

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Letras/ Proleitura
Curso de Especialização em Língua Portuguesa: Teorias e Práticas de Ensino de Leitura e
Produção de texto

Angela Maria de Oliveira Gomes

**CURRÍCULO, CONCEITOS E EFETIVAÇÃO: desafios formativos para os professores
e gestores da Educação Infantil**

Belo Horizonte
2021

Angela Maria de Oliveira Gomes

**CURRÍCULO, CONCEITOS E EFETIVAÇÃO: desafios formativos para os professores
e gestores da Educação Infantil**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Curso de Especialização em Língua Portuguesa: Teorias e práticas de Ensino de Leitura e Produção de Texto da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Língua Portuguesa.

Orientador: Prof. Dr.: Marcelo Chiaretto.

Belo Horizonte

2021

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Priscila Oliveira da Mata CRB/6-2706

G633c Gomes, Ângela Maria de Oliveira.
Currículo, conceitos e efetivação [recurso eletrônico]: desafios formativos para os professores e gestores da Educação Infantil / Ângela Maria de Oliveira Gomes – 2021.
1 recurso online (51 f.)
Orientador: Marcelo Chiaretto.
Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Língua Portuguesa: Teorias e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Texto da Faculdade de Letras da UFMG.
Monografia (especialização) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.
Referências: f.47-49
Exigências do sistema: Adobe Acrobat Reader.

1. Educação de crianças. 2. Educação infantil. 3. Professores de educação infantil. 4. Professores – Formação. I. Chiaretto, Marcelo. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD: 370



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
ESPECIALIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA: Teoria e Práticas de Ensino de Leitura e
Produção de Textos

**ATA DA DEFESA DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DA ALUNA ANGELA MARIA DE
OLIVEIRA GOMES**

Realizou-se, no dia 07 de abril de 2021, às 10:00 horas, de forma remota, a defesa do Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado CURRÍCULO, CONCEITOS E EFETIVAÇÃO: desafios formativos para os professores e gestores da Educação Infantil, apresentado por ANGELA MARIA DE OLIVEIRA GOMES, número de registro 2020654037, como requisito parcial para a obtenção do certificado de Especialista em Língua Portuguesa: Teorias e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Textos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, perante a seguinte Comissão Examinadora: Prof. Marcelo Chiaretto - Orientador (UFMG), Profa. Hermínia Maria Martins Lima Silveira (UFMG), Profa. Allana Mátar de Figueiredo (UFMG).

A Comissão considerou o Trabalho:

Aprovado () Reprovado

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 07 de abril de 2021.

Prof. Marcelo Chiaretto (Doutor)

Profa. Hermínia Maria Martins Lima Silveira (Doutora)

Profa. Allana Mátar de Figueiredo (Mestre)



Documento assinado eletronicamente por **Allana Mátar de Figueiredo, Usuário Externo**, em 15/04/2021, às 08:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marcelo Chiaretto, Professor do Magistério Superior**, em 15/04/2021, às 12:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Hermínia Maria Martins Lima Silveira, Professora Ensino Básico Técnico Tecnológico**, em 26/04/2021, às 13:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_org_ao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0675125** e o código CRC **EAEFDA1C**.

AGRADECIMENTOS

A Deus, essencial da minha vida.

Aos colegas do Curso Proleitura, pelas gentilezas e parceria.

Aos professores do Proleitura, vocês são incríveis e contribuíram muito para a nossa aprendizagem.

RESUMO

O currículo na Educação Infantil é um tema que vem sendo bastante discutido e pesquisado nos últimos anos, também ganhou maior intensidade com base nas orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil-DCNEI (2009). A partir da relevância dessa temática para a construção e a consolidação de propostas pedagógicas e curriculares qualitativas para a Educação Infantil, este trabalho tem por objetivo problematizar a questão do currículo. Objetiva-se conhecer e explicitar as concepções de currículo e de conceitos inerentes a ele para a Educação Infantil; os eixos norteadores da prática educativa; e os saberes necessários para que os professores e gestores da Educação Infantil acessem, dominem e construam suas propostas metodológicas/educativas. A base teórica deste estudo sustenta-se em documentos normativos brasileiros: CF/88, LDBN/1996, ECA/1990, DCNEI/2009, BNCC/2017 e as Proposições Curriculares para a Educação Infantil/BH de 2009, com nova edição em 2016, que regulam e orientam a Educação Infantil. Se baseia também nas contribuições conceituais dos autores: Oliveira (2007), Barbosa (2008), Kramer (1987, 2006) e Kuhlmann Júnior (2006), entre outros. Evidenciou-se que a construção da identidade da Educação Infantil é um processo histórico que demonstra muitos avanços, mas ainda necessita de mais estudos. Salienta-se que o currículo é um dentre os vários aspectos que constituem uma proposta pedagógica; e a formação continuada e os debates em várias instâncias, como nos fóruns, nas universidades, nas instituições e no campo político, ainda são os melhores caminhos a percorrer pela efetivação do direito da criança a uma educação de qualidade.

Palavras-chave: Currículo. Educação Infantil. Proposta pedagógica.

RESUMEN

El currículo en Educación Infantil es un tema que ha sido ampliamente discutido e investigado en los últimos años, también ganó mayor intensidad en base a los lineamientos de las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Infantil - DCNEI (2009). A partir de la relevancia de este tema para la construcción y consolidación de propuestas pedagógicas y curriculares cualitativas para la Educación Infantil, este trabajo tiene como objetivo problematizar el tema curricular. El objetivo es conocer y explicar los conceptos curriculares y conceptos inherentes al mismo para la Educación Infantil; los ejes guía de la práctica educativa; y los conocimientos necesarios para que los docentes y gestores de educación infantil accedan, hagan y construyan sus propuestas metodológicas/educativas. La base teórica de este estudio se basa en documentos normativos brasileños: CF/88, LDBN/1996, ECA/1990, DCNEI/2009, BNCC/2017 y las Proposiciones Curriculares para la Educación de la Primera Infancia/BH 2009, con una nueva edición en 2016 que regulan y orientan la Educación Infantil. También se basa en las aportaciones conceptuales de los autores: Oliveira (2007), Barbosa (2008), Kramer (1987, 2006) y Kuhlmann Júnior (2006), entre otros. Se evidenció que la construcción de la identidad de la Educación Infantil es un proceso histórico que demuestra muchos avances, pero aún necesita más estudios. Cabe señalar que el currículo es uno de los varios aspectos que constituyen una propuesta pedagógica; y la educación permanente y los debates en diversos casos, como foros, universidades, instituciones y el ámbito político, siguen siendo las mejores formas de hacer realidad el derecho del niño a una educación de calidad.

Palabras clave: Reanudar. Educación Infantil. Propuesta pedagógica.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	7
1.1	Delimitação do tema	9
1.2	O território e seus sujeitos	11
2	CRIANÇA, INFÂNCIA E INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL	14
2.1	Histórico	14
2.2	Teóricos precursores da Educação Infantil	16
2.3	A história da Educação Infantil no Brasil	22
2.3.1	A educação da criança pequena no Brasil República	22
2.3.2	O surgimento das creches	23
3	POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	27
4	CURRÍCULO E CONCEPÇÕES NORTEADORAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	31
4.1	O eixo das interações	34
4.2	O Eixo da brincadeira: um direito e fator de constituição da criança	35
4.3	O currículo e as múltiplas linguagens da criança	36
4.4	Currículo, planejamento e avaliação	38
5	O CURRÍCULO NO COTIDIANO: RELATO DE PRÁTICA	40
5.1	O projeto	40
5.2	Considerações acerca do projeto	43
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	45
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	47

1 INTRODUÇÃO

O tema currículo da Educação Infantil tem sido discutido com frequência e vem, progressivamente, ganhando relevância em um cenário de conquistas de políticas públicas e legislações para essa modalidade de ensino. A Constituição Federativa do Brasil de 1988 (CF/88) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBN) são os marcos legais iniciais que definem a primeira etapa da educação básica, de caráter obrigatório. Esse avanço alia-se a outros marcos legais, como o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 (ECA), às **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)** de 2009, à **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental (BNCC)** de 2017, com versão atualizada em 2018, e, no caso do município de Belo Horizonte (BH), em Minas Gerais (MG), às **Proposições Curriculares para a Educação Infantil** de 2009, com nova edição em 2016. Salienta-se que essas legislações são provenientes das lutas de vários movimentos sociais que foram se constituindo historicamente no Brasil, como o Movimento de Luta Pró-Creches (MLPC). Este e outros movimentos tinham como objetivo exigir, do Estado, instituições educativas, nas quais as crianças pudessem ser atendidas com dignidade e servisse de suporte às mães trabalhadoras.

