto também sugere que:

O papel do adulto pode ser fundamental no processo de evolução do jogo simbólico e de outras formas de linguagem, não para impor os temas e os gestos às crianças, mas agindo no sentido de propiciar às crianças a possibilidade de ampliar sua experiência pessoal, ajudando-as, se necessário, a concentrar-se em temas de seu interesse, oferecendo os mais diversos materiais, ensinando a usá-los e valorizando as atividades expressivas de cada criança (1993, p.42).

Percebemos a influência de Vygotsky, quando são mencionados os seguintes termos; jogo simbólico e experiência pessoal.

A proposta sustenta ainda que as experiências já vividas são de suma importância. Neste sentido,

Gostaríamos de deixar claro que o texto reflete uma etapa dentro do percurso da Secretaria Municipal da Criança e do Projeto Araucária e que não existe nenhuma pretensão de esgotar o assunto. Pelo contrário, esta fundamentação teórica e as sugestões concretas estão sendo colocadas para serem discutidas, completadas, questionadas e enriquecidas em função de experiências, das condições da realidade concreta e das leituras de cada um (1993, p. 04).

As educadoras tiveram a oportunidade de sugerir atividades que por experiência deram certo, enriquecendo mais o dia a dia das crianças, e assim valorizando o potencial criador e de adaptar as atividades da melhor forma possível.

As políticas públicas de atendimento à criança, principalmente na década de 90, buscavam através de discussões em todo o Brasil, a universalização das creches e pré-escolas; como analisamos no segundo capítulo, a história da infância deixa bem claro que a busca por vagas nas instituições sempre foi motivo de reivindicações por parte dos pais. Quando redigido o documento em questão, no seu prefácio, o contexto das discussões a respeito da criança de 0 a 6 anos eram as seguintes:

Vivemos hoje, no Brasil, um momento especialmente fértil no que diz respeito à criação de alternativas públicas de trabalho com crianças de 0 a 6 anos. As lutas de trabalhadores, de profissionais das mais diversas origens e da população organizada em diferentes movimentos sociais – particularmente os de mulheres – ecoaram na Constituição de 1988 que, pela primeira vez na nossa história, assegura o direito das crianças a creches e pré-escolas e afirma o dever do Estado de provê-las.

Os inúmeros debates que se desencadearam a partir daí, tanto em torno das Constituições Estaduais quanto das Leis Organizadas dos Municípios aprofundaram a consciência de que democratizar a educação infantil é tarefa fundamental, porque a educação – em todos os níveis – é um direito social das crianças. Neste cenário, assistimos, nos últimos anos, a iniciativas de muitas prefeituras que têm procurado garantir, na prática, a concretização desse direito (1993, s.p).

As discussões a respeito da democratização do ensino infantil visam desde muito tempo buscar a conscientização do poder público para a importância deste atendimento, tanto no que se refere ao direito da criança como ao seu desenvolvimento, tendo a qualidade como questão primordial.

Segundo a UNESCO,

No Brasil, o atendimento à faixa etária de zero a três anos cresceu à margem do sistema educacional em programas alternativos, informais. Em geral, esses programas vinculam-se ao setor da Assistência Social, funcionam em espaços comunitários ou domésticos, não exigem qualificação profissional e são ofertados a uma população vulnerabilizada que não tem acesso às creches. Como concretamente este atendimento responde ao direito da criança à proteção e à educação e, historicamente, se caracterizara como um atendimento educacional pobre para pobre, questiona-se se

estes serviços são equivalentes à creche. De modo geral, a indefinição desta questão nas regulamentações nacional, estaduais, municipais fragiliza a precária articulação entre os setores da Assistência Social e da Educação, bem como a gestão e o financiamento das ações voltadas para a primeira infância (2004, p.27).

Percebemos que o problema sempre existiu e que pouco foi feito para saná-lo; as discussões que se iniciaram através das universidades e pessoas ligadas ao ensino infantil buscaram alternativas para a efetivação de políticas públicas para a infância, mas como bem sabemos não depende somente da sociedade civil, mas também de iniciativas governamentais.

Fazendo uma retrospectiva histórica, voltamos às nomenclaturas que eram utilizadas para definir creches e pré-escolas; a primeira destinada às crianças das classes mais baixas e a segunda para as crianças das classes mais abastadas.

Podemos afirmar, segundo a UNESCO,

[...] Decorre da história da educação infantil no país, que se desenvolveu em trajetórias diferenciadas: o atendimento das crianças de famílias mais afluentes e/ou com idade mais próxima da escolar foi oferecido pelo sistema educacional, nas pré-escolas ou jardins-de-infância, de tempo parcial; para as famílias mais pobres e abrangendo toda a faixa etária de zero a seis anos, foi a área de assistência social que expandiu a oferta, com ênfase na função de guarda (2004, p.34).

A educação infantil ficou a cargo dos municípios para sua implantação e manutenção, no entanto pouco é investido na educação das crianças de 0 a 6 anos.

Segundo a Proposta Municipal para a Educação Infantil,

[...] o município se depara, ainda, com as diversas situações que precisam ser analisadas e efetivadas pelo poder público [...] a falta de estrutura física nas instituições existentes conforme deliberação 003/99; financiamento não específico para a Educação Infantil [...] (2004, p.16).

Analisamos neste momento a questão do método de ensino aprendizagem adotado no Projeto Araucária. Percebemos uma mescla de tendências pedagógicas (tradicional, tecnicista e escola, nova), mas o projeto afirma que sua concepção é o sócio-histórico.

A este respeito os autores desse documento afirmam:

Nós optamos por uma fundamentação teórica em que a ênfase recai sobre o papel das interações sociais no desenvolvimento dos indivíduos. Na medida do possível, recorreremos às idéias de Vygotsky e a outros trabalhos em que as interações sociais são consideradas essenciais para a compreensão do desenvolvimento infantil (1993, p.04).

Podemos citar algumas questões que dizem respeito ao método, justificando sua tendência pedagógica: “Os adultos podem buscar organizar os espaços de forma a ampliar ao máximo as opções de atividades das crianças, dentro de um referencial de segurança, de incentivo à autonomia e à cooperação e de regras básicas, [...]” (1993, p.15). Em outra passagem afirma-se que “a criança começa a exploração do meio sempre recorrendo ao adulto como fonte dos referenciais [...]” (1993, p.14).

A autonomia que o projeto enfatiza vem da Escola Nova. Segundo Lourenço Filho, em sua obra *Introdução a Escola Nova*, podemos relatar os seguintes princípios gerais que norteavam seu desenvolvimento:

O primeiro princípio é o respeito à personalidade do educando ou o reconhecimento de que deverá ele dispor de liberdade. Cada educando há de desenvolver-se segundo suas próprias capacidades e recursos, por ação e esforço individual [...]

O segundo princípio resulta da compreensão funcional do processo educativo, quer sob o aspecto individual, quer social. Esse processo se dá no tempo, por crescimento e maturação, que possibilitam formas crescentemente mais elevadas de expressão de vida, com harmonia e eficiência [...] os sistemas insistem no valor da atividade, não em si mesma, com fim, mas visando aos fins que o educando gradualmente a si mesmo se proponha. Nesse caso, as atividades, múltiplas e dispersas, coordenam-se em funções, quer dizer, passam a responder a alguma coisa sentida e desejada pelo próprio educando, segundo cada idade ou grau de desenvolvimento. Admitida essa compreensão dinâmica, a ação educativa deverá utilizar as situações de jogos e atividades livres, embora nelas não se contenha. A expressão lúdica é um ponto de partida, pela qual os impulsos ou interesses se coordenam em propósitos a mais longo termo, ligados a projetos de observação, análise, generalização, aquisição enfim dos quadros da vida social. Assim, o interesse ensinará a disciplina e o esforço. De qualquer forma, aprender-se-á a fazer, e a pensar pensando, em situações definidas.

O terceiro princípio abrange a compreensão da aprendizagem simbólica em situação de vida social. [...] para que o educando chegue a afirmar a sua própria personalidade, terá necessariamente de adquirir algo que lhe seja pessoal, ou existencial, mas também algo que seja comum, de que com outros compartilhe. [...]

O quarto princípio é de que as características de cada indivíduo serão variáveis, segundo a cultura da família, seus grupos de

vizinhança, de trabalho, recreação, vida cívica e religiosa (2002, p. 356- 358).

Temos ainda o construtivismo, com Piaget²¹ no qual o biológico e o psicológico são determinantes para as mudanças de estágios.

A este respeito o documento postula que:

O bebê pode retirar um grande prazer destas situações de exploração, em que vai descobrindo o mundo e seus próprios poderes. Em 1926, Piaget descrevia da seguinte maneira suas experiências de observação de bebês que começam a explorar o mundo e a si mesmos [...] (1993, p.13).

Piaget é utilizado em vários pontos do documento, como referencial. Principalmente quando são colocadas sugestões de atividade com os bebês e crianças até três anos.

Ainda, segundo Piaget trata da afetividade de acordo com o projeto, “estes contatos emocionais, que se baseiam, sobretudo na sensibilidade recíproca, na afetividade, no olhar, podem se transformar em verdadeiros diálogos, tônico - afetivo” (1993, p.05).

A concepção sócio-histórica está presente nas atividades de linguagem, pois Vygotsky²² é uma referência fundamental.

Aos poucos, por meio de um processo de assimilação que possui uma longa história e que se desenvolve em função da interação da criança com os outros, ela começa a ensaiar suas primeiras palavras, que nascem daqueles sons da linguagem que a criança assimila da fala do adulto quando ouve (1993, p.22).

Quando o projeto menciona o jogo infantil, menciona novamente Vygotsky. Através do faz de conta à criança vivencia o mundo adulto, realizando situações que não seriam possíveis de acordo com sua idade, por exemplo: dirigir um ônibus, um carro, um avião.

São as regras da brincadeira que fazem com que a criança se comporte de forma mais avançada do que aquele habitual para a sua idade. Tanto pela criação da situação imaginária, como pela definição de

²¹ Jean Piaget (1896 -1980) é o criador da psicologia genética, pela qual estuda a construção do real na criança, descrevendo os estágios pelos quais a criança passa no processo do desenvolvimento mental. (ARANHA,1994)

²² Lev Semenovich Vygotsky (1896 – 1934). Seus trabalhos se inserem em uma linha teórica que pode ser chamada de sócio-histórico, por considerar a constituição social do sujeito dentro de uma cultura concreta. Para a compreensão deste, consultar a obra Vygotsky Aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico de Marta Kohl Oliveira 1997.

regras específicas, o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança. Segundo OLIVEIRA, “no brinquedo a criança comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real e também aprende a separar objeto de significado” (1997, p.67).

A brincadeira é uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que “não é brincar”. Se a brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação isto implica que aquele que brinca tenha domínio da linguagem simbólica. Isto quer dizer que é preciso haver consciência da diferença existente entre brincadeira e realidade imediata de forma que atribua novos significados. Essa peculiaridade da brincadeira é uma imitação, no plano das emoções e das idéias de uma realidade anteriormente vivenciada.

O principal indicador da brincadeira entre as crianças são os papéis que assumem enquanto brincam. Ao adotar outros papéis na brincadeira, as crianças agem frente à realidade de maneira não-literal, transferindo e substituindo suas ações cotidianas pelas ações e características do papel assumido, utilizando-se de objetos substitutos. Brincar contribui, assim, para a interiorização de determinados modelos de adultos no âmbito de grupos sociais diversos.

Pela oportunidade de vivenciar brincadeiras imaginativas e criadas por elas mesmas, as crianças podem acionar seus pensamentos para resoluções de problemas que lhes são importantes e significativos. Propiciando a brincadeira, portanto, cria-se um espaço no qual as crianças podem experimentar o mundo, internalizar uma compreensão particular sobre as pessoas, os sentimentos e os diversos conhecimentos.

O Projeto Araucária sustentava que “o jogo infantil como meio de expressão e como estratégia para a compreensão do mundo, considerando-o seriamente como uma fonte privilegiada de desenvolvimento das crianças” (1993, p.37).

Analisando as atividades propostas pelo Projeto Araucária²³ verificamos que foi muito sugerido o trabalho com jogos e brincadeiras; percebemos ainda que as atividades propostas são de vivências

²³ Entre as páginas 105 a 122.

cotidianas das crianças, como por exemplo, jogos, brincadeiras com sombra, brincadeira de escutar sons, olhar nuvens, fazer experiências com diferentes elementos (areia, água, grama, etc.), observar bichos e plantas, conversar sobre eles. Podemos afirmar que tais atividades são essenciais para o desenvolvimento infantil, bem como para garantir as condições básicas às crianças ao ingressarem nas primeiras séries do ensino fundamental.

No nosso entendimento, o Projeto Araucária foi uma experiência inovadora no contexto em que ela foi utilizada, tanto do ponto de vista teórico como prático, pois até aquele momento não existia uma proposta sistematizada que visasse orientar o fazer pedagógico da educação infantil no município de Piraquara.

Podemos verificar que no Projeto Araucária havia uma contradição em relação aos seus pressupostos teóricos, pois afirmavam que o documento seguia a concepção sócio-histórica, mas podemos afirmar que o referencial se baseava em dois autores divergentes, assim temos as seguintes diferenças básicas entre Vygotsky e Piaget.

Como um dos primeiros conceitos de Vygotsky, podemos destacar em sua teoria, que o aprendizado e o desenvolvimento são simultâneos e respectivos, e que não é preciso esperar que a criança se desenvolva ou amadureça para que o aprendizado ocorra, o que difere da teoria de Piaget, para o qual, primeiro ocorre o amadurecimento e somente posteriormente a criança estará apta a aprender.

Sua teoria se fundamenta no materialismo dialético, pois defendeu o propósito de que o homem transforma a natureza, de acordo com suas necessidades, e esta transforma o homem. A teoria de Vygotsky não se distancia deste postulado; nela o homem é transformado pelo meio social onde vive tendo também como influência a parte biológica do ser humano. Para compreendermos melhor a relação entre a teoria vygotskyana com o marxismo recorreremos à obra *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação* de Teresa Cristina Rego. De acordo com esta autora, Vygotsky entende que o ser humano não só é um produto de seu contexto social, mas também um agente ativo na

criação deste contexto. Acredita que para compreender as formas especificamente humanas é necessário (e possível) descobrir a relação entre a dimensão biológica (os processos naturais, como: a maturação física e os mecanismos sensoriais) e a cultural (mecanismos gerais através do qual a sociedade e a história moldam a estrutura humana)” (1995, p. 49).

Nas palavras da pesquisadora Vygotsky,

Analizou psicologicamente esta transformação do ser humano tendo como objetivo caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formaram ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida de um indivíduo (1995, p. 38).

Para Vygotsky, desde o nascimento da criança, o aprendizado está relacionado ao desenvolvimento. Existe um percurso de desenvolvimento, em parte definido pelo processo de maturação do organismo individual, pertencente à espécie humana, mas é o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento que, não fosse o contato do indivíduo com certo ambiente cultural, não ocorreriam.

Segundo FREITAS, “a aprendizagem escolar nunca parte do zero, pois antes de seu ingresso na escola a criança vive uma série de experiências” (2002, p.120).

Quando nos referimos ao desenvolvimento de uma criança, o que buscamos compreender é o seu desempenho em diferentes tarefas e atividades.

Para Vygotsky, a relação do ser humano com o mundo não é direta, mas sim, uma relação mediada, ou de interação. O termo ‘interação’ constitui mais uma diferença entre o pensamento de Vygotsky e o de Piaget. Para Vygotsky a interação acontece entre homem e mundo e para Piaget ela ocorre entre homem e seu amadurecimento biológico.

Para Piaget o homem é biológico, universal e abstrato. A aprendizagem é um ato individual, dando ênfase no indivíduo que aprende. Para Vygotsky, a ênfase está na dialética das inter-relações que constituem o método dialético. O homem, então, é um ser histórico, social

e cultural, sendo produzido conforme o lugar que ocupa na sociedade e a sua apropriação da herança cultural.

As funções psicológicas superiores apresentam uma estrutura tal que entre o homem e o mundo real existem mediadores, ferramentas auxiliares da atividade humana. Nestes termos, o professor, bem como outra criança pode conduzir o aprendizado, intervindo na zona de desenvolvimento proximal a fim de concretizar um desenvolvimento que ela não atingiria sozinha.

Sobre essa questão afirma Vygotsky,

Qualquer função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes, ou em dois planos. Primeiro aparece no plano social e, em seguida, no plano psicológico. Primeiro, entre as pessoas, como categoria interpsicológica e depois, no interior da criança, como categoria intrapsicológica. Isso também é verdadeiro no que diz respeito à atenção voluntária, à memória lógica, à formação de conceitos, e ao desenvolvimento da vontade... É evidente que a internalização transforma o próprio processo e altera sua estrutura e suas funções. As relações entre pessoas embasam geneticamente todas as funções superiores, e suas relações (1991, p. 163).

É possível afirmar que a diferença entre as crianças deve-se, em grande parte, às diferenças qualitativas em seu ambiente sociais, ou seja, a diferente forma de relacionarem-se com as pessoas em seus ambientes, promovendo aprendizagens diversas que passam a ativar processos de desenvolvimento também diversos. Portanto, a aprendizagem precederia o desenvolvimento intelectual, ao invés de segui-lo ou de ser com ele coincidente.

Enquanto Vygotsky chama a atenção para as infinitas possibilidades contidas nas interações sociais, de mudanças e questionamentos de sentidos e significados que perpassam tais interações, Piaget entende a adaptação do indivíduo ao meio social como finalidade da educação.

Para Vygotsky, o processo de desenvolvimento nada mais é do que a apropriação ativa do conhecimento disponível na sociedade em que a criança nasceu. É preciso que ela aprenda e integre em sua maneira de pensar o conhecimento da sua cultura.

Já o pensamento é o reflexo consciente da realidade que se manifesta pela linguagem. Segundo FREITAS,

Nas crianças pequenas, o pensamento evolui sem a linguagem. Os primeiros balbucios se formam sem o pensamento e têm como objetivo atrair a atenção do adulto. Percebe-se assim a presença de uma função social da fala, desde os primeiros meses de vida (2002, p.36).

Para Vygotsky, pensamento e linguagem são dois processos independentes até a aquisição da fala, denominados pensamento pré-lingüístico e linguagem pré-intelectual, que também existem nos animais. Após a aquisição da fala, pensamento e linguagem se articulam, formando o pensamento verbal, ou a linguagem racional, sendo que nesse processo de hominização, o biológico é reelaborado a partir do sócio-histórico.

Consciência e linguagem são indissociáveis. Aparecem com o trabalho, são produtos da atividade humana. O que distingue o homem do animal é a capacidade de simbolizar, de representar mentalmente os objetos e fatos da realidade. O homem representa o universo humano de diversas maneiras, através de gestos, de sinais, da fala e da escrita.

Para Vygotsky, o processo de formação de pensamento é, portanto, despertado e acentuado pela vida social e pela constante comunicação que se estabelece entre crianças e adultos, permitindo a assimilação das experiências de muitas gerações. Para Piaget, o pensamento aparece antes da linguagem, que apenas é uma das suas formas de expressão. A formação do pensamento depende da coordenação dos esquemas sensoriomotores e não da linguagem. Esta somente pode ocorrer depois que a criança já alcançou um determinado nível de habilidades mentais, subordinando-se, pois, aos processos de pensamento. A linguagem possibilita à criança evocar um objeto ou acontecimento ausente na comunicação de conceitos.

Piaget estabelece uma separação entre as informações que podem ser passadas por meio da linguagem e os processos que não parecem sofrer qualquer influência dela.

Dentro da concepção de Vygotsky o papel da linguagem é fundamental. Neste sentido, é necessário que os adultos procurem desenvolver diálogos ricos com as crianças e multiplicar as suas possibilidades de agir e de interagir.

Antes mesmo de serem capazes de pronunciar qualquer palavra, as crianças já compreendem algumas palavras e estão desenvolvendo suas capacidades de usar a voz como meio de expressão. Quando o ambiente social é rico em boas relações e em linguagens, produz-se uma atividade lingüística cada vez mais intensa, com as crianças experimentando novas combinações de sons, dando gritos, usando expressões de espanto e de alegria, balbuciando coisas que podem parecer sem sentido, vocalizando para chamar a atenção dos outros, etc.

O sistema de ensino brasileiro e do mundo se constituiu ao longo dos séculos XIX e XX fundamentado na classificação das crianças por série e por classe. O que Vygotsky indica é que o processo de aprendizagem é muito complexo, portanto, aquela classificação por série/classe não contribui efetivamente para o sucesso da aprendizagem, pois está fundamentada na teoria psicogenética, isto é, pressupõe que todas as crianças atinjam as capacidades de aprendizagem em tempos semelhantes. O pensador russo se fundamenta no materialismo histórico para afirmar que o processo de aprendizagem depende das circunstâncias históricas, sociais, culturais, econômicas, políticas de cada lugar e de cada época. Em outros termos, a escola precisa considerar o contexto histórico do grupo, bem como de cada estudante, pois mesmo que todos sejam de lugares próximos, a relação familiar e vicinal não é a mesma. Cabe ao professor individualizar as situações de aprendizagem. Considerar que as crianças são diferentes entre si, implica propiciar uma educação baseada em condições de aprendizagem que respeitam suas necessidades e ritmos individuais, visando ampliar e enriquecer as capacidades de cada criança, considerando-as como pessoas singulares e com características próprias. Nestes termos, afirmamos que a

contribuição de Vygotsky foi e continua sendo fundamental para melhor compreensão do processo de aprendizagem.

Para finalizar verificamos que muitos elementos importantes não apareceram no Projeto Araucária, entre os quais destacamos a ausência de dados das particularidades de cada município, o número de crianças não atendidas, o planejamento de construção de novos espaços educativos, as regiões com maior índice demográfico de pré-escolar, etc. Portanto, essa proposta foi encaminhada sem um estudo de caso específico. Se nos reportarmos a 1993, é possível afirmar que a educação infantil, sendo de responsabilidade da Secretaria de Ação Social, esteve sob coordenação de profissionais sem a devida formação. Entretanto, para aquele momento histórico, o Projeto Araucária representou a superação do assistencialismo, pois o caráter pedagógico fazia parte do cotidiano da educação infantil na rede municipal.

3.3.2 PROPOSTA CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE PIRAQUARA: A EDUCAÇÃO INFANTIL SOB OS CUIDADOS DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

A elaboração da Proposta Curricular Municipal aconteceu após um salto significativo na educação infantil, pois esta já estava inserida como modalidade de ensino, desde a lei 9394/96. Nesta lei, no artigo 62, temos o seguinte:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena em universidade e institutos superiores de educação, admitida a formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

O professor do ensino infantil é diferente dos demais professores, como assevera FORMOSINHO:

Há, assim, na educação da infância uma interligação profunda entre educação e cuidados, entre função pedagógica e função de cuidados e custódia, o que alarga naturalmente o papel da educadora por comparação com o dos professores de outros níveis educativos (2002, p.137).

Como podemos perceber as funções da educação infantil são de educar e cuidar concomitantemente.

Segundo a proposta curricular:

As exigências do momento atual vêm definindo para a educação infantil a função de educar e cuidar das crianças. Educação e cuidados passam a ser entendidos como aspectos indissociáveis da educação da criança de zero a seis anos de idade (2004, p.09).

Com a nova LDB, a educação básica envolve a educação infantil. Neste sentido, a função da educação infantil divide-se em duas, uma voltada para o desenvolvimento infantil; outra, para o desenvolvimento de aprendizagens específicas, cabendo ao professor garantir estas peculiaridades. Cabia à mantenedora do sistema de ensino garantir e estabelecer programas de formação continuada em serviço. No que diz respeito a este aspecto, a proposta afirma que: “[...] é ofertada tanto pela Secretaria Municipal de Educação quanto pelo CMEI em hora atividade” (2004, p.12). O documento sustenta que os Centros de Educação Infantil poderiam estabelecer momentos de formação, entretanto, a Secretaria de Educação definia que os temas relevantes seriam:

A atual função da Educação Infantil; Avaliação; Aprendizagem e Desenvolvimento; Oficinas com sugestões de encaminhamentos nas áreas do conhecimento para o trabalho dos professores; História da infância; Concepção de educação assumida pela SMED; A importância e finalidade do planejamento de ensino, e outros (2004, p.12).

Esta passagem evidencia que a Secretaria mantém o controle sobre os programas de formação, portanto, as experiências docentes foram desconsideradas.