Muito se conquistou, mas ainda há outras batalhas em um longo caminho a ser percorrido. Atualmente, esse viés aponta para as reflexões acerca da qualidade do atendimento que as instituições de Educação Infantil estão ofertando para a primeira infância. Entretanto, alguns questionamentos se instauram mediante essa temática: O que seria qualidade do atendimento à criança nas instituições de educação infantil? Quais os parâmetros para avaliar isso?

Esses questionamentos passam por diversos indicadores, pois, segundo o documento “Indicadores da Qualidade da Educação Infantil” (BRASIL, 2009), esses projetam-se nas dimensões do planejamento institucional; da multiplicidade de experiências proporcionadas e linguagens; das interações promovidas; dos cuidados com a saúde; da organização dos tempos, espaços, materiais e mobiliários; das condições de trabalho das professoras e demais funcionários; e da parceria escola/família e suas participações na rede de proteção social. A avaliação e análise dos indicadores são instrumentos capazes de delinear o perfil de uma instituição educativa.

Mediante as dimensões elencadas acima, é fato que elas precisam se materializar em uma proposta educativa na qual todos esses elementos sejam articulados para formar o Projeto

Político Pedagógico (PPP) da instituição de ensino. Para tal, conhecer o público a ser atendido, suas demandas, quais são suas práticas de organização, como aprimorá-las, como planejar todo o fazer educativo e os elementos inerentes a ele e juntamente com ele, é o primeiro passo na construção desse processo. Oliveira (2007) destaca que:

Construir uma proposta pedagógica implica a opção por uma organização curricular que seja um elemento mediador fundamental da relação entre a realidade cotidiana da criança — as concepções, os valores e os desejos, as necessidades e os conflitos vividos em seu meio próximo — e a realidade social mais ampla, com outros conceitos, valores e visões de mundo. (OLIVEIRA, 2007, p. 169).

Isso significa dizer que o desenvolvimento da criança se efetiva em uma ação conjunta entre família/comunidade/escola. Ela aprende em todas essas instâncias e traz para a instituição escolar seus saberes, suas marcas culturais, seus anseios. Dessa forma, a ação pedagógica precisa somar-se a esses saberes e concretizar boas propostas pedagógicas e curriculares capazes de potencializar esse desenvolvimento.

A apropriação do conceito de Proposta Pedagógica ou Projeto Político-Pedagógico, como também dos princípios e das concepções norteadoras da Educação Infantil, é essencial na busca pela consolidação da identidade de uma instituição educativa, sobrepondo-se à ideia ultrapassada desta como um lugar apenas de cuidado. Dessa forma, as propostas pedagógicas se configuram como o “plano orientador das ações das instituições e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educadas e cuidadas” (BRASIL, 2009, p. 13). Pois se trata de um compartilhamento de concepções, desejos e valores que definirão os princípios da ação pedagógica com vistas a garantir à criança direitos diversos, como explicitado na Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) nº 05/2009, no documento das DCNEI (2009):

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2009, p. 18).

No cerne do emaranhado de itens que constituem uma Proposta Pedagógica ou um Projeto Político Pedagógico, como por exemplo: aspectos relativos à organização geral, as regras de funcionamento, as relações família/escola, relações internas, dentre outros, está a questão do currículo como um elemento integrante desse todo, que se caracteriza como um

plano coletivo focado e firmado na flexibilidade. É sobre ele, o currículo, que este estudo pretende debruçar-se, apesar do entendimento que esse elemento norteador não pode ser pensado de maneira isolada dos demais constituintes da Proposta Pedagógica da instituição escolar.

1.1 Delimitação do tema

Um aspecto de extrema relevância ao se pensar o currículo passa pela observação e pela avaliação das práticas e experiências oferecidas às crianças no cotidiano da Educação Infantil. Se, por um lado, avanços significativos são percebidos na prática de muitos docentes, mediante o advento das legislações e das concepções de infância, de criança e de desenvolvimento infantil; por outro, ainda persistem posturas arraigadas em paradigmas ultrapassados, nos quais as crianças ocupam lugares de receptoras passivas de conhecimentos detidos pelo professor. Nessa conjuntura citada, despreza-se a experiência e o protagonismo da criança em seu processo de desenvolvimento.

É preciso problematizar a questão do currículo para essa faixa etária, pois, mesmo diante do explicitado nas legislações e com todas as contribuições e evidências nos campos da pedagogia, psicologia, sociologia e de outras ciências, há ainda há muitas barreiras por trás das práticas pedagógicas de muitos profissionais que impedem a efetivação das orientações contidas nos documentos oficiais.

Esse e outros questionamentos acerca do currículo da Educação Infantil advém das observações que tenho feito, enquanto coordenadora pedagógica geral de uma Escola Municipal de Educação Infantil em BH/MG. Visto que, há mais de quatro anos atuando nessa função, algumas falas me causam estranhamento e foram elas que me instigaram a pesquisar esse tema, bem como a contribuir para que, coletivamente e formativamente, possamos repensar nossas práticas e concepções acerca desse tema.

É fato que a mudança só acontece em contextos reflexivos e emergem do cotidiano quando, por exemplo, uma mãe vem nos questionar por que a instituição escolar não consegue se desvencilhar do trabalho focado em datas comemorativas (em especial, algumas de cunho religioso). Comumente escuto professoras dizendo que não há um currículo na Educação Infantil ou, ainda, há algumas que consideram somente as listas de habilidades que as crianças precisam desenvolver como currículo.

Há também práticas que carecem de reflexões, conforme o exemplo a seguir: Uma professora entra na biblioteca e diz: *“Ah, eu sei que não fazemos isso mais, mas era tão bonitinho quando as crianças saiam na semana da páscoa com orelhinhas de coelho e de rosto pintado”!* Essas e outras situações semelhantes levam-me a pensar se esse é um problema de ordem conceitual, formativa ou de outra natureza e questionar: Por que esse e outros equívocos ainda persistem no imaginário e, principalmente, no fazer de alguns profissionais? Diante desse e outros questionamentos acerca de currículo, conceitos e de prática pedagógica, eu busquei pesquisar esse tema tão relevante para a oferta de uma educação que garanta de fato o direito a um desenvolvimento integral da criança, como exposto nas Proposições para a Educação Infantil em Belo Horizonte (2016, p. 40): *“A escola é reconhecida como espaço educativo que deve possibilitar vivências e experiências, organizadas de forma intencional, a fim de garantir o desenvolvimento integral das crianças em todos os aspectos: físico, cognitivo, social, moral e emocional, conforme define a LDB.”*

Para chegar à concretude dos direitos educacionais das crianças, é necessário que os profissionais que desenvolvem seu trabalho na Educação Infantil tenham conhecimentos amplos, repensem cotidianamente suas práticas e avaliem se estão em consonância com os documentos oficiais e com os estudos mais recentes das áreas afins. É sabido que conhecimento e formação não bastam para se ter um bom profissional, no entanto, esse, como apontado em vários textos acerca da qualidade da educação, configura-se como o ponto de partida para um bom trabalho.