A este respeito, conforme KRAMER, no processo de organização de formação em serviço:

[...] a maioria das iniciativas de formação trabalha com a idéia de que é preciso ou mesmo possível jogar fora a experiência passada e começar tudo de novo. Como se nós, professores, pudéssemos ser colocados em ponto morto, alavancados, a cada vez que descobrisse um novo método, uma nova proposta ou uma nova teoria (2005, p.127).

A referência do professor é seu campo de atuação e a relação entre a realidade existente e a realidade que pretende se instalar, a necessidade de conhecer a vivência real, para a construção do novo.

A elaboração da Proposta Curricular da Educação Infantil faz parte de uma política nacional, sendo uma ação necessária para a garantia da qualidade no ensino infantil.

A Proposta foi produzida por oito consultores da Universidade Federal do Paraná (dois específicos sobre educação infantil e seis, um para cada área do conhecimento), pela equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Piraquara, por coordenadores pedagógicos e diretoras dos Centros Municipais de Educação Infantil. A mesma demorou quatro anos para ser elaborada; por meio de leituras de textos e discussões coletivas foi elaborada a Proposta Curricular da Educação Infantil.

Na apresentação da proposta, os autores sustentam que esse documento põe-se como a única diretriz do fazer pedagógico. Nessa direção, a Secretária de Educação afirma que “temos certeza de que esta proposta será efetivada e implementada, na medida em que todos os profissionais da Educação Infantil envolvam-se na continuidade de sua elaboração, tornando-se autores do fazer pedagógico” (2004, s. p.).

Já na introdução, a proposta é descrita como um documento que pode ser questionado e revisto, pois postula:

Coerente com a intenção de envolver todos os professores no ato de construção desta proposta, o grupo não teve, em momento algum, a pretensão de elaborar um documento fechado. Ao contrário, o texto, que chega agora às mãos dos profissionais da educação infantil, representa o primeiro passo de um processo que se desenvolve, se amplia e que, muitas vezes, se caracteriza por avanços e retrocessos e que não finalizam um processo, mas se renovam cotidianamente, na medida em que se renovam o tempo e as relações sociais (2004, p.11).

Há uma contradição entre a apresentação do documento, este escrito pela então secretária de educação, Denise de Fátima Nahras de Palmas, e a introdução da proposta.

A proposta se dirige aos professores, embora faça tábula rasa do projeto anterior que, por longo período norteou as atividades pedagógicas da educação infantil. O documento ressalta que,

Pela primeira vez, no município, professores da rede municipal de ensino reúnem-se com o objetivo de pensar e propor caminhos para a Educação Infantil. Esses profissionais, assim como todos os que estão ousando, hoje, participar ativamente da elaboração de propostas pedagógicas nas instituições em que atuam, carecem de exercícios e amadurecimento pelo fato de terem ficado, por muito tempo, alijados da possibilidade de pensarem, proporem, realizarem, de serem os autores, e não meros executores da ação pedagógica (2004, p.11).

Não podemos analisar um documento sem pensá-lo em seu contexto histórico. Ora, dizer que o professor é mero executor é negar sua condição criadora, adaptável e de criatividade.

Ao mesmo tempo em que a proposta apresenta-se como única possibilidade para mudar a sociedade, abre espaço para ser questionada. Nos termos do documento, “não podemos perder de vista que esta proposta, que é fruto de um trabalho apenas inicial, precisa ser continuamente (re) elaborada, sempre a partir de discussões coletivas [...]” (2004, p. 12).

A proposta compreende a infância e a educação infantil dentro da teoria materialista histórica, pois a criança é concebida como um sujeito histórico, portanto, é necessário considerar a sua condição de “ser social, a sua historicidade e as formas de que a sociedade dispõe e cria para educá-la” (2004, p.12).

Os eixos da proposta são divididos em natureza e especificidade da educação infantil, a infância e a educação infantil, a função da educação infantil e a formação humana, a aprendizagem e o desenvolvimento, bem como os textos de cada área do conhecimento.

A concepção de criança que aparece na proposta é de um ser social, histórico e que faz parte da sociedade. O documento afirma que objetiva-se “evidenciar a criança como ser histórico e social, ou seja, que se constitui numa determinada sociedade, cuja infância se realiza a partir das relações existentes” (2004, p.19). A educação é compreendida como um dos meios de transformação social.

Os referenciais da proposta foram trabalhados de forma coletiva, uma vez que coordenadores pedagógicos e diretores participavam das discussões, os professores tinham acesso ao debate no horário destinado à preparação das atividades, no próprio centro de educação infantil.

O documento apresenta de maneira breve um olhar histórico a respeito da infância ao afirmar que,

A idéia de infância transforma-se ao longo da história, na medida em que transforma o modo de organização da vida dos homens... Uma nova visão de infância vem se configurando na sociedade contemporânea, marcada por inúmeras transformações decorrentes da revolução nas tecnologias de informação, pela interdependência global das economias mundiais e pelo acirramento da competição entre elas, pela integração global dos mercados financeiros, pela incorporação maciça das mulheres na força de trabalho remunerada, pela individualização e diversificação cada vez maior das relações de trabalho, de bem estar social, pelo novo sistema de comunicação que fala cada vez mais uma língua universal e digital [...] (2004, p.19).

Ao debater sobre a necessidade de democratização do ensino infantil, o documento utiliza os termos “vontade” e “esperança” para indicar o desejo dos gestores em universalizar este grau de ensino. A rigor, salienta a proposta, “este esforço junta-se ao movimento nacional de construção da educação infantil que tem por base a busca de qualidade e a democratização do ensino para as crianças de 0 a 6 anos de idade” (2004, s. p.). Entrementes, o documento não faz referência aos recursos necessários para garantir uma pedagogia de qualidade na educação infantil.

Há um diagnóstico referente à educação infantil, particularmente ao número de crianças atendidas, à formação dos profissionais, à criação de novas instituições, à ampliação e aquisição de materiais pedagógicos.

As situações de precariedade são apresentadas na proposta:

O município se depara, ainda, com as diversas situações que precisam ser analisadas e efetivadas pelo poder público em conjunto com a comunidade, como por exemplo, a falta de oferta de vagas às crianças de 0 a 6 anos, em especial, as de 0 a 1 ano e 11 meses, já que o município não dispõe de berçário; falta de estrutura física nas instituições existentes conforme deliberação 003/99; financiamento não específico para a educação infantil; necessidade de rompimento com práticas escolarizantes; a falta de articulação com os demais segmentos da sociedade civil organizada [Conselho Tutelar, Saúde, Assistência social, entre outros]; adequação do número de

crianças por docentes, condizentes com a legislação; falta de professores no quadro; entre outras situações (2004, p.16).

Embora o documento faça referência à inexistência de vagas para todas as criança de 0 a 6 anos, não apresenta o número de crianças excluídas do atendimento infantil. Ademais, não indica as regiões que têm maior demanda por novas vagas.

Não existem critérios para matrículas no CMEI, pois a proposta deixa claro que toda criança tem direito à educação escolar; a demanda é maior que a oferta, portanto quem chegar primeiro terá a vaga garantida, o que não assegura o direito de cada criança à escola.

As áreas do conhecimento que compõem a proposta são: língua portuguesa, matemática, ciências, geografia, artes, educação física e história, o que evidencia forte aproximação com a Diretriz Municipal do Ensino Fundamental, de 2002, pois se tratam das mesmas áreas.

No item que trata da aprendizagem e do desenvolvimento da criança, o documento explica para as educadoras como acontece o aprendizado e o desenvolvimento. Afirma que,

o processo de desenvolvimento – que é essencialmente social - ocorre de forma integrada aos aspectos físicos, cultural e psicológico. Ele possibilita que a criança constitua-se como indivíduo com personalidade própria e como parte integrante de um grupo, a partir das experiências concretas que realiza em seu meio (2004, p.26).

A concepção adotada, segundo a proposta, é o materialismo histórico dialético²⁴. O documento afirma:

Esta proposta fundamenta-se no materialismo histórico dialético, estando voltada para a transformação social em favor da classe trabalhadora, e deve ser compreendida como um referencial

²⁴ A teoria marxista compõe-se de uma teoria científica, o materialismo histórico, e de uma filosofia, o materialismo dialético. Lembramos que Marx sofreu a influência do idealismo de Hegel, que considerava o mundo material como a encarnação da idéia absoluta, da consciência. Para os materialistas, no entanto, o movimento é a propriedade fundamental da matéria e existe independentemente da consciência. A consciência é um dado secundário, derivado, pois é reflexo da matéria.

No contexto dialético, os fenômenos materiais são processos, e o espírito não é consequência passiva da ação da matéria: a consciência do homem, ao tomar conhecimento dos determinismos, pode agir sobre o mundo, transformando-o, inclusive pela ação revolucionária.

O materialismo histórico não é mais do que a aplicação dos princípios do materialismo dialético ao campo da história. E, como o próprio nome indica, é a explicação da história por fatores materiais, econômicos e técnicos. (ARANHA, 1994).

teórico-prático, objetivando a democratização do ensino infantil e da socialização do saber produzido historicamente pela humanidade (2004, p.12.).

As áreas do conhecimento não são articuladas, cada uma tem sua especificidade. Os conteúdos são pertinentes aos aspectos sociais e culturais, sendo conhecimentos universais.

A este respeito o documento salienta que:

A busca de um ensino coerente na educação infantil fundamenta-se na compreensão da necessidade da criança apropriar-se e construir uma visão sobre o mundo, sobre si, desenvolvendo suas potencialidades para compreender e interferir na realidade (2004, p.25).

As atividades propostas são realizadas em grupos, para que haja a interação entre as crianças, criando novas experiências. Podemos visualizar melhor as atividades propostas nos anexos das páginas 123 a 127.

O documento afirma, em diversos momentos, que esta proposta é um marco histórico no processo de constituição da educação infantil, pois representa um norte para o trabalho na educação infantil, e sustenta que o materialismo histórico e dialético é o único que dá sustentação para organizar um projeto educativo com caráter transformador.

O documento postula a superação do velho pelo novo. Neste sentido, essa proposta se coloca na cena política, ou seja, no espaço pedagógico como mecanismo capaz de superar todas as mazelas existentes. Ora, acreditar que o novo supera a proposta de 1995, que é melhor, é recair sobre uma afirmação sem fundamento, pois ao analisar as duas propostas percebemos as continuidades e rupturas que ocorreram de 1993 a 2004. Muitas coisas importantes foram esquecidas e abandonadas, inovações foram criadas e recriadas. Ao construir uma proposta deve-se compreender e analisar minuciosamente a “antiga” para não reinventar a roda, como afirma Kuhlmann Junior. No processo de disputa do novo contra o velho os protagonistas usam de diferentes estratégias discursivas para deslegitimar o que existia, o que demonstra que no plano das políticas públicas o embate não se dá apenas no plano técnico, mas fundamentalmente, no plano político. Ou seja, é preciso

deslegitimar o velho e legitimar o novo. No afã de deslegitimar o Projeto Araucária, o novo documento sustenta que a antiga proposta tinha “como referencial teórico os pressupostos do construtivismo” (2004, p.10). É preciso ressaltar que, ao contrário do que afirma o documento de 2004, o Projeto Araucária se definia fundamentado na teoria histórico-crítica. Ora, como se colocar como uma nova proposta professando a mesma fundamentação teórica, portanto, a necessidade de desconsiderar no projeto anterior; a presença da teoria histórico-crítica?

3.3.3 RUPTURAS E CONTINUIDADES ENTRE AS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DE 1993 E 2004

O Projeto Araucária foi implantado pela Secretaria de Ação Social, a qual teria a função de prestar assistência às instituições de educação infantil no período de 1993 a 2000. A partir de 2001, a responsabilidade legal do ensino infantil passou para a Secretaria de Educação.

Historicamente, é possível perceber que o ensino infantil por mais que fosse administrado pela assistência social, teve presente um cunho educacional, mesmo que não sistematizado, portanto, a preocupação com a educação da criança pequena sempre esteve presente na sociedade moderna. No município de Piraquara, todas as instituições de ensino infantil de 1993 a 2000 possuíam professores com magistério em seu quadro, logo existia um compromisso com o caráter pedagógico.

A existência de uma proposta pedagógica evidencia também a preocupação com o educar na educação infantil. A formação continuada era de responsabilidade da Universidade Federal do Paraná, cujo programa previa uma parte teórica e outra de construção prática de subsídios metodológicos para as aulas; cada professora recebia uma apostila na qual constavam o método, a aula, a temática e as atividades com interface àquelas vivenciadas na prática.