Mediante a justificativa acima, o tema deste trabalho, conforme o título, é *“currículo, conceitos e efetivação: desafios formativos para os professores e gestores da Educação Infantil”*. Este estudo busca responder à seguinte questão: De que maneira o conhecimento dos professores e dos gestores acerca de currículo e de conceitos intrínsecos à ação de educar na Educação Infantil, que respeitem as especificidades desse segmento, podem garantir a efetivação de uma prática qualitativa e bem fundamentada?

Conforme o objetivo geral a ser alcançado, proponho-me a investigar e explicitar as concepções acerca de currículo e de conceitos inerentes a ele para a Educação Infantil. Ao ter esses como eixos norteadores da prática educativa. Tenho como objetivos específicos: investigar quais saberes são necessários para que os professores e gestores da Educação Infantil, possam construir suas propostas metodológicas educativas.

A base teórica que sustentará este trabalho constitui-se nos documentos normativos brasileiros: CF/88, DCNEI (2009), ECA (1990), LDBEN (1996), Proposições Curriculares para a Educação Infantil de Belo Horizonte (2009). As contribuições conceituais de autores

como: Zilma Ramos de Oliveira (2007), que explicita os fundamentos para a Educação Infantil; Maria Carmem Barbosa (2008), que expõe a construção do campo da Educação Infantil no Brasil; Sônia Kramer (1987, 2006) e Kuhlmann Júnior (2006), que trazem a questão histórica da constituição dos espaços educacionais institucionalizados.

Este estudo, ao final, apresentará um projeto de leitura permanente como exemplo de uma boa prática desenvolvido na Escola Municipal de Educação Infantil Juliana, EMEI Juliana, onde atuo como professora e coordenadora. O próximo tópico apresentará esse espaço e seu público.

1.2 O território e seus sujeitos

A maior parte das crianças atendidas na Escola Municipal de Educação Infantil Juliana, EMEI Juliana, são provenientes do bairro Juliana, localizado na região Norte de BH (MG). Esse território sofreu intensas mudanças nas últimas décadas, com a imposição de novos projetos imobiliários que transformaram o bairro no período de 2004 em diante, enquanto um espaço com características de região rural, em um espaço urbanizado.

No início das atividades na EMEI Juliana em 2004, os profissionais visitaram a comunidade, com a intenção de fazerem um levantamento sociocultural e conhecerem as condições de vida, trabalho, costumes e tradições para elaborar uma proposta de trabalho de acordo com a realidade daquelas pessoas. Constataram que aquela comunidade tinha uma história de luta desde a década de 1990, nos movimentos sociais Pró-Moradia e aquele terreno ocupado foi a conquista daquela aspiração coletiva. Nesse mesmo contexto, a luta por moradia articulava-se à luta das mulheres por creches para seus filhos.

A região Norte de BH é considerada a de maior vulnerabilidade social do município. Os meios de acesso à cultura e ao lazer que as crianças e suas famílias usufruem são escassos, há apenas um Shopping, o Estação Norte e uma praça. A rua desponta como um ambiente de interações muito utilizado pelos moradores, principalmente pelas crianças, pelos adolescentes e jovens.

A EMEI Juliana foi uma das quatro primeiras unidades a serem inauguradas em Belo Horizonte no ano de 2004. Até o ano de 2018, essas instituições recebiam a terminologia de Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs) e eram vinculadas a uma escola de Ensino Fundamental. A partir de 18 de setembro de 2018, com a Lei nº 11.132, estabeleceu-se

a autonomia das UMEIs, transformando-as em Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs).

A EMEI Juliana é considerada uma escola de média complexidade, que tem a capacidade para atender um público de até 250 crianças. Essas escolas foram construídas a partir de um projeto inovador, onde o prédio foi pensado para atender a criança pequena em suas especificidades e compleição física. Nota-se, em sua estrutura, a preocupação em garantir o direito à acessibilidade. As salas e banheiros possuem um espaço razoável com mobiliário adaptado ao tamanho das crianças. A área externa da instituição é privilegiada com variados e amplos espaços arborizados.

Diante da caracterização acima, percebe-se que, nesse contexto histórico da criação das EMEIs, se delinearam novos contornos relativos à afirmação da identidade da Educação Infantil. Pensar primeiramente nos sujeitos atendidos, em suas especificidades, nas interações e espaços adequados, já denota que novos paradigmas vêm progressivamente, mesmo a longo prazo, sendo construídos com relação ao trabalho com as crianças pequenas. Entretanto, há que se lembrar que as creches e pré-escolas, até há poucos anos no município, constituíam-se em ambientes adaptados, com rara ventilação, falta de espaços externos para a livre circulação e salas que não eram pensadas para as crianças pequenas.

Sobre a questão dos espaços, as Proposições Curriculares para a Educação Infantil de Belo Horizonte (2009) orientam para a importância de sua organização:

[...] A maneira como o espaço é organizado determina a maneira como as interações se estabelecerão, entre as crianças, entre as crianças e os adultos, entre as crianças e os objetos de conhecimento. As disposições dos móveis no espaço, a acessibilidade aos materiais, a utilização das paredes, as possibilidades de livre circulação no ambiente são elementos que definirão as possibilidades e os dificultadores para o melhor desenvolvimento das crianças. (BELO HORIZONTE, 2016, p. 120).

Nesse sentido, a constituição dos prédios com seus mobiliários, áreas e ambientes diversos demonstra um certo tipo de concepção de educação que pode ser emancipatória ou restritiva. Oliveira (2007, p. 192) afirma que: “Todo ambiente, sem exceção, é um espaço organizado segundo certa concepção educacional, que espera determinados resultados.”. Goldschmied e Jackson (2006, p. 33) também contribuem quando dizem que “o ambiente físico exerce uma grande influência sobre a maneira como as pessoas que trabalham em creches percebem o seu trabalho, e sobre a qualidade das experiências que elas são capazes de oferecer às crianças”. Incontestavelmente, não são somente as características de origem psicofísicas e higiênicas dos ambientes que determinam a qualidade da educação. No entanto,

estas precisam se aliar a uma multiplicidade de recursos capazes de promover o desenvolvimento infantil.

O próximo capítulo apresentará o referencial teórico deste estudo.

2 CRIANÇA, INFÂNCIA E INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Este capítulo abordará um sucinto histórico sobre a criança, a infância e as instituições de Educação infantil.

2.1 Histórico

Na antiguidade, os cuidados e a educação das crianças pequenas eram de responsabilidade das famílias, em especial das mulheres, e, quando elas atingiam certa autonomia física e independência, passavam a fazer as tarefas cotidianas junto aos adultos. As aprendizagens aconteciam na interação doméstica-comunitária, e essa não diferenciação, do ser criança ao ser adulto, negava-lhes o direito à subjetividade.

Foi somente na modernidade que o atendimento educacional institucionalizado às crianças de zero a seis anos começou a ganhar novos contornos, em um longo processo, perpassando por várias concepções de diferentes segmentos da vida social e política. De fato, foi com o surgimento do sentimento de infância que se buscou formas de disciplinar e conter as crianças, dado que até a Idade Média, a instrução fora do seio familiar era destinada a um pequeno número de clérigos, mas se misturavam diferentes idades. Conforme Ariès (2017, p.107), no início dos tempos modernos, a escola passou a ser, “um meio de isolar cada vez mais as crianças durante um período de formação tanto moral como intelectual, de adestrá-las, graças a uma disciplina mais autoritária, e, desse modo, separá-las da sociedade dos adultos.”. É nesse novo contexto, de mudanças significativas na ordem social (burguesa/urbana/industrial) que a criança começa a ser diferenciada do adulto, gerando novas configurações.