A Proposta Municipal de Educação Infantil foi implementada de maneira diferente, o coordenador pedagógico era o responsável pelas

intervenções pedagógicas, o professor já habituado com o Projeto Araucária sentia a dificuldade em montar um plano de aula composto por nove itens, ou seja, período, área do conhecimento, conteúdos, objetivos, encaminhamento metodológico, proposta de trabalho com o aluno, recursos, critérios de avaliação e referenciais.

A formação continuada acontecia somente com teoria ou montando planos de aula, portanto, não havia atividades de suporte pedagógico, ou seja, não existia construção de material didático.

O modo como a proposta foi encaminhada resultou em um sentimento generalizado por parte dos docentes de que, de repente, não sabiam mais educar. No documento se fez menção ao caráter provisório da proposta, não obstante, a relação entre os docentes e a mantenedora se dava de maneira autoritária e impositiva, pois os espaços de intervenção daqueles que estavam nos CMEIS eram poucos ou inexistentes.

O projeto Araucária foi construído por seis pessoas, enquanto a Proposta Curricular teve a participação de consultores, coordenadores pedagógicos da Secretaria da Educação e coordenadores pedagógicos e diretores de CMEIS, embora não contasse com a participação de toda a comunidade escolar. Em termos gerais, é possível sustentar um avanço no processo de construção da segunda proposta em relação à primeira, pois contou com a participação de parte da comunidade escolar. Já na primeira experiência, o documento foi elaborado por um conjunto de profissionais que não tinham informações relevantes acerca do município.

Portanto, o Projeto Araucária foi construído com a ajuda de uma consultora, sem analisar o contexto de cada município. Já a segunda proposta fez levantamento de dados sobre o município, ou seja, foi construída a partir de dados concretos da cidade.

As duas propostas expressavam a mesma concepção de criança, isto é, um ser social e histórico, agente transformador da sociedade.

A implantação das duas propostas ocorreu de modo distinto; o Projeto Araucária aconteceu de forma gradativa; a segunda proposta ocorreu de maneira abrupta.

O Projeto Araucária abriu a flexibilidade de mudança; já a nova proposta ora abre a possibilidade, ora explicita o seu caráter ortodoxo, ou seja, é a única corrente pedagógica que vem para a transformação social.

Para o Projeto Araucária, os objetivos referem-se à situação concreta da educação infantil em geral; para a segunda proposta, trata-se da situação específica da cidade, ou seja, a realidade apresentada pelo Projeto Araucária é de Curitiba e a nova proposta está circunscrita ao município de Piraquara.

Os fundamentos teóricos estão bem explicitados em ambas as propostas, pois discutem com clareza os objetivos, os encaminhamentos, os direcionamentos e o desenvolvimento infantil.

A interdisciplinaridade²⁵ é adotada no Projeto Araucária enquanto a Proposta Curricular se utiliza das áreas do conhecimento, cada uma com sua especificidade.

A cooperação, a autonomia e o enfrentamento da desigualdade são abordados nos conteúdos e nas atividades pedagógicas de ambas as propostas.

As crianças dispostas em grupos para interagirem umas com as outras, é outro elemento que aproxima as duas propostas.

Podemos observar que ambas as propostas estavam preocupadas com o desenvolvimento das crianças; a função não mudou, educar e cuidar já acontecia desde 1993, pois profissionais especializados também já existiam. O que mudou realmente foi a maneira de fazer a ação pedagógica, o que era pronto e sistematizado, tornou-se extenso e demorado; planejar, ou seja, montar um plano de aula demorava em média quatro horas; a estrutura burocrática tornou a organização do planejamento uma atividade complexa, o que gerou forte resistência e impediu que muitas professoras confeccionassem material de apoio no horário reservado à preparação das atividades pedagógicas. O que não acontecia com o Projeto Araucária, pois toda a aula já vinha pronta, a confecção de material de apoio era feita na formação continuada; aliás, de 1993 a 2000 as professoras do ensino infantil não possuíam hora

²⁵ Interdisciplinar – comum a duas ou mais disciplinas ou ramos do conhecimento.

atividade, de 2001 em diante as professoras tiveram esse direito garantido.

A construção de uma Proposta Pedagógica requer muito mais do que um documento burocrático, ou um manual pronto e acabado; a efetivação só acontece quando os profissionais que a constroem ou a ajudam a construir, acreditam nela, pois muitas vezes o professor fazia toda a parte burocrática do planejamento e dentro de sua sala de aula encaminhava atividades totalmente diferentes.

Segundo BUJES,

O currículo educacional não é um terreno neutro no qual uma tradição cultural, com seus significados particulares, é transmitida sem contestação ou críticas, pacificamente, de uma geração a outra, como nos querem fazer crer as orientações curriculares oficiais ou os documentos elaborados para a sua sustentação. O terreno da cultura e da história constitui o espaço onde se definem as identidades sociais e no qual se manifestam as diferenças, as desigualdades e os mais diversos interesses dos diferentes grupos e classes (2003, p. 243).

Pensar um currículo único, e que pudesse atingir todos os profissionais da educação infantil seria exigir uma identidade igual para todos os profissionais, mas poderia ter chegado ao equilíbrio; a construção da Proposta Curricular menciona que o processo de construção da proposta foi coletivo, mas na verdade os professores, aqueles que estavam todos os dias com as crianças não participaram; tiveram que ler e aplicar o que a proposta determinava.

Maria da Glória GOHN chama a atenção para o cuidado que devemos ter a respeito das múltiplas acepções da participação, pois “[...] o termo participação se acomoda também a diferentes interpretações, já que se pode participar, ou tomar parte nalguma coisa, de modo bem diferente, desde a condição de simples espectador mais ou menos marginal à protagonista de destaque” (2001, p. 26). Muitos profissionais envolvidos na construção da proposta estavam somente como espectadores, legitimando as políticas estabelecidas.

GOHN define três tipos de participação:

[...] a presencial – forma menos intensa e marginal, com comportamentos receptivos ou passivos; a ativação – na qual

um indivíduo desenvolve uma série de atividades a ele delegadas de forma permanente; participação [propriamente dita] – termo reservado para situações em que o indivíduo contribui direta ou indiretamente para uma decisão política (2001, p.26).

Portanto, não basta afirmar que a participação de todos garante um processo democrático. É preciso garantir, de fato, a presença ativa dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Esta garantia é dar direito à voz aos diferentes profissionais. Ora, o processo de construção da proposta pedagógica vislumbrava a participação coletiva, no entanto, desconsiderou a participação direta e indireta dos profissionais da educação infantil que não faziam parte do corpo docente; já a participação docente foi de modo indireto, com leituras e debates no interior dos centros de educação; a participação direta, embora não necessariamente ativa, foi das diretoras e coordenadoras pedagógicas dos CMEIS, que de atores passaram à platéia.

De acordo com GOHN, ainda há três tipos de participação estabelecidos por Pateman- 1992; “[...] a pseudoparticipação [quando há somente consulta a um assunto por parte das autoridades]; a participação parcial [muitos tomam parte do processo, mas só uma parte decide de fato]; e a participação total, situação em que cada grupo de indivíduos tem igual influencia na decisão final” (2001, p.20).

Os atores principais de uma proposta pedagógica são os professores, pois, permanecem mais tempo junto das crianças, percebem suas necessidades, vontades, cultura, relação pessoal. Entre outros fatores importantes para a construção do currículo deve-se analisar o contexto em que esta criança está inserida, seu ambiente familiar. Segundo BUJES,

Elas vivem imersas numa teia discursiva, num universo de significados que transcende o espaço da escola, significados que buscam um espaço para se impor como aqueles que têm mais valor. Assim, pensar as experiências de educação institucionalizada das crianças pequenas supõe estarmos atentas para as demais práticas culturais em que elas estão inseridas, supõe romper com uma visão incontaminada do espaço e das práticas escolares, da sua assepsia e da sua neutralidade. Supõe, também, abandonar várias narrativas românticas sobre a infância: da sua inocência, da sua bondade, da naturalidade e da espontaneidade de sua progressão cognitiva, entre tantas outras (2003, p.250).

A elaboração de uma proposta pedagógica requer mais que concepções pedagógicas e teorias diversas. Ela necessariamente precisa de vivência escolar, pois segundo OLIVEIRA,

Planejar o currículo implica ouvir os profissionais em suas concepções e decisões, problematizar a visão deles sobre a creche e a pré-escola, evitando perspectivas fragmentadas e contraditórias, que refletem a influência das várias concepções educacionais que vivenciaram ou que tiveram contato. Implica, outrossim, reconhecer as famílias como interlocutoras e parceiras privilegiadas e garantir a participação delas e da comunidade no processo, tarefa que exige a superação de muitos obstáculos (2005, p.170).

Hoje, o ambiente escolar do ensino infantil requer mais das crianças, o mundo vive a globalização, o acesso às informações é muito rápido, o professor deve estar informado a respeito das diversidades, pois o momento é de troca de informações; isto deve estar presente no currículo, atividades de interação de grupo e trocas de idéias devem ser uma constante. Segundo OLIVEIRA,

O planejamento curricular para as creches e pré-escolas busca, hoje, romper com a histórica tradição de promover o isolamento e o confinamento das perspectivas infantis dentro de um campo controlado pelo adulto e com a descontextualização das atividades que muitas vezes são propostas às crianças. Tarefas ritualizadas de colorir desenhos mimeografados, de colar bolinhas de papel em folhas e outras são, com isso, substituídas por atividades de pesquisa, de troca de opiniões, de expressão pessoal (2005, p.170).

Não há um posicionamento unívoco a respeito das atividades com função sensório-motora, ou seja, muitos autores defendem a repetição de exercícios para o desenvolvimento da coordenação motora da criança. Nesta direção, MONTESSORI afirma que,

O primeiro fenômeno que me chamou a atenção foi o de uma menina com cerca de três anos, que se exercitava em enfiar e retirar os pequenos cilindros dos encaixes sólidos que são manipulados à semelhança de rolhas de garrafas. Trata-se, porém, de cilindros de diâmetros diferentes, a cada um dos quais corresponde uma colocação. Surpreendi-me ao ver uma menina tão pequena repetir tantas vezes um exercício, demonstrando profundo interesse por ele. [...] desde que eu iniciara a contagem, ela repetira o exercício quarenta e duas vezes. [...] fatos semelhantes se repetiram. E sempre as crianças saíam como pessoa descansada, cheia de vida, com o aspecto de quem experimentou uma grande alegria. [...] notei um estranho modo de comportar-se, comum a todas as crianças

e quase que constante em todas as ações, que constitui a característica própria do trabalho infantil que posteriormente vim chamar de repetição do exercício (1987, p.140).

Para concluir esta parte fazemos menção a dois planejamentos elaborados à luz das duas propostas. Esta análise contribui para evidenciar possíveis semelhanças entre elas. Em anexo, o plano de trabalho 1 (Projeto Araucária), e o plano de trabalho 2 (nova proposta).

As semelhanças entre os dois planos são de que ambos se utilizam de atividades lúdicas e divertidas tendo o brinquedo como principal estímulo, cumprindo um dos aspectos mais importantes do ensino infantil, sendo esta a característica relevante entre as duas propostas,

Para Vygotsky, a atividade de jogo é fundamental para o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar. Com essa atividade a criança desenvolve o seu conhecimento do mundo adulto, bem como a capacidade especificamente humana, qual seja a capacidade de imaginar.

A capacidade de imaginar é o que permite ao homem libertar-se da “prisão da percepção” e chegar ao pensamento abstrato. Brincando, a criança cria situações fictícias, transformando com suas ações o significado dos objetos (que podem ser brinquedos, bonecas ou simples cabos de vassoura de acordo com as necessidades do jogo).

Vygotsky afirma que através do brinquedo, a criança aprende a atuar numa esfera cognitiva que depende de motivações internas. Nessa fase (idade pré-escolar) ocorre uma diferenciação entre os campos de significado e da visão. O pensamento que antes era determinado pelos objetos do exterior passa a ser regido pelas idéias. A criança poderá utilizar materiais que servirão para representar uma realidade ausente, por exemplo, uma vareta de madeira como uma espada, um boneco como filho no jogo de casinha, papéis cortados como dinheiro para ser usado na brincadeira de lojinha etc. Nesses casos ela será capaz de imaginar, abstrair as características dos objetos reais (o boneco, a vareta e os pedaços de papel) e se deter no significado definido pela brincadeira.

Pela oportunidade de vivenciar brincadeiras imaginativas e criadas por elas mesmas, as crianças podem acionar seus pensamentos para a resolução de problemas que lhes são importantes e significativos. Propiciando a brincadeira, portanto, cria-se um espaço no qual as crianças podem experimentar o mundo e internalizar uma compreensão particular sobre as pessoas, os sentimentos e os diversos conhecimentos.

Esta questão indica para VYGOTSKY que,

O brinquedo simbólico das crianças pode ser entendido como um sistema muito complexo de fala através de gestos que comunicam e indicam os significados dos objetos usados para brincar. É somente na base desses gestos indicativos que esses objetos adquirem, gradualmente, seu significado – assim como o desenho que, de início apoiado por gestos, transforma-se num signo independente (1991, p.123).

Brincar contribui, assim, para a interiorização de determinados modelos de adultos, no âmbito de grupos sociais diversos.

Segundo ANTUNES,

Existem dois aspectos cruciais no emprego dos jogos como instrumentos de aprendizagem significativa. Em primeiro lugar, o jogo ocasional, distante de uma cuidadosa e planejada programação, é tão ineficaz quanto um único momento de exercícios aeróbicos para quem pretende ganhar maior mobilidade física. E, em segundo lugar, uma certa quantidade de jogos incorporados a uma programação somente tem validade afetiva quando rigorosamente selecionada e subordinada à aprendizagem que se tem como meta. Em síntese, jamais pense em usar os jogos pedagógicos sem rigoroso e cuidadoso planejamento, marcado por etapas muito nítidas e que efetivamente acompanhem o progresso dos alunos, e jamais avalie sua qualidade de professor pela qualidade dos jogos que se preocupou em pesquisar e selecionar (2000, p.39).

Nem todo jogo tem função pedagógica, o que separa um jogo pedagógico de um outro de caráter apenas lúdico²⁶ é o de provocar aprendizagem significativa e estimular a construção do conhecimento.

Segundo PORTO,

A brincadeira pode ser um espaço de experiências bem original, onde o comportamento encontra-se dissociado e protegido de censuras correntemente encontradas na sociedade. Nesse sentido, a brincadeira é uma situação de frivolidade e flexibilidade. A criança pode tentar sem medo a confirmação do real. Algumas condutas de comportamento que, sob pressões

²⁶ A palavra lúdico significa brincar. No brincar estão incluídos os jogos, brinquedos e brincadeiras, e é relativo também à conduta daquele que joga, que brinca que se diverte.

funcionais, não seriam tentadas podem ser experimentadas na brincadeira. Nesse universo, a criança pode, sem riscos, inventar, criar, tentar (2003, p.182).

Através do brincar, a criança percebe o mundo, faz-de-conta, inverte papéis, cria e recria situações diversas. Outro fator importante é de que a criança evita o que lhe desagrada.

Segundo PORTO,

Nas instituições voltadas especificamente para o universo infantil, a condição, as diferenças e as especificidades das crianças devem ser levadas em conta, mas a disposição do lugar, o material proposto, a atitude dos adultos e principalmente dos profissionais que nelas trabalham são extremamente importantes (2003, p.183).

O papel do adulto é de fundamental importância, pois propicia à criança a possibilidade de ampliar sua experiência pessoal, ajudando-a se necessário, a concentrar-se em temas de seu interesse, oferecendo os mais diversos materiais, assim como ensinando a usá-los e valorizando as atividades expressivas de cada criança.

A formulação de um currículo requer que o professor amplie sua noção acerca do que constitui um meio de desenvolvimento, este ligado às práticas cotidianas. O desenvolvimento infantil ocorre através das atividades estimuladoras e significativas.

Segundo OLIVEIRA, para promover uma nova organização de atividades e a redefinição delas, é necessário:

Superar a dicotomia de ter de escolher entre áreas do conhecimento [como linguagem, matemática, artes, etc.] e áreas de desenvolvimento [motor, lingüístico, social, afetivo, cognitivo]. Em vez disso, é mister pensar nas práticas sociais que são oferecidas às crianças, desde bem pequenas. São elas postas para trabalhar em áreas de brincar – exploratório-manipulativo, de faz-de-conta, de regras – com maior ou menor grau de estruturação, em espaços que possam explorar e por onde possam movimentar-se [...] (2005, P.227).

O trabalho pedagógico deve buscar as múltiplas linguagens sendo elas os jogos de imitação, diálogos com as crianças, linguagem corporal dança e teatro, representar algo usando o desenho, a modelagem e leituras de histórias onde as crianças possam interpretar o que ouviram.

A brincadeira é o recurso privilegiado de desenvolvimento da criança, pois desenvolve os processos psicológicos, capacidade de expressar elementos com diferentes linguagens.

Segundo OLIVEIRA,

O professor pode organizar áreas para o desenvolvimento de atividades diversificadas que possibilitem às crianças estruturar certos jogos de papéis em atividades específicas. [...] Esses jogos de papéis que as crianças estabelecem com os companheiros de idade permitem o desenvolvimento de certas habilidades e conhecimentos, já que o apoio do professor as auxilia a entrar nos personagens e agir segundo suas características. [...] podem ainda ser construídas habilidades de argumentação e de cálculo, à medida que as atividades realizadas pelas crianças promovam diferentes competências delas. [...] podem-se propor jogos de manipulação sensorial, a fim de promover a exploração do ambiente. Para os maiores podem-se propor jogos motores, de exploração. Jogos simbólicos ou jogos didáticos [de mesa], para o ensino, por exemplo, de matemática [...] (2004, p.232).

As brincadeiras tradicionais também são excelentes estimuladores infantis, cabe ao professor inserir em seu planejamento diferentes tipos de brinquedos, para propiciar o desenvolvimento infantil.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS:

A tarefa desta pesquisa foi discutir a natureza das políticas públicas para a Educação Infantil no município de Piraquara, no período de 1993 a 2004. Neste aspecto analisamos as acepções de infância e de educação infantil que emergiram das duas propostas pedagógicas elaboradas naquele período. A par destas acepções problematizamos as questões referentes aos métodos de ensino-aprendizagem, a formação dos professores, a gestão democrática e a democratização do acesso da criança à educação infantil.

A primeira experiência sistemática de uma proposta pedagógica para a Educação Infantil em Piraquara foi o Projeto Araucária. Este projeto consistiu em um programa de extensão que a Universidade Federal do Paraná desenvolveu, tendo início em 1985, cujo objetivo foi estabelecer diretrizes pedagógicas para a educação da criança pequena. Em sua primeira fase (julho de 1985 a dezembro de 1988), o Projeto Araucária atuou em parceria com o Serviço Social da Indústria – SESI e as Prefeituras Municipais de Curitiba e de Rio Branco do Sul, dando atendimento a aproximadamente 2.000 crianças. No ano de 1988, os grupos envolvidos realizaram a avaliação da proposta e concluíram que a mesma deveria sofrer algumas alterações, particularmente no que diz respeito à necessidade de elaborar um programa de capacitação de recursos humanos a fim de garantir a qualidade do atendimento pedagógico oferecido às crianças. Nestes termos, esta nova organização foi constituída entre 1989 e 1992, sendo posteriormente adotada em Piraquara.

Em 2001 iniciou o processo de construção da nova proposta pedagógica que deveriam nortear o trabalho docente nos centros de educação infantil. A mudança consistia na inclusão da Educação Infantil no sistema de ensino, uma vez que pela legislação vigente (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96), a educação infantil tornar-se-ia a primeira etapa da educação básica e passaria a ser de responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação.

Esses momentos da história da educação infantil de Piraquara foram compreendidos no bojo das discussões acadêmicas, assim como no processo de debates nas esferas dos órgãos do Estado do Paraná, bem como do governo federal. Naquele período, muitos órgãos foram criados para sustentar as creches e pré-escolas. Nos anos de 1990, os documentos explicitaram o caráter pedagógico da educação infantil, entre os quais destacamos que com a Lei 9394/96 a Educação Infantil passou a ser vista como uma modalidade de ensino, com função de educar e cuidar concomitantemente, sendo a mantenedora a Secretaria Municipal de Educação. Iniciou-se, portanto, a construção de um conjunto de normatizações para a educação da criança de 0 a 6 anos, como por exemplo, as deliberações específicas, normas e regulamentações para o atendimento institucional das crianças.

As pesquisas sobre a educação infantil vêm indicando que é temerário afirmar que esta modalidade de atendimento teve um caráter apenas assistencialista durante grande parte do tempo da história da educação da criança pequena. Esta afirmativa consistiu na hipótese desta dissertação. Ao longo desta investigação foi possível destacar que as políticas públicas para a educação infantil, em Piraquara, não trataram esta modalidade de atendimento como expressão apenas assistencialista. A rigor, a proposta de 2004 postulava uma representação limitada sobre o projeto pedagógico elaborado em 1993, pois sustentava que até então a educação infantil do município enfatizou apenas o cuidado da criança. Os documentos por nós analisados evidenciaram que, mesmo sob os cuidados da Secretaria de Ação Social, a educação da criança pequena expressava os elementos do cuidar e do educar. Neste sentido, o discurso sobre o “novo” continha elementos que já estavam no “velho”. Dito de outra forma é possível sustentar que as políticas públicas para a educação infantil em Piraquara, estabelecidas em dois momentos diferentes, não podem ser concebidas como proposições antagônicas, pois os documentos evidenciam que é equivocada a tese de que apenas recentemente as creches e pré-escolas tornaram-se instituições educativas.

Portanto, esta pesquisa demonstrou que as duas propostas pedagógicas implantadas entre 1993 e 2004 estabeleceram uma forte preocupação com o enfoque pedagógico, pois indicavam a necessidade de professores com formação acadêmica, a existência de coordenadores pedagógicos, de programas de formação continuada como elementos essenciais para garantir uma pedagogia de qualidade na educação da criança pequena.

Foi também possível verificar as diferenças e semelhanças entre as duas propostas no que se referia à base teórica orientadora de cada uma, o diferente modo de organização, a elaboração e participação dos professores consequentemente envolvimento dos mesmos e as semelhanças entre as atividades propostas.

5 FONTES

BRASIL. **Estatuto da criança e do Adolescente**. Brasília. **Lei 8069**, 13 de julho 1990. Constituição e Legislação relacionada. São Paulo. Cortez.

_____, Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, Imprensa Oficial, Brasília: 1998.

_____, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. **Lei n 9394** de 20 de dezembro de 1996, Brasília.

_____,Ministério da Educação e Cultura. **Lei n 4.024**. Brasília: MEC, 1961.

_____,Ministério da Educação e Cultura. **Lei n 5.692**. Brasília: MEC, 1971.

_____,Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, v.1,2 e 3, 1998.

_____, **Lei Orgânica de Assistência Social**. **Lei n 8.742**, de 7 de dezembro de 1993, Brasília.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Projeto de Habilitação de Professores para o Magistério Pré-escolar, a nível de 2ª grau, em Estudos Adicionais**. Curitiba, 1978.

LEGISLAÇÃO FEDERAL E DO ESTADO DO PARANÁ. **Legislação e Normas da Educação Pré-Escolar**. Curitiba: Imprensa Universitária da Universidade Católica do Paraná, 1981.

PARANÁ. **Deliberação n 020/78 e indicação n 001/78**. Curitiba: Conselho Estadual de Educação, 1978.

_____. **Deliberação n 003/99 e indicação n 001/99**. Curitiba: Conselho Estadual de Educação, 1999.

PIRAQUARA, **Diretrizes Curriculares Municipais**. Ensino fundamental: 1ª a 4ª séries. Piraquara, 2002.

PIRAQUARA, **Proposta Curricular da Educação Infantil**, Piraquara: Skalagraf, 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, **Projeto Araucária**. Curitiba, 1993.

ANTUNES, C. O jogo e o brinquedo na escola. In SANTOS, S.M.P. **Brinquedoteca a criança, o adulto e o lúdico**. Petrópolis: Vozes, 2000.

AQUINO, L. As políticas sociais para a infância a partir de um olhar sobre a história da criança no Brasil. In: ROMAM E. D. STEYER V. E. **A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil: um retrato multifacetado**. Ulbra, 2001.

ARANHA, M. L. A. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1994.

ARCE, A. Compre um Kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. In: **Revista educação e sociedade**. Campinas: Unicamp; CEDES, N74, 2001.