Aos bebês e crianças abandonadas, eram oferecidos o acolhimento e a guarda, através de arranjos alternativos. Tal panorama é lembrado por Oliveira (2007):

Tais arranjos envolveram desde o uso de redes de parentesco, nas sociedades primitivas, ou de “mães mercenárias”, já na Idade Antiga, até a criação de “rodas” - cilindros ocos de madeira, giratórios, construídos em igrejas ou hospitais de caridade que permitiam que bebês fossem neles deixados sem que a identidade de quem os trazia precisasse ser identificada - para recolhimento dos “expostos” ou a deposição de crianças abandonadas em “lares substitutos”, já na Idade Média e Moderna. (2007, p. 59).

Observa-se a precariedade do atendimento às crianças menores que se instituiu mediante a ideia de caridade, de abandono e de favor, ou seja, de assistencialismo aos enjeitados da sociedade.

Nessa mesma perspectiva, e segundo outros elementos, pode-se afirmar que a modernidade trouxe descobertas capazes de reconfigurar a vida em vários aspectos. Com a expansão das navegações, foi possível conhecer outros mundos, suas culturas, e foi nessa conjuntura que se instaura *o diferente*. A Europa, como continente dominante e para manter seu status quo, investiu em formas de cerceamento, bem como em incutir, pelo uso da força, suas ideias de superioridade. Barbosa, (2008, p. 51) argumenta que: “Nesse processo de afirmação de sua identidade, os europeus investiram em desqualificar os diferentes. Toda a construção do outro é feita comparando os demais com o padrão europeu, tido como o normal, o certo.”. Foi nesse mesmo processo que se buscou contrapor a ideia dominante da criança como uma miniatura de adulto para a diferenciação desta em relação ao adulto. E a escola foi um dos agentes propulsores para essa cisão.

Barbosa (2008) destaca que os povos dominados eram denominados bárbaros, aqueles que não dominavam a língua do dominador, não tinham fala, assim como as crianças. Esse termo servia para designar tanto os estrangeiros quanto as crianças. A postura dos europeus (monarquia e clero), nessa perspectiva em relação aos *outros*, era a da dominação e do silenciamento. Dessa Forma:

As semelhanças entre os nativos e as crianças estavam calcadas nas mesmas ambiguidades, pois tanto uns quanto os outros eram vistos como o bem e o mal, o inocente e o pecador, e deveriam ficar sob a tutela de *professores naturais* (adultos, professores, brancos) até chegarem à *idade da razão*. Disciplinar a parte instintiva, emocional, corporal que regia os nativos do Novo Mundo e as crianças tornou-se uma obrigação cristã. (BARBOSA, 2008, p. 52).

A autora reitera que, diante da efervescência daquele período, com suas disputas políticas e religiosas, surgem as alternativas de criação de instituições educacionais de cunho religioso para *civilizar* as crianças europeias, ensinando-lhes a moral e as boas maneiras, na maioria das vezes, por meio de preceptores. Aos nativos, cabia a catequização e a imposição dos costumes, principalmente da linguagem, fator primordial para o domínio.

Perdurou, por muitos séculos, a ideia da criança como um vir a ser e a educação desta se submetia a que tipo de adulto se almejava ter. Benjamin (1984), afirma que “[...]até o século XIX o bebê era inteiramente ignorado enquanto ser dotado de espírito e, por outro lado, o adulto representava para o educador o ideal à semelhança do qual ele pretendia formar a criança” (p. 73). Observa-se que esse paradigma perdurou ainda por muitos séculos.

O próximo tópico apresentará os teóricos precursores da Educação Infantil e seus apontamentos.

2.2 Teóricos precursores da Educação Infantil

As concepções teóricas não se constroem de maneira linear, em um movimento progressista nas formas de compreensão da história e seus elementos. Muitas vezes, há a noção de que as construções de pensamentos foram se aprimorando historicamente até atingirem ideais mais humanizados. Evidentemente, em alguma medida, muitos avanços são forjados nesse sentido, no entanto, pode-se observar, nas práticas escolares cotidianas, muitos resquícios de paradigmas que já poderiam ter sido superados, pois são temas refletidos em muitos estágios da modernidade. A exemplo, a ideia da centralidade da criança no processo educativo — que é um direito da criança e um dever das instituições. Parece óbvio, hoje, essa máxima, entretanto, conforme as práticas educativas proporcionadas ainda hoje, isso ainda não foi de fato consolidado.

O processo da modernidade trouxe outras formas de interpretação do mundo, que foram construídas em um processo de cunho civilizatório e não emancipatório, conforme se imagina. Autores como Erasmo (1465-1530) e Locke (1632-1704) criaram verdadeiros manuais para instruir os pais a educar seus filhos para a vida social, além de proporem normas gerais para a formação do caráter do homem. Com base na noção de não linearidade, salienta-se que escritos da Antiguidade revelam que já existiam autores que defendiam a ideia da ação do próprio aluno como impulsionadora do seu crescimento intelectual, como por exemplo os pensadores Sócrates (339 a. C), Santo Agostinho (354 d.C-430 dC) e outros. A valorização, o fortalecimento e o desdobramento de muitas ideias clássicas, em contraponto ao que se pensava ser os melhores alicerces escolares, são ações que fizeram com que, nos séculos XVIII em diante, novas propostas educativas fossem implementadas.

Comênio (1592-1670) foi um educador que até na atualidade tem em suas ideias muito respaldo. Acreditava ele que todas as crianças, de diferentes situações sociais, podiam ser ensinadas e que podia-lhes ensinar tudo. Oliveira (2007) aponta algumas importantes empreitadas educacionais de Comênio. Autor do livro **A escola da infância**, ele traz, nessa obra, de 1628, a afirmação de que a educação da criança pequena deveria acontecer dentro dos lares, que seria o primeiro nível de ensino. Foi um dos primeiros educadores a elaborar

um plano de escola maternal e a indicar o uso de materiais audiovisuais para educar as crianças pequenas:

Afiava ele que o cultivo dos sentidos e da imaginação precedia o desenvolvimento do lado racional da criança. impressões sensoriais advindas da experiência com manuseio de objetos seriam internalizadas e futuramente interpretados pela razão. Daí sua defesa de uma programação bem elaborada com bons recursos materiais e boa racionalização do tempo e do espaço escolar, como garantia da “boa arte de ensinar” [...]. Materiais pedagógicos (quadros, modelos, etc.) e atividades diferentes (passeios, etc.), realizadas com as crianças de acordo com suas idades as auxiliariam a desenvolver aprendizagens abstratas, estimulando sua comunicação oral. (OLIVEIRA, 2007, p.64).

Também foi pioneiro em usar a metáfora do Jardim, local da educação da criança pequena, e desta, como a planta a ser cuidada. A questão do brincar, essencial em qualquer período, aparece em sua obra. Muitas proposições e ações de Comênio foram inspiradas e ampliadas por educadores de outros períodos. Atualmente, nota-se que a Educação Infantil ainda carrega as marcas desses primeiros modelos nos fazeres e nas rotinas das instituições, sem refletir em como eles se cristalizaram ao longo do tempo.

Não tirando o mérito do educador Comênio para a constituição do campo da pedagogia da infância, é preciso reconhecer as crianças concretas de hoje, enxergá-las como sujeitos competentes, protagonistas em seu próprio processo de aprendizagem, bem como as instituições deste tempo presente nos moldes atuais, uma vez que a Educação Infantil precisa ser vista como um projeto compartilhado e construído na coletividade.

O filósofo Jean Jacques Rousseau (1712-1778), em contraposição ao ensino tradicional de sua época, revolucionou a educação ao inaugurar um novo conceito de educação pautado na visão da infância como um período em si mesmo e não um vir a ser. Em sua proposta educativa, o livre exercício das capacidades da criança, ou seja, a experiência ensina mais que os livros. Nesse sentido, seria útil proporcionar a livre movimentação das crianças e atividades práticas. Defendia a noção da emoção sobre a razão e de proporcionar a liberdade para que a curiosidade infantil se sobressaísse e as aprendizagens acontecessem. A criança, na concepção de Rousseau, nasce boa e pura, devendo ao adulto preservar essa natureza, nesse sentido, cabe ao professor preservar o que a criança é.

Em alguns pontos do pensamento rousseauiano, observa-se um paradoxo. Ao mesmo tempo em que defendia uma educação dos sentidos e para a liberdade, prescrevia como os antecessores moralistas, planos de educação pautados na obediência e na docilidade. De acordo com Barbosa (2008):

Pode-se observar que, apesar de Rousseau ser conhecido como o pai da educação livre, sua forma imperativa e afirmativa de escrever sua proposta de um governo das crianças por meio de normas e prescrições demonstra uma perspectiva de interiorização das regras, concepção educacional que não teria sido possível sem os projetos educativos escritos anteriormente pelos moralistas. Os moralistas organizaram propostas educacionais que tinham como conteúdos recomendações estereotipadas para a formação do homem. Havia a crença de que as qualidades físicas remeteriam às qualidades morais. (BARBOSA, 2008, p. 6).

Assim como Erasmo e Locke, Rousseau prescreve normas para a educação das crianças baseadas em: uma boa alimentação, higiene adequada para prevenir doenças, ambientação rica e estimulante com objetos variados e sensíveis e exploração de espaços diversos para o desenvolvimento dos pequenos. Talvez por causa desse enfoque, ele tenha sido o autor mais lido pelas mães e pais burgueses e suas ideias foram amplamente aplicadas à educação.

Observa-se que, a partir dos legados de Rousseau, a criança passou a ser vista como um ser com especificidades próprias e o lugar da infância pôde começar a ser construído, mesmo diante do silenciamento de várias delas, dependendo de sua condição social.

Seguindo os passos de Rousseau, Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) foi um pensador político que implementou várias experiências pedagógicas. Muitas escolas, segundo a pedagogia desse pensador, podem ser encontradas em vários países, pois suas metodologias ainda são muito aceitas. Barbosa (2008, p. 92) escreve que: “Pestalozzi acreditava que a educação e as leis se faziam necessárias para domar as energias do mal que estavam no homem e na sociedade”. Preconizava ele que a educação deveria ser preventiva, de modo a dominar os instintos através de regras adequadas a serem seguidas. A autora aponta ainda a crença de Pestalozzi na autonomia humana e na ideia deste da possibilidade de formar um ser moral, e assim como seu mestre, sugere procedimentos adequados para os professores e para as mães.

No entanto, Pestalozzi, citado por Barbosa (2008), esclarece que:

Toda educação é constituída de regras, que devem ser sempre iguais para todos e em todos os momentos. Tal fato não quer dizer “ter hábitos de obediência cega e de diligência e submeter-se às prescrições, mas preparar-se para um viver autônomo”. As normas de comportamento existem para não conceder lugar aos instintos: “Não posso recomendar nada além de amor e firmeza.” (PESTALOZZI apud BARBOSA, 2008, p. 93).

Na pedagogia de Pestalozzi, as crianças tinham oportunidades de se expressarem mediante os problemas cotidianos e de auxiliarem no planejamento das atividades. Como viviam em

moradias conjuntas (internatos), nestes, deveriam ter um bom planejamento, uma organização do ensino sem castigos, prêmios, mas pautados na liberdade.

Walter Benjamin (1984) foi um filósofo alemão que demonstrou sua admiração pela pedagogia pestalozziana. Em seu livro **Reflexões: A criança, o Brinquedo e a Educação** (1984), dedica o último tópico “Pestalozzi em Yverdon – A respeito de uma monografia exemplar”, ao discorrer sobre aspectos da vida no instituto administrado pelo educador suíço. Escreveu Benjamin (1984) sobre Pestalozzi:

E lá estava ele então, na casa dos seus setenta anos e no vértice de sua glória, uma poderosa autoridade, um mestre da Europa, e contudo sempre foi, e continuava sendo sua função, como nos primeiros tempos em Neuhof, ajudar uma comunidade em formação e que se encontrava no meio do nada, executando trabalhos que iam da administração econômica até os serviços religiosos. É bastante provável que sob o efeito de tais contradições a personalidade desse homem, dilacerada já de bem antes, adquiriu suas características mais rudes, mas também as mais elevadas. (p. 115).

As marcas da personalidade de Pestalozzi ficaram gravadas pelo seu modo diferente de gerenciar, propor e implementar, acreditava sempre nas possibilidades e no acesso para todos. Ainda nesse texto, Benjamin (1984) afirma que Yverdon era um congresso pedagógico permanente, com pessoas vindas de todas as partes do mundo para conhecerem aquele fenômeno. Nada era semelhante às formas tradicionais: via-se alunos de diversos anos misturados, professores e outros adultos em bancos escolares para ouvir, possibilidades de livre gestão dos alunos, dentre outros aspectos, num constante movimento.

As palavras finais desse interessante texto de Benjamin (1984) dão ainda mais destaque à personalidade de Pestalozzi:

Pestalozzi nada tinha de exemplar. Não era seu exemplo que ele dava para as crianças, sem as quais não podia viver, mas sim sua mão: o estender de mãos, para falar com uma de suas expressões favoritas. Essa mão estava sempre pronta, seja quando ajudava em um jogo ou trabalho, seja quando acariciava a fronte de uma criança que passava. (1984, p. 117).

A pedagogia de Pestalozzi inspirou grandes pensadores e educadores como Friedrich Froebel (1782-1852). Uma das diferenças entre eles está na forma como este procurou sistematizar mais as experiências. De acordo com Mata e Ódena, citadas por Barbosa (2008):

[...] partir da experiência concreta com as crianças, fazer uma formulação dessa experiência e empenhar-se em difundir seu trabalho pelo mundo são características importantes da obra de Froebel. É ele quem de fato, inicia uma proposta mais efetiva de educação coletiva de crianças em espaços públicos. No *Projeto de criação de um Jardim-de-Infância* (1840), afirma que esta é uma instituição para a ocupação, o jogo e a atenção das crianças e uma instituição para a formação de educadores e

educadoras. As duas instituições, cada uma por separado, e as duas conjuntamente, formariam um todo intimamente unido sob o nome de jardim-de-infância (MATA, ÓDNA apud BARBOSA, 2008, p. 95-96).

A criação do *Kindergarten* (Jardim de Infância), possivelmente, teve raízes nas ideologias de Froebel, onde se destacava uma filosofia espiritualista-mística e ideais político-libertários. Duas ideias desse filósofo que influenciaram a criação de políticas públicas para a educação das crianças pequenas foram: sua defesa de que o Estado deveria arcar com a construção dos prédios destinados a essa educação; e da universalização do direito de todas as crianças, de todas as classes sociais a esse atendimento. Inovou, ao criar duas instituições paralelas e indissociáveis: uma para as crianças e outra para a formação do professor, onde a formação é destaque no pensamento froebeliano. Observa-se que esse modelo não chegou a nenhum país. No Reino Unido, em 1841, criou-se um jardim-de-infância inspirado no modelo alemão, e vários outros foram disseminados em vários países e suas ideias inspiraram educadores do mundo inteiro, como foi o caso brasileiro.

Arce (2002), estudiosa de Pestalozzi e Froebel, em seu artigo, “Lina, uma criança exemplar! Friedrich Froebel e a pedagogia dos jardins-de-infância”¹, destaca que Froebel foi um dos primeiros educadores a pensar a educação para as crianças menores de seis anos e, ao denominar as instituições para o trabalho educativo com a infância de Jardins, demonstra essa preocupação:

Para ele, a infância, assim como uma planta, deveria ser objeto de cuidado atencioso: receber água, crescer em solo rico em nutrientes e ter a luz do sol na medida certa. O jardim é um lugar onde as plantas não crescem em estado totalmente silvestre, totalmente selvagem, é um lugar onde elas recebem os cuidados do jardineiro ou da jardineira. Mas o jardineiro sabe que, embora tenha por tarefa cuidar para que a planta receba todo o necessário para seu crescimento e desenvolvimento, em última instância é o processo natural da planta que deverá determinar quais cuidados a ela deverão ser dispensados. (ARCE, 2002, p. 2).