ARCO-VERDE, Y. F. S. **Estudo sobre a prática pedagógica desenvolvida nas pré-escolas das redes de ensino de Curitiba**. Curitiba (Dissertação de Mestrado em Educação) Universidade Federal do Paraná, 293f. 1985.

ARIÉS, P. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC, 1978.

BASTOS, M. H. C. Jardim de Crianças – o pioneirismo do Dr. Menezes Vieira (1875-1887). IN: MONARCHA, C. **Educação da infância brasileira 1875 – 1983**. Campinas: Autores Associados, 2001.

BUJES, M. I. E. **Infância e maquinaria**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CALDANA, R. H. L. **A educação de filhos em camadas médias: transformações no Ideário de pais**. Temas de psicologia. São Paulo: n1, 1995.

CAMPOS, M. M, ROSEMBERG, F. FERREIRA, I.M. **Creches e pré-escolas no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1993.

CAMPOS M. M. A legislação, as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: desencontros e desafios. In: MACHADO, M. L. **A Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

CARR, E. H. **O que é história**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

CARVALHO, E. M. G. **Educação Infantil**. Bahia: EDUESC, 2003.

CHAUÍ, M. **Cultura e democracia**. São Paulo: Cortez, 2002.

CONRAD, H. M. **O desafio de ser pré-escola. As idéias de Friedrich Froebel e o início da educação infantil no Brasil**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná (Dissertação de Mestrado em Educação), 140f. 2000.

COSTA, L, ABAMOVAY, M. **Funções da Pré-Escola – MOBRAL**: Rio de Janeiro, 1985.

CRAIDY, C. M. A educação da criança de 0a 6 anos: o embate assistência e educação na conjuntura nacional e internacional. In: MACHADO, M. L. A. **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

DAHLBERG, G. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artemed, 2003.

DEL PRIORE M, **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2004.

DORNELLES, L. V. **Infância que nos escapam – da criança na rua à criança cyber**. Petrópolis: Vozes 2005.

FERRARI, A. **Pré-escola para salvar a escola?** Revista Educação e sociedade. Ano V, n12. São Paulo: Cortez 1982.

FILHO, L. **Introdução ao Estudo da Escola Nova**. 14^a ed. Rio de Janeiro: UERJ, 2002.

FORMOSINHO, J. O. O desenvolvimento das educadoras de infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. In: MACHADO, M. L. A. **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

FREITAS, M. T. A. **Vygotsky e Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2002.

GARANHANI, M. C. **A educação motora no currículo da educação da rede municipal de ensino de Curitiba**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná (Dissertação de Mestrado em Educação). 212f. 1998.

GOHN, M. G. **Conselhos gestores e participação sóciopolítica**. São Paulo: Cortez, 2001.

GUIMARÃES, J. L. O financiamento da educação infantil: quem paga a conta? In: MACHADO, M. L. A. **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

HADDAD, L. Substituir ou compartilhar? O papel das instituições de educação infantil no contexto da sociedade contemporânea. In: MACHADO, M. L. A. **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

JOBIM e SOUZA, S. KRAMER, S. **Educação ou Tutela? A criança de 0 a 6 anos**. São Paulo: Loyola.1988.

KISHIMOTO, T. M. Projeto de profissionalização de auxiliares de desenvolvimento infantil para creches do município de São Paulo, em nível de 2ª grau. In ROSEMBERG, F, CAMPOS, M.M, VIANA C.P. **A formação do educador de creche: sugestões e propostas curriculares**. São Paulo: FCC/DPE, 1992.

_____, T. M. **A pré-escola em São Paulo**. São Paulo: Loyola, 1988.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Achime, 1995.

_____, **Proposta Pedagógicas ou Curriculares: Subsídios para uma leitura crítica**. In: MOREIRA, A.F.B. Currículo políticas e práticas. São Paulo: Papirus, 2003.

_____, **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas :Papirus, 1996.

_____, **Com a pré-escola nas mãos**. São Paulo: Ática, 1989.

_____, Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, M. L. A. **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

KULHMANN M. J. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediações, 2001.

_____, O jardim de infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX início do século XX. In MONARCHA, C. **Educação da infância brasileira 1875 – 1983**. São Paulo: Autores Associados, 2001.

_____, **Educando a infância brasileira**. In: LOPES, E. M. T, FILHO, L. M. F, VEIGA, C.G. 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autentica. 2003.

_____, Educação infantil e currículo. In FARIA, A. L.G, PALHARES, M. S. **Educação infantil pós LDB: rumos e desafios**. São Paulo: Autores Associados, 1999.

LE GOFF, J. **História e Memória**. Campinas: UNICAMP, 1990

LEITE, C. O lugar da escola e do currículo na construção de uma educação intercultural. In: MOREIRA, A.F.B. **Ênfase e omissões no currículo**. São Paulo: Papirus, 2001.

LOURO, G. L. **Mulheres na sala de aula**. In: DEL PRIORE M. **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2000.

LUZURIAGA, L. **História da educação e da pedagogia**. São Paulo: Nacional, 1987.

MACHADO, M. L. A. **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MANOEL, I. A. **Igreja e Educação Feminina 1859 – 1919 Uma face do Conservadorismo**. São Paulo: Unesp, 1996.

MERISSE, A. Origens das instituições de atendimento à criança: o caso das creches. In MERISSE, A et al. **Lugares da Infância: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato**. São Paulo. Arte e Ciência, 1997.

MIGUEL, M. E. B. **Tendências pedagógicas na educação brasileira: permanências e mudanças**. (Trabalho apresentado como requisito ao exame de professor titular) Pontifícia Universidade Católica do Paraná. 2004,

MONARCHA, C. **Educação da infância brasileira 1875 – 1983**. Campinas: Autores Associados, 2001.

MONTESORI M. **A criança**. Rio de Janeiro: Nórdica, 1986.

MORO, C. S. **Infância e educação infantil pública: concepções maternas**. Curitiba, (Dissertação de Mestrado em Psicologia da Infância e Adolescência) – Universidade Federal do Paraná. 140f. 2002.

NASCIMENTO, M. E. P. Os profissionais da educação infantil e a nova lei de diretrizes e bases da educação nacional. . In FARIA, A.L.G, PALHARES, M. S. **Educação infantil pós LDB: rumos e desafios**. São Paulo: Autores Associados, 1999.

NARODOWSKI, M. Adeus à infância (e à escola que educava). In: SILVA, H. **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1999.

NICOLAU, M. L. M. As Universidades nos projetos de formação continuada: impactos e resultados. In: MACHADO, M. L. A. **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, S. M. L. O. A legislação e as políticas para a educação infantil: avanços, vazios e desvios. In: MACHADO, M. L. A. **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____, Contribuições para o esboço de uma proposta curricular para a formação de educadores de creche em nível de 2ª Grau. In: ROSEMBERG, F. CAMPOS, M. M. M, VIANA, C.P. **A formação do educador de creche: sugestões e propostas curriculares**. São Paulo: FCC/DPE, 1992.

OSTETTO, L. E. Planejamento na Educação Infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, L. E. (org). **Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágio**. Campinas: Papirus, 2000.

PILOTTO, E. **A educação no Paraná**. Síntese sobre o ensino público elementar e médio. Rio de Janeiro: Cileme, 1954.

PINTO, M. **A infância como construção social**. In: PINTO, M SARMENTO, M. J. As crianças – contextos e identidades. Braga: Centro de Estudos da Criança/ Universidade do Minho – Portugal, 1997.

PORTO, C. L. Brinquedo e brincadeira na brinquedoteca. In KRAMER, S. **Infância e produção cultural**. Campinas: Papirus, 2003

Reis, M. F. C. T. **Infância, escola e pobreza ficção e realidade**. São Paulo: Autores Associados, 2002.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

ROCHA, E. A. C. **A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia**. Florianópolis: UFSC, 1999.

ROSEMBERG, F. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da educação infantil. In: MACHADO, M. L. A. **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

SANCHES, E. C. **Creche: realidade e ambigüidades**. Petrópolis: Vozes: 2004.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2003.

SCHIMIDT, M. A. M. **Infância: sol do mundo. A primeira Conferência Nacional de Educação e a construção da infância brasileira. Curitiba, 1927**. Curitiba, 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná.

SCHWARTZMAN, S. **Política Social, Educação e Cidadania**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2004.

SOUSA, A. M. C. **Educação Infantil: uma proposta de gestão municipal**. Campinas: Papirus, 2000.

SOUZA, G. **Primeiras iniciativas de jardins-de-infância públicos no Paraná nos anos 10 e 20 do novecentos**. Curitiba, III Congresso Brasileiro de História da Educação, CD ROOM, 2004.

SILVA, I. O. A profissionalização do professor da educação infantil: questões sobre a formação dos profissionais que estão em serviço. In: MACHADO, M.L.A. **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, K. V, SILVA M. H. **Dicionário de conceitos históricos**. São Paulo: Contexto, 2005.

TAILLE, Y. L; OLIVEIRA, M. K; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus Editorial, 1992.

UNESCO. **Os serviços para a criança de 0 a 6 anos no Brasil**. Algumas considerações sobre o atendimento em creches e pré-escolas e sobre a articulação de políticas. Brasília: Unesco, 2004.

_____, **Políticas para a primeira infância** notas sobre experiências internacionais. Brasília: Unesco, 2005.

VARELA, J.; ALVAREZ-URIA, F. A maquinaria escolar. In: **Revista Teoria & Educação**. Porto Alegre: n. 6, 1992, p. 68-96.

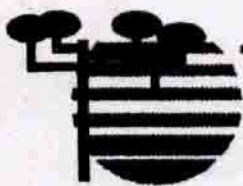
VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZOTTI, S. A. **Sociedade, Educação e Currículo no Brasil** dos jesuítas aos anos de 1980. Campinas: Autores Associados, 2004.

WACHOWICZ, L. A. **Relação professor – Estado no Paraná tradicional**. São Paulo: Cortez, 1984.

7 ANEXOS

1- PLANO DE TRABALHO DOCENTE REFERENTE AO PROJETO ARAUCÁRIA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

FUNDAÇÃO BERNARD VAN LEER (HOLANDA)

PROJETO ARAUCÁRIA

CENTRO DE APOIO À EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

TEXTOS DE APOIO AO TRABALHO NAS CRECHES.

UNIDADE: A FAMÍLIA.

Este texto apresenta sugestões para o trabalho com crianças de 04 a 06 anos.

Educadora, neste texto são apresentadas sugestões de atividades que você irá desenvolver, usando seus conhecimentos e experiência. É importante que você as leia com atenção e pense em como trabalhar, para que as crianças sintam prazer em realizá-las.

As atividades selecionadas para trabalhar o tema "A FAMÍLIA" tem como principal objetivo contribuir para o desenvolvimento sócio afetivo das crianças, estimulando-as a expressarem seus sentimentos, e a liberar sua fantasia.

SUGESTÃO 1 - Conto de Fadas. "Os Duendes".

SUGESTÃO 2 - Visita a uma sapataria.

SUGESTÃO 3 - Fotos das famílias.

SUGESTÃO 4 - A mãe.

SUGESTÃO 5 - O pai.

SUGESTÃO 6 - Brincando de "família".

SUGESTÃO 7 - A Família Magricela.

SUGESTÃO 8 - Auto-retrato

SUGESTÃO 9 - O álbum de família

Sugestão 1 - CONTO DE FADAS - "OS DUENDES".

Educadora, leia com cuidado a história antes de fazer a leitura com as crianças. Quando você lê um conto de fadas para as crianças, está oferecendo a cada uma delas a chance de conhecer um mundo mágico. É preciso que você saiba quando um personagem vai falar, que não tropece nas palavras, enfim, você deve conhecer a história para poder ler com confiança, rendendo a atenção da maioria das crianças.

Atividades em grupo:

Grande grupo:

"OS DUENDES"

Era uma vez um sapateiro muito pobre, e ele só tinha couro para fazer mais um único par de sapatos. De noite, ele cortou esse couro, para costurá-lo na manhã seguinte. Foi dormir uma boa noite de sono com a consciência tranquila, depois de ter feito sua oração a Deus.

De manhã, após ter-se levantado foi até a mesa de trabalho para continuar o serviço começado. Cheio de espanto, porém, deu com um par de sapatos já pronto! Ficou admirado, sem saber o que pensar. Pegou os sapatos e examinou-os com muita atenção. Eles estavam confeccionados com muito capricho; não havia um ponto mal dado e pareciam ter sido feitos por mãos de mestre.