Nessa perspectiva, o papel do professor é de extrema importância e seu perfil deve ser de bom observador, alguém que possui escuta atenciosa e, principalmente, que respeite os processos naturais de desenvolvimento, como um jardineiro.

No artigo referido, a autora mostra como os tema-chaves da pedagogia froebeliana aparecem no texto da Lina (FROEBEL, 1917 apud ARCE, 2002), quais sejam:

¹ Nesse artigo, Arce (2002) analisa um importante texto de Froebel, encontrado no livro **Pedagogia do jardim-de-infância** (1917), cujo título é “De como Lina aprendeu a escrever e a ler: uma bonita história para crianças que gostam de estar ocupadas”. Através das narrativas do processo de ensino da Lina por sua mãe, são evidenciadas as ideias pedagógicas de Froebel. O texto encontra-se no livro **Pedagogics of the kindergarten** (FROEBEL, 1917, 286-337).

- Idealização da criança que desejava formar: curiosa, ocupada, autônoma, frequente em um jardim-de-infância e nele desenvolveu muitas habilidades e conhecimentos (destreza, expressões estéticas diversas, docilidade). O tema do brincar aparece com ênfase;
- Modelo de família ideal: nuclear (como se pretendia naquele período histórico). O pai é carinhoso, o provedor que na maior parte do cotidiano está ausente, mas que participa do seu desenvolvimento; a mãe é a dedicada zeladora do lar, da educação dos filhos e que mantém a ordem da casa;
- A mãe participa do processo escolar dos filhos é a grande incentivadora e auxiliar das crianças nas tarefas; (como em outros autores, aparece a importância da figura da mãe no processo educativo);
- Toda a família participa do processo de aprendizagem da criança.

Apesar de parecer bastante utópico, nota-se que os ideais de Froebel inserem-se em uma perspectiva cristã, moralizante, onde a comunidade e a família deveriam, harmoniosamente, zelar pela educação das crianças e dos jovens. A mulher, tão requisitada nesse contexto, esvazia-se enquanto ser individual. Caberiam às instituições pedagógicas infantis unirem-se à família e desempenharem suas funções. Segundo o autor, seriam instituições educativas completas, diferentes de escola ou de casas/abrigos assistenciais.

É importante salientar que Froebel, ao propor uma organização metodológica do trabalho, instituiu algumas práticas para serem realizadas com as crianças, observa-se muitas semelhanças com as atividades cotidianas das escolas de Educação Infantil da atualidade, demonstrando, desse modo, a influência das ideias desse educador para a educação da criança pequena. Barbosa (2008) as enumera:

[...]as conversações (rodinhas), a hora dos contos, o estudo dos seres vivos, os passeios ao ar livre, o contato com a natureza nos jardins e nas hortas, os diversos tipos de jogos, como os de construção, os de movimentação físicas e sensoriais, os de atenção, os de memória, os de linguagem, de movimentos corporais, expressão rítmica e dramática, além de trabalhos manuais e desenho. (BARBOSA, 2008, p. 97).

Outro importante contributo de Froebel foi a defesa da profissionalização dos jardineiros e jardineiras. Isso evidencia-se na preocupação com suas formações. Esse grande pensador, o educador Pestalozzi e o filósofo Rousseau destacam-se como os pilares para a constituição de uma pedagogia para a infância. Após estes, ou seguindo os passos destes, outros educadores da infância se propuseram a ampliar, modificar ou se inspirar em seus

legados. No final dos séculos XIX e no século seguinte, outras pedagogias com diferentes enfoques ganham a cena, como, por exemplo, os modelos cientificistas de Decroly e Montessori, que são os grandes nomes nessa nova perspectiva.

O próximo tópico discorrerá sobre como se deu a educação da criança pequena no Brasil.

2.3 A história da Educação Infantil no Brasil

A história dos estudos da infância no Brasil ou da sociologia da infância segue pelos mesmos caminhos trilhados no mundo. Todavia, as concepções e os arranjos não seguiram os mesmos trajetos e, muitas vezes, ao chegarem aqui, ganharam outros contornos.

Até meados do século XIX, o atendimento de crianças pequenas em instituições fora do lar no Brasil era inexistente (OLIVEIRA, 2007). As crianças abandonadas da zona rural, maior parcela da população brasileira no período, eram cuidadas por famílias de fazendeiros. Nas áreas urbanas, os bebês abandonados eram recolhidos das rodas de expostos por religiosas e eram cuidados por estas até atingirem certa idade.

2.3.1 A educação da criança pequena no Brasil República

A abolição da escravatura e a Proclamação da República foram dois eventos que contribuíram para trazer profundas modificações na vida social e política, com a crescente industrialização, a necessidade de mão-de-obra e o fenômeno de pessoas que migravam do meio rural para os centros urbanos. Nessa conjuntura, novas configurações na forma de trabalho, no cotidiano e na estrutura familiar foram surgindo. É nessa nova realidade que as intervenções sociais para a infância começaram a despontar em um cenário de exploração das crianças pobres filhas de trabalhadores, inclusive dos filhos dos negros, que já não estavam na condição de escravizados, embora também não assistidos por uma política de proteção social. É evidente que, para as crianças das camadas ditas populares, a noção de infância constituía-se de uma maneira diversa da infância das camadas mais abastadas. Pode-se dizer que o Brasil, com todas as suas diversidades, também nesse quesito evidenciou a convivência de diferentes infâncias: as infâncias das crianças de áreas rurais, as infâncias dos filhos dos indígenas, as infâncias das crianças dos centros urbanos, as infâncias das crianças negras, em uma construção social de extremas desigualdades, mas também, através da afirmação de um ser que é produtor de cultura.

Florestan Fernandes (1920-1995) defendeu a ideia de um caráter singular da infância como uma estrutura social e, sendo assim, um meio de socialização das crianças. Abramowicz (2015), ao analisar a tese do referido autor, diz que:

[...] todas as descrições realizadas (ser menino ou menina, a classe social, a etnia, a raça, a maneira de liderar são os suportes ou a base social daquilo que ele irá cunhar como cultura infantil. [...]. A cultura infantil é o resultado das relações sociais e dos processos de socialização exercidos e vivenciados entre as crianças. [...]. Ele afirma que há uma cultura infantil (cujo debate é intenso na atualidade e que se adquire “na rua”, ou seja, no próprio grupo de crianças. (ABRAMOWICZ, 2015, p. 18).

A criança não imita simplesmente a vida adulta. Em suas interações com as outras crianças, com os adultos e com o meio, em um dado território, ela vai se constituindo pelas vias de sua própria produção. Ainda segundo Abramowicz (2015), os estudos nas áreas da sociologia e da história apontam para a importante função das crianças negras durante a escravidão no Brasil, bem como dos filhos de imigrantes, ao serem mediadoras nas relações sociais e nas intermediações culturais em geral, “as crianças facilitavam para suas famílias a aprendizagem da língua, dos costumes, da cultura etc..” (ABRAMOWICZ, 2015, p. 21).

Ainda no cenário do Brasil República, com a urbanização/industrialização e com base no discurso médico-higienista vigente, a família também passou por profundas transformações, causando diferenciação nos papéis dos homens e das mulheres. Quanto às mulheres, coube a função da maternidade zelosa e de tornar o lar um lugar sacro. Já ao homem, incumbiu-se de ser o provedor, defensor da honra e da moral do universo familiar. A família fechou-se em sua vida privada, à educação das crianças, ao cuidado e ao controle, que garantiriam, de certa forma, a ordem social, com cada membro em seu posto. Havia o ideal positivista de sociedade civilizada, da ordem e do progresso e tinha a ciência como base para o desenvolvimento da nação brasileira.