Pouco depois entrou um comprador e encantou-se tanto que pagou muito mais que o preço normal para ficar com ele e, assim, o sapateiro pode comprar couro para fazer mais 2 pares de sapatos.

Cortou-os e foi dormir com vontade de que a manhã seguinte chegasse logo, para terminar o serviço. Ao levantar, porém, adivinhem só: lá estavam, onde antes havia o couro cortado, 2 novos pares de sapatos. Logo apareceram compradores que pagaram caro por eles. Agora, o sapateiro tinha dinheiro para comprar couro para fazer 4 novos pares de sapatos!

De manhãzinha encontrou os 4 pares já terminados. E assim foi indo: aquilo que era cortado de noite, aparecia pronto de manhã e em pouco tempo o sapateiro já possuía meios suficientes para viver bem e, por fim, já era um homem rico.

Certa noite, pouco antes do Natal, quando o sapateiro acabara de cortar o couro, disse à mulher:

- E se esta noite ficássemos acordados para observar quem nos tem dado esse auxílio?

A mulher concordou e deixou uma luz acesa. Depois os dois se esconderam num canto do quarto, atrás de umas roupas lá penduradas, e ficaram alertas. Quando foi meia-noite, apareceram dois homenzinhos nus, sentaram-se à mesa do sapateiro e, tomando o couro cortado, começaram a costurá-lo com tal ligeireza que o sapateiro não desgrudava os olhos. Prendiam, costuravam, martelavam e não largavam senão quando o calçado se encontrava pronto sobre a mesa.

Na manhã seguinte a mulher disse:

- Os homenzinhos nos fizeram ficar ricos, precisamos mostrar-lhes nossa gratidão. Andam por aí nuzinhos, sem nada sobre o corpo e com toda a certeza devem sofrer muito com o frio. Sabes de uma coisa? Vou fazer, para cada um deles, uma calça, uma camisa e um casaco. E também vou tricotar um par de meias a cada um. E tu fazes um par de sapatos.

O homem concordou:

- Tens toda razão.

A meia-noite apareceram os homenzinhos aos pulos e queriam por-se ao trabalho. Mas, em vez de couro cortado, encontraram peças de roupa cuidadosamente confeccionadas. Primeiro espantaram-se, mas depois foram tomados de uma alegria selvagem. Com grande ligeireza vestiram-se e, ajeitando as roupas ao corpo começaram a cantar:

"Éramos sem eira nem beira.

Mas, vejam agora,

A nossa roupinha facelra!

Depois pularam e dançaram sobre as cadeiras e os bancos e finalmente saíram cantando e saltando pela porta afora.

Desse dia em diante não voltaram mais. Mas o sapateiro continuou com sorte e enquanto viveu nada faltou em sua casa.

Depois de contar a história, ainda com todo o grupo, converse sobre o conto que acabaram de ouvir. Por exemplo: o que as crianças acharam da história, se já ouviram falar em duendes, etc.

Este conto aparece na unidade família, porque sabemos que, por meio dos contos de fada, as crianças podem viver muitas experiências boas. Elas se identificam com os personagens (por exemplo: João e Maria; Chapeuzinho Vermelho), vivem seus medos (como de bruxas, lobos ou madrastas) e, com alegria, vivem os finais felizes. Estes personagens, na maioria dos casos, estão envolvidos em conflitos familiares que terminam sempre com o herói "crescendo" (João e Maria matam a bruxa e ficam mais sábios e ricos; Chapeuzinho Vermelho também fica mais sábio; Cinderela casa-se; os nossos duendes vão embora; etc.) e com um final feliz. Elas são, como dizem muitos estudiosos, um excelente alimento para crianças de 4 a 6 anos (e para os mais velhos, inclusive nós, também).

Lembrete: educadora, nada seria mais nocivo que dizer, por exemplo: "Você é a Chapeuzinho Vermelho", e que o Lobo representa os adultos que assustam as crianças, enquanto o caçador representa todas as qualidades boas de seu pai, _ não se deve dizer essas coisas para as crianças.

Atividades em grupo:

Pequenos grupos:

Confecção de um livro coletivo.

Atividades em grupo:

Grande grupo:

Visita a uma sapataria.

Para que a visita seja interessante, não esqueça de fazer contato com antecedência, marcando dia e hora. Converse com as crianças sobre regras básicas de comportamento nesse tipo de situação e faça perguntas para que as crianças obtenham as respostas conversando com o sapateiro. Como por exemplo: "o que será que o sapateiro usa para colocar sola em um sapato? Quais são os seus instrumentos de trabalho? Para que serve uma sapataria? Será que o sapateiro já ouviu falar sobre "duendes"? ", e outras perguntas.

É importante tentar envolver as crianças num bate papo interessante sobre a sapataria, ouvindo e levando em consideração suas perguntas e respostas.

Lembrete: é importante que as crianças desenvolvam o hábito de dialogar com você, com os outros adultos e entre si. Se nós ficarmos corrigindo demais suas respostas ou perguntas é possível que sua vontade de conversar diminua. Além disso, é importante lembrar que a criança não se exprime da mesma forma que nós; para ela, movimentos e gestos fazem parte da fala.

Esta frase pode parecer exagerada mas, pense bem: nós também não usamos o nosso corpo e diversos gestos e sinais quando falamos? E quando a emoção nos domina (numa discussão, por exemplo) não sentimos mais necessidade de movimento e mais energia e tensão em nossos músculos?

Proibir a criança de se mexer (exigindo que ela fique sentada) e pedir para que ela fale sobre algo que não a interessa pode deixá-la muito aflita. É preciso deixar o movimento da criança livre, entender que ele faz parte do que a criança quer dizer, que ela precisa do movimento e do gesto para se expressar com autenticidade.

Claro que não se trata de transformar a sua sala num "circo", com as crianças pulando o tempo todo. Uma sala organizada, com uma rotina bem definida, com educadoras tranquilas e com muitas atividades interessantes e

desafiadoras irá deixar as crianças seguras e despertas; elas conversarão entre si, com as educadoras e estarão sempre muito ativas, mas isto não terá nada a ver com desordem ou bagunça.

Atividades em grupo:

Pequenos grupos:

Grupo 1 - As crianças irão modelar livremente aquilo de que mais gostaram na visita à sapataria.

Grupo 2 - Educadora, neste grupo você orientará as crianças para que desenhem o que mais gostaram de conhecer na sapataria, explicando-lhes que eles serão interligados na montagem de um álbum para ser dado ao sapateiro em agradecimento à visita.

Grupo 3 - Você deixará à disposição das crianças cédulas de dinheiro, moedas, papel, tesoura, giz de cera, para que façam por meio de impressão, dinheiro que será utilizado na brincadeira "compra e venda de sapatos".

Atividades em grupo:

Grande grupo:

Aproveitando os desenhos que as crianças fizeram no grupo 2, montar o álbum. Educadora, não esqueça da capa e de pedir que os autores assinem; você poderá escrever em baixo de cada desenho feito pelas crianças o que elas disserem, por exemplo, o nome e para que serve.



Para encerrar esta sugestão propõe-se que você organize a sala como se fosse uma sapataria, utilizando sucatas, caixas de sapatos e os calçados das próprias crianças. As crianças irão brincar de consertar sapatos,

de comprar e vender com o dinheiro confeccionado no grupo 3. É importante estimulá-las a entrar no mundo do "faz de conta". O jogo pode ser enriquecido, incentivando as crianças a se fantasiarem. Por exemplo, fazendo o "avental" do sapateiro.

Lembrete: na hora de fazer a dramatização, alguns conselhos podem ser úteis, como por exemplo:

- o clima de confiança é fundamental, sem ele a ansiedade e a insegurança podem prejudicar a criatividade das crianças;
- é importante não impor os papéis que cada criança deve representar, deixe-as escolherem e irem se integrando ao jogo;
- quanto mais novas as crianças, mais difícil é a participação numa atividade verdadeiramente "coletiva": podem se formar pequenos grupos, ou as crianças brincam por si. Isto é normal;
- se as crianças quiserem que você, educadora, seja um freguês ou um sapateiro, seja. Para participar e ganhar a confiança das crianças, você tem que mostrar que está "acreditando" na ilusão (na verdade, as crianças bem muito bem onde acaba a ilusão: você já viu alguma comendo mesmo os "bolinhos" de areia?);
- você pode "enriquecer" o jogo, colocando músicas, entregando instrumentos, motivando danças e festas, participando como "personagem" ou fazendo perguntas (por exemplo: o que tem aí dentro da caixa?);
- os "finais", e mesmo a evolução dos jogos são imprevisíveis. Nós podemos criar as condições, mas nós nunca sabemos para que lado a imaginação e a inteligência das crianças irá levar o jogo. (O mesmo vale para atividades de "expressão gráfica" - desenhos, modelagem, etc. - e para as conversas com e entre as crianças).

Você aproveita a oportunidade para perguntar quantos sapatos estão vendendo, quem tem mais sapatos, quantos sapatos precisam para formar um par, qual é o maior, qual é o menor; suas cores, suas formas.

Quando a criança errar, procure deixar que outras crianças percebam, e se isso não acontecer, continue o jogo normalmente. Por que isso? Porque se o adulto fica sempre dizendo "está certo" ou "está errado"; a criança vai ficar sempre esperando a reação deste adulto, e sua autonomia não se desenvolverá. O mais importante é fazer com que as crianças participem ativamente, que possam discutir entre si a solução dos problemas matemáticos, sem medo de "errar".

Sugestão 3 - "FOTOS DAS FAMÍLIAS".

Educadora, para realizar as atividades aqui propostas, peça às crianças para trazerem fotografias de suas famílias (aquelas que não conseguirem podem recortar de revistas os "parentes", ou desenhar e pintar).

Atividades em grupo:

Quenios grupos:

Grupo 1 - Neste grupo, você educadora, irá utilizar as fotos trazidas pelas crianças, para iniciar um diálogo rico, perguntar sobre seus parentes, se ela gosta de alguém em especial, comparando o número de pessoas entre diferentes famílias.

Junto com as crianças, cole as fotos (ou figuras, ou desenhos) em um pedaço de papel-bobina, conversando sobre as fotos.

" FOTO DAS FAMÍLIAS "

FAMÍLIA SOUZA			FAMÍLIA SANTOS			FAMÍLIA ...
 PAI (JOÃO)	 MÃE (MARIA)	 AVÔ (ROSA)	 PAI (JORGE)	 MÃE (NEUBA)	 AVÔ (ANA)	ÍDEM
 IRMÃO (MARCOS)	 A CRIANÇA QUE ESTÁ NA CRECHE (LUIZ)		 IRMÃO (MAURO)	 A CRIANÇA QUE ESTÁ NA CRECHE (LUCAS)		

Grupo 2 - A educadora coloca à disposição das crianças tiras de papel-bobina, para que colem os lados, fazendo cartuchos (cartuchos de supermercado também podem ser usados). Depois as crianças montam máscaras de alguém da família, usando retalhos, pedaços de lã, etc.

Algumas crianças podem preferir fazer máscaras de animais, o que não é problema: durante o jogo, elas vão dar um jeito de participar.

As crianças mais hábeis e a educadora podem ajudar as que encontrarem mais dificuldades para fazer a máscara

Grupo 3 - Livre com joguinhos.

Atividades em grupo:

Grande grupo:

Dramatizar os membros da família. Usando máscaras confeccionadas no grupo 2, roupas de baú da fantasia, chapéus, produtos de maquiagem, bengalas, etc. (quanto mais material estiver à disposição das crianças, melhor). Deixe que elas escolham quem irão representar e que se fantasiem, sem a sua intervenção.

A sala também pode ser dividida em pequenos grupos, que serão diferentes "famílias". A educadora pode motivar, por exemplo, "visitas" de uma família a outra, festas em que todos se encontram, etc

Sugestão 4 - A MÃE

Conversar com as crianças sobre suas mães (seus nomes, o que fazem, etc.). As crianças que não tem mãe poderão falar sobre a pessoa que ocupa esse lugar, sobre um outro adulto querido. Respeite o silêncio daquela que se recusar a falar sobre o assunto.