2.3.2 O surgimento das creches

Naquele novo contexto do Brasil republicano, emergiram associações profissionais e filantrópicas, que promoviam a intervenção social por meio de políticas de assistência. Sendo assim, as primeiras creches brasileiras surgiram como um mecanismo para dar assistência às crianças no sentido de amenizar as altas taxas de mortalidade infantil, incentivar e divulgar campanhas de amamentação e favorecer a educação moral das crianças. Kuhlmann Júnior (1998) descreve que, no ano de 1921, havia no país 15 creches e, em 1924, esse número era

de 47 espalhadas pelos estados. As crianças dos quatro aos seis anos eram destinadas aos jardins-de-infância e escolas maternas. Era urgente expandir esses números.

Pode-se afirmar que, após a década de 1940, o Estado brasileiro começou a investir (mesmo que timidamente) na construção de instituições, equipar pessoal técnico para viabilizar as ações de cunho social, articulando educação, saúde e assistência para esse intento. Isso deveu-se ao novo panorama urbano industrial instaurado e como forma de atender aos interesses dos empresários, que precisavam da mão-de-obra de suas trabalhadoras que eram mães.

Dentre as instituições que cuidavam dos aspectos ligados ao atendimento das crianças, destaca-se o Departamento Nacional da Criança (DNCr), órgão do Ministério da Educação e Saúde (BRASIL, 1940, apud KUHLMANN JÚNIOR, 2000), que centralizava a política de assistência à mãe e à criança. Perdurou trinta anos ditando tudo o que deveria ser feito com relação a esse atendimento. “Entre outras atividades, o DNCr encarregou-se de estabelecer normas para o funcionamento das creches, promovendo a publicação de livros e artigos (KUHLMANN JÚNIOR, 2000, p. 8)”.

Nota-se uma característica que permanece com relação às instituições de Educação, qual seja, sua vinculação com alguma outra instituição social. A exemplo dito, as muitas creches conveniadas/Rede Parceira com as prefeituras de alguns municípios brasileiros. Geralmente são instituições religiosas, denominadas Obras Educativas, que fazem um atendimento de cunho assistencial para um público diversificado e com focos diferentes. O essencial é que a sociedade esteja atenta e politicamente engajada para ter conhecimento a quais fins estas parcerias se prestam.

Outro órgão, parceiro naquela iniciativa, foi a Legião Brasileira de Assistência (LBA), instituição híbrida criada, em 1942, a partir do governo federal e da iniciativa privada.

Além das creches, dos jardins de infância inspirados nos modelos froebelianos (mas longe de sua matriz principal), foram criados também os parques infantis para o atendimento às crianças, com um caráter mais recreativo do que educativo. Cada uma dessas instituições, surgiram com diferentes concepções, mediante demandas específicas, mas sobretudo com as finalidades de contenção, moralização e higienização, nunca pensando na criança como um sujeito de direitos e com especificidades em cada período.

As creches, consideradas como um “mal necessário”, surgiram para que as mães pudessem continuar o processo de amamentação do bebê, como suporte à mãe trabalhadora, que continuava tendo de conciliar as funções da casa, maternidade e do trabalho. Essas

instituições surgem também como um meio para proteger a criança das mulheres que cuidavam das crianças, como descrito por Vieira (1988):

Embora consideradas um mal, na medida em que sua existência nos grandes centros urbanos (Rio de Janeiro e São Paulo especialmente) revelava desorganização social, desajustamento moral e econômico, obrigando as mulheres das classes populares a renunciarem ao lar para garantirem sua sobrevivência, e a de seus dependentes no trabalho extradoméstico, as creches eram vistas como indispensáveis. Indispensáveis porque seriam alternativas higiênicas à criadeira, ou tomadeira de conta, mulher do povo, que tomava a seu cuidado crianças para criar. Pelas suas condições de vida, pelos hábitos incorretos adotados das crianças, pela sua índole e caráter a criadeira era vista como uma das principais responsáveis pela elevada mortalidade infantil. (VIEIRA, 1988, p. 4).

Salienta-se que não havia um consenso sobre o atendimento feito pelas creches. Por um lado, para muitos, as crianças deveriam continuar sendo cuidadas em casa, amamentadas e rigorosamente higienizadas para evitar doenças infantis; por outro, não se podia conter as demandas da nova ordem, na qual as mulheres cada vez mais iam buscar o mercado de trabalho para manterem a sua família. A creche servia, logo, para educar também a mãe sobre a melhor maneira de cuidar de seu filho. Entretanto, todo o aparato necessário para um bom atendimento como bem se pensava era muito oneroso para o Estado: prédios amplos e próprios, lactários, profissionais treinados (enfermeiros, assistentes sociais, atendentes treinados nos preceitos de higiene da criança pequena). Por isso, a saída era contar com uma expansão ancorada no auxílio da filantropia e das iniciativas particulares. Era o Estado se eximindo de seu papel criador de políticas públicas para a infância. Para as crianças acima de quatro anos, era pensado o caráter pedagógico do atendimento, o qual deveria ser feito por professoras.

Na década de 1960, surgiu uma nova perspectiva: por falta de recursos públicos, as creches passaram a não precisar mais atender a tanto rigor. Dessa forma, buscou-se alternativas como propostas de ampliação das creches em locais improvisados e criando um discurso de atendimento com a participação da comunidade, Vieira (1988) destaca que:

Essas estruturas simplificadas de atendimento foram propostas aos países do Terceiro Mundo por organismos internacionais — O Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Fundo das Nações Unidas para a Alimentação (FAO), a Organização Mundial da Saúde, a Organização Pan-Americana de Saúde — como forma de resolver os problemas dos subdesenvolvimentos a que se atribuía a falta de assistência e serviços na área da saúde, educação, nutrição. (VIEIRA, 1988, p. 5).

O que se temia era possíveis interferências na ordem capitalista, um sistema dependente e concentrador de riquezas, no qual o Brasil e outros países da América Latina se sujeitaram a desmandos internacionais em detrimento do bem-estar da população.

A década seguinte destacou-se por acirradas lutas sociais, que se estenderam até os anos de 1980. Movimentos estudantis contra a ditadura, movimentos feministas, movimento negro e movimentos pró-creches eclodiram no país. O direito das mulheres em trabalhar e deixar seus filhos em instituições educativas ganham maior força. Sobre isso, Kuhlmann Júnior (2000) afirma que:

O atendimento educacional de crianças em creches a partir do seu nascimento passa a ganhar uma legitimidade social para além da sua destinação exclusiva aos filhos dos pobres. O programa dos Centros de Convivência Infantil, para atender os filhos de servidores públicos no estado de São Paulo, em várias secretarias; a conquista de creches em universidades públicas; a reivindicação em alguns sindicatos operários e do setor de serviços, como bancários, jornalistas, professores: eis alguns exemplos desse reconhecimento da instituição (KUHLMANN JÚNIOR, 2000, p. 11-12).

Rosemberg (1984) salienta que, a partir do ano de 1975, a reivindicação por creches estava presente em todas as manifestações e ações do movimento feminista, os quais foram se juntando a outros setores para pressionar o Estado em torno da causa. Oficialmente, em 1977, é criado o Movimento por Creches, no primeiro Congresso da Mulher Paulista. Mas é na década de 1980 que o movimento cresce e ganha força. Conforme a autora, mesmo com algumas conquistas, “a mobilização das mulheres no período, não foi suficiente para romper o círculo da creche: ou seja, de uma instituição provisória destinada a apenas algumas mães” (ROSEMBERG, 1984, p. 6).

Campos (1979) ressalta que a questão do assistencialismo (programa pobre para a população pobre) precisava ser revista e ter firmada a concepção do “direito” — processo que se desenvolveu historicamente pela pressão e reivindicação social.