Atividades em grupo:

Pequenos grupos:

Jogo - "Mãe Cola". Espalhar as crianças e escolher uma para ser a "mãe estátua". Ela corre atrás das outras e, quando toca nelas, elas devem ficar paradas na posição em que estavam. A "mãe" pode então colocá-la mexendo em seu corpo, na posição que quiser. Apenas com o toque de um dos outros "fugitivos" a criança pode ser solta. (Este é um jogo em que sem perceber, as crianças desenvolvem a concentração, o domínio sobre o próprio corpo, etc. É importante dizer, mais uma vez, que as crianças mais novas não sabem ainda respeitar as "regras" do jogo: talvez elas, no começo, não fiquem paradas, não respeitem a "mãe", etc. Isto não faz mal, o convívio com as outras vai levá-las, aos poucos, a entender o jogo. Brincar com crianças mais velhas, pode ser muito útil para favorecer esta evolução, mas o adulto não deve interferir com rispidez para fazer a criança, principalmente as mais novas, "respeitar as regras". Normalmente, as próprias crianças acabam ensinando às outras a jogar direito).

Quadras: 1- "Se eu fosse muito grande

E a mamãe pequenininha

Eu era mamãe dela

E ela a minha filhinha"

2- "Fui à cozinha

Comer goiaba

Mamãe me viu

Me deu palmada"

3- "Um pulga na balança

Deu um pulo e foi à França

Ela pula e ela dança

Na barriga da criança"

Lembrete: além dos Contos de Fada, o que nós dissemos na primeira sugestão serve também para Cantigas de Roda, Jogos (como pião, bola de gude, amarelinha), para Lendas (como a do Saci ou da Mula-sem-

Cabeça), quadrilhas, músicas e outros itens do que a gente chama de folclore. Você, educadora, certamente se lembra de algumas destas cantigas, jogos, músicas, histórias, etc. Pois bem, aproveite estas suas "memórias" (você pode até contar para as crianças como era quando você brincava com essas histórias, músicas, etc. Provavelmente muitas idéias interessantes sobre "família" poderão ser discutidas). É preciso saber que este seu conhecimento de nosso folclore constitui-se em algo muito valioso para o seu trabalho com as crianças, e que, utilizado com habilidade, pode facilitar e enriquecer a vida da sala.

Sugestão 5 - O PAI

Atividades em grupo:

Pequenos grupos:

Grupo 1- Conversar com as crianças sobre o pai (seu nome, o que faz, etc.). As crianças que não tem pai, podem falar sobre a pessoa que ocupa este lugar, algum outro adulto querido ou, se não quiserem mesmo, não precisam falar.

Grupo 2- As crianças irão desenhar os seus pais, o que fazem, onde trabalham.

Os desenhos deste grupo serão utilizados para montar o álbum dos pais.

Grupo 3- Este grupo irá recortar de revistas objetos, comidas de que os pais mais gostam.

Atividades em grupo:

Grande grupo:

Aproveitando os desenhos do grupo 2 e os recortes do grupo 3 as crianças irão montar o álbum dos pais. Você, educadora, poderá escrever ao lado de cada desenho o que as crianças lhe contaram. As crianças que quiserem escrever deverão ter esta possibilidade. Depois da colagem dos

que eles tem outros parentes? Como eles seriam? E bichos?"; "Vamos inventar uma história, que começa assim: Um dia a família Magricela vinha passeando pela rua, quando o Tuca disse: - Puxa, olha lá a família Gorduchal"; etc.

Atividades em grupo:

Pequenos grupos:

Grupo 1: Você pode denominar este grupo como "A família dos triângulos amarelos", onde as crianças recortam triângulos amarelos que serão usados na atividade do grande grupo.

Grupo 2: Este grupo tem como nome "A família dos triângulos vermelhos", onde as crianças recortam triângulos vermelhos que serão usados na atividade do grande grupo.

Grupo 3: O grupo 3 poderá ser chamado de: "A família dos triângulos azuis", onde as crianças, recortam triângulos azuis que serão usados na atividade do grande grupo.

Grande grupo:

Com todos os triângulos recortados pelas crianças será formado um mosaico da seguinte forma: você recorta no papel bobina um hexágono  que serve de base para que as crianças cole os triângulos, encaixando-os para formar o mosaico . O nome do mosaico pode ser "A família colorida", ou outro qualquer, a gosto das crianças. Escrever o nome escolhido.

E ainda, você pode fazer um passeio para encontrar mosaicos na creche e nas imediações. (Ex.: casca de abacaxi, espiga de milho, favo de mel, cerca de arame da creche e das casas vizinhas, grades nas janelas, calçamento, tabuleiro de xadrez, etc.).

Em seguida, você pode trabalhar esta atividade, com todas as crianças:

"O NÚMERO DE PESSOAS"

A educadora pergunta para cada criança quantas pessoas moram em sua casa. A criança escolhe peças dos blocos lógicos que possam representar os membros da família.

A criança empilha suas peças e compara com a pilha do outro. Deve identificar: qual a família mais numerosa? Qual a menos numerosa? Quantos a mais numa família? Quantos a menos? (Lembre-se, o erro não é ave nesta idade).

Você pode encerrar esta sugestão ensinando esta poesia (normalmente as crianças gostam muito de dramatizar esta belíssima poesia de Cecília Meireles).

Arabela

Arabela abria a janela

Carolina erguia a cortina

E Maria olhava e sorria: "Bom dia!"

Arabela foi sempre a mais bela

Carolina a mais sábia menina

E Maria apenas sorria: "Bom dia!"

Pensaremos em cada menina

que vivia naquela janela

uma que se chamava Arabela,

outra que se chamou Carolina

Mas a nossa profunda saudade

é Maria, Maria, Maria,

que dizia com voz de amizade:

"Bom dia!"

Sugestão 8 - AUTO-RETRATO.

Educadora, sugerimos esta atividade porque, à medida que a criança se percebe, vendo-se como alguém que tem corpo com movimentos e experiências especiais para cada uma de suas partes, desenvolve consciência de si mesma e aprende sobre os outros.

Atividades em grupo:

Grande grupo:

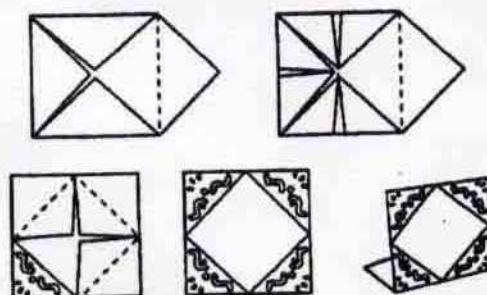
Você pode pedir para as crianças se olharem no espelho longamente, movimentando seu corpo. É interessante deixar uma música suave que auxilie na movimentação. Você pode dizer: "Veja seu movimento com a música". Procure deixar a criança iniciar os movimentos para depois se movimentar com ela, para explorar ao máximo na conscientização corporal.

Grupo 1: Você deixará à disposição da criança papéis, giz de cera, canetas hidrocor, para que façam seu auto-retrato. Explique que elas irão colocar sua "foto" em um porta-retrato.

Obs.: cada criança receberá 1/4 de folha de sulfite.

Grupo 2: As crianças deste grupo irão confeccionar um porta-retrato para colocar a "foto" feita no grupo 1.

Dobrar como envelope, só que todas as pontas vão ao centro. Virar. Dobrar as pontas para o centro. Dobrar as pontinhas. Encaixar uma estampa no centro. Uma das dobras de trás será aberta como suporte para o porta-retrato ficar em pé.



Lembrete: procure deixar sobre a mesa cada passo da dobradura, até chegar ao porta-retrato completo. Você pode orientar a dobradura, mas nunca fazê-la por elas. Você pode ajudar as crianças que têm muitas dificuldades a fazerem a dobra do papel, segurando-o, mas é a criança que passará o dedo para vincar a dobra.

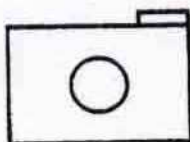
Não exija perfeição na dobradura, o importante é que a criança tenha participado de todo o processo de construção e o mais importante, com satisfação.

Grupo 3: Uma maneira de auxiliar a criança a contar seus sentimentos e ao mesmo tempo a desenvolver a consciência de si mesma é fazer declarações completando sentenças inacabadas, com por exemplo: Eu sou... (às vezes alegre, às vezes triste; grande, crespo, com olhos castanhos, entre outras). Eu não sou... (rico, mau-educado, feio, etc.). Eu gosto... (de doces, de amigos, de brincar, etc.). Eu não gosto... (de apanhar, de cebola, de chorar, etc.). Eu gostaria... (de andar de avião, de ter um cachorro, etc.). A criança que preferir escrever deverá ter esta oportunidade, mesmo que só faça "rabiscos". Caso elas queiram, você pode escrever para que elas copiem, ou então, você mesma faz o registro por escrito do que a criança contar. Você pode escrever ou orientar as crianças para escreverem no auto-retrato feito no grupo 1.

Atividades em grupo:

Grande grupo:

Para encerrar, você pode fornecer às crianças caixas de diferentes tamanhos (fósforo, remédios, etc.), para que façam uma máquina fotográfica. Após a confecção as crianças poderão brincar livremente com as máquinas confeccionadas.



Sugestão 9 - O ÁLBUM DA FAMÍLIA.

Atividades em grupo:

Grande grupo:

Educadora, para realizar esta sugestão você irá pedir às crianças que façam desenhos de todos os elementos de sua família (pai, mãe, irmão, etc.), para montar o seu álbum de família.

Ex.:

ÁLBUM DA FAMÍLIA SILVA	PAI (JOSÉ)	MÃE (JOANA)	IRMÃ (CARLA)	EU (JOÃO)
---------------------------------	---------------	----------------	-----------------	--------------

Cada criança poderá grampear, colar ou amarrar as folhas para a montagem do álbum.

Após as crianças terem feito os desenhos você poderá escrever para elas. É importante que você incentive as crianças a escreverem mesmo que sejam só "rabiscos" ou algumas letras soltas, mas nunca obrigue aquelas que não o quiserem fazer. Caso as crianças prefiram, você pode escrever em um papel para que elas copiem no álbum, mas lembre-se de nunca forçar uma criança a copiar.

Para encerrar esta sugestão você poderá aproveitar um pouco do nosso rico folclore brincando com as crianças, no pátio, com a cantiga de roda "Terezinha de Jesus".

Terezinha de Jesus

Deu-se a queda foi-se ao chão

Acudiu três cavalheiros

Todos os três chapéu na mão

O primeiro foi seu pai

O segundo seu irmão

O terceiro foi aquele

Que a Teresa deu a mão

*Da laranja
Quero um gomo
Do limão quero um pedaço
Da (menina/menino) mais bonita
Quero um beijo e um abraço.*

A criança que estiver no centro da roda escolherá uma criança a qual tomará o seu lugar ao centro, para que a cantiga recomece.

**2- PLANO DE TRABALHO DOCENTE REFERENTE À PROPOSTA
CURRICULAR DO MUNICÍPIO**

Período: 11/08 a 24/08

Área do conhecimento: História

Conteúdo:

Diferentes organização familiares presentes no C.M.E.I.

Objetivos:

Identificar as diferentes organização familiares presentes no C.M.E.I.

Desenvolvimento metodológico:

Apresentar o Tema: XADREZ.

conversa dirigida;

Desenho;

Abstração;

Painel de recortes;



Recursos:

Papel bolina, pincel atômico, papel sulfite, giz de cera, revistas, tesoura, cola.

Critérios de avaliação:

Identificar as diferentes organização familiares presentes no C.M.E.I.

Instrumento de avaliação:

Produção de texto oral, desenho, abstração.

Proposta para o aluno:

• Ouça o poema XADREZ:

É BRANCA A GATA GATINHA
É BRANCA COMO A FARINHA.

É PRETO O GATO GATÃO
É PRETO COMO O CARVÃO.

E OS FILHOS, GATOS GATINHOS,
SÃO TODOS AOS QUADRADINHOS.

OS QUADRADINHOS BRANQUINHOS
FAZEM LEMBRAR MÃE GATINHA
QUE É BRANCA COMO A FARINHA.

OS QUADRADINHOS PRETINHOS
FAZEM LEMBRAR PAI GATÃO.

QUE É PRETO COMO O CARVÃO.

SE É BRANCA A GATA GATINHA
E É PRETO O GATO GATÃO,
COMO É QUE SÃO OS GATINHOS?

- OS GATINHOS, ELES SÃO,
SÃO TODOS AOS QUADRADINHOS.

• Como eram os gatinhos?

• É a mãe?

• É o pai?

• Agora desenhe a sua família.



Vamos fazer a dobradura da família dos gatinhos.