A partir dessas considerações acerca da forma como a educação das crianças pequenas constituiu-se no Brasil, pode-se constatar como as visões de mundo, as disputas, as relações de poder em cada período histórico marcaram as concepções e propulsionaram medidas para o atendimento em instituições educativas fora do contexto familiar para aquele segmento.

O próximo capítulo ampliará essa discussão ao abordar o tema das políticas para a educação no Brasil.

3 POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

As políticas concebidas em nível nacional para a Educação Infantil foram elaboradas como resposta às pressões dos movimentos sociais e não como uma prioridade nacional. Observa-se que, para chegar às conquistas da CF/88, houve um empenho coletivo de militantes de partidos políticos, de movimentos sociais e de intelectuais.

Na segunda metade do século XX, prevaleciam políticas de cooperação entre o governo, entidades filantrópicas e assistenciais e auxílio comunitário por meio de programas emergenciais. Na década de 1970, investia-se na ideia da educação pré-escolar em duas vertentes: como agência para compensar carências (teoria da privação cultural), sejam afetivas, linguísticas e culturais das crianças das camadas populares e como salvadora do fracasso escolar das séries do Ensino Fundamental.

Os discursos compensatórios e assistencialistas ainda perduraram por muito tempo, se é que hoje ele foi superado, no sentido de que para as crianças pobres havia um lugar de tutela - as creches, e para as crianças de classe média, era adotado o regime educativo, mesmo com vistas a prepará-las para o segmento seguinte.

A crescente demanda por pré-escolas e os debates segundo sua natureza educativa ou assistencialista forçou a criação de dispositivos legais para tratar da questão. Em 1974, o governo federal, por meio do Ministério da Educação, criou o Serviço de Educação Pré-escolar e, em seguida, a Coordenação de Ensino Pré-escolar (MEC/CEPRE). De acordo com Kramer (2006):

Apesar dos equívocos das propostas compensatórias, elas tiveram na década de 1970 o papel de impulsionar o debate sobre funções e currículos da pré-escola, legitimando a educação pré-escolar, relacionando pré-escola e escola de 1º grau. Mas a criação da COEPRE e a ênfase no pré-escolar deram-se num contexto em que

o discurso oficial apontava a pré-escola como necessidade. (KRAMER, 2006, p. 801).

Porém a questão orçamentária ainda seria um entrave, com verbas específicas destinadas à criação e à manutenção das instituições. Mediante o problema, programas como o Projeto Casulo, iniciado em 1977, foram implantados para atender, em todo o país, o maior número de crianças possível com idade de zero a seis anos, priorizando as mais velhas. De toda forma, conforme a grande demanda e a insuficiência de vagas, o poder público foi pressionado a incentivar outras iniciativas de atendimento às crianças pequenas. Oliveira (2007) cita algumas: Creches domiciliares, lares vicinais, creches lares, mães crecheiras. Houve também um maior incremento de creches comunitárias e muitas dessas ainda existem na atualidade.

A questão da qualidade do atendimento é extensivamente debatida na sociedade e foi tratada com muita veemência nas campanhas eleitorais no período da redemocratização do país na segunda metade dos anos de 1980. Muitas propostas, no entanto, não passaram de uma farsa política.

As lutas sociais propiciaram a conquista de um marco importantíssimo na história da Educação para a Primeira Infância. A CF/ 88 ordena a educação das crianças de zero a seis anos em creches e pré-escolas, como um direito da criança e um dever do Estado, a ser desempenhado nos sistemas de ensino. Como opção da família. O ECA (1990), em suas disposições, reconhece o direito da criança a esse atendimento, bem como de ser respeitada, de ter condições de acesso e permanência na escola. Salienta-se que houve uma alteração no texto, visto que, com o Ensino Fundamental com duração de nove anos, a idade de seis anos passou a compor esse segmento e não mais a Educação Infantil.

Em 1994, o MEC lançou o documento Política Nacional de Educação Infantil, que define como suas principais metas: expandir as vagas para o segmento de zero a seis anos; o fortalecimento da concepção de educação e cuidado como aspectos indissociáveis nas ações dirigidas às crianças; e a promoção da melhoria no atendimento.

A LDB de 1996 deu outro salto qualitativo nas legislações ao estabelecer a Educação Infantil como etapa inicial da Educação Básica. Visto que, segundo Oliveira (2007, p. 111), essa conquista histórica “tira as crianças pequenas pobres de seu confinamento em instituições vinculadas a órgãos de assistência social”. A LDB (1996) propõe ainda: ampliação do conceito de Educação Básica que passa a constar da Educação Infantil até o Ensino Médio e, entre outras providências, trata da valorização dos profissionais da educação.

A questão da qualidade da educação da criança pequena ganha cada vez maiores proporções nos contextos finais da década de 1980 e durante toda a década de 1990. Em um período histórico curto, importantes legislações foram conquistadas. A intensificação dos debates propulsionou os fóruns e interfóruns de educação a construírem materiais e a fazer encaminhamentos para impulsionar as políticas de Educação Infantil. E nesse viés, a questão da formação dos profissionais e do estabelecimento de alternativas curriculares para a Educação Infantil também ganham destaque. Kramer (2006) destaca que:

Diferentes concepções de infância, currículo e atendimento; diversas alternativas práticas, diferentes matizes da Educação Infantil. Direitos de crianças consideradas cidadãs foram conquistados legalmente sem que exista, no entanto, dotação orçamentária que viabilize a consolidação desses direitos na prática; exigências de formação de profissionais da Educação Infantil e reconhecimento de sua condição de professores (KRAMER, 2006, p. 802).

O RCNEI (1998), elaborado pelo MEC, foi uma proposta para subsidiar as construções dos currículos nas instituições brasileiras com foco naquilo que deveria ser ensinado, nos objetivos e conteúdos para a aprendizagem. À época, representou um avanço, porém falhou em não colocar a centralidade na identidade dos sujeitos atendidos.

As DCNEIs (1999) vêm no bojo de vários outros planos e documentos para normatizar e subsidiar a efetivação da Educação Infantil, agora como um direito e com o foco na criança. Acrescenta-se que, em 2009, o MEC apresentou o documento das DCNEIs reformulado e com concepções ampliadas. No ano de 2017, a BNCC é lançada como um documento que procurou operacionalizar as concepções contidas nas DCNEIs.

Mediante o que foi exposto neste tópico, pode-se concluir que, no Brasil, não faltam legislações e políticas públicas para a educação. O que precisa ser feito é o cumprimento das leis, ou seja, que elas saiam do papel e sejam colocadas em prática através de ações governamentais e das instituições escolares.

Com relação ao custeio da Educação Básica, ressalta-se a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) no mês de dezembro de 2020 como resultado de mais um grande movimento de vários setores, especialmente dos profissionais da educação que pressionaram o Senado com milhares de assinaturas online pela aprovação do texto. Ele foi aprovado sem vetos e sancionado pelo presidente da República. Sua publicação ocorreu no **Diário Oficial da União** no dia 25 do mesmo mês, o que significa uma grande conquista para toda a educação brasileira.

O próximo capítulo abordará o tema do currículo e das concepções norteadoras para a educação infantil, que é o foco deste estudo.

4 CURRÍCULO E CONCEPÇÕES NORTEADORAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Para abordar o tema currículo, é necessário conhecer algumas concepções atuais que devem balizar a organização das propostas pedagógicas das instituições que atendem a criança pequena. As DCNEIs (2009) definem Educação Infantil como:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (BRASIL, 2009, p. 12).

Essa definição demonstra o salto qualitativo dado pela Educação Infantil no país, e assim: direciona a centralidade do processo para a criança; reafirma o caráter educativo dessa etapa colocando-a em um continuum com as demais etapas da Educação; delega ao Estado a responsabilidade por sua manutenção; enfatiza a indissolubilidade das ações do cuidar e educar, dentre outros apontamentos.

Diferente de outros tempos, a Educação Infantil é considerada, nas atuais perspectivas, como um lugar de aprendizagens e vivências, sobre isso, Goulart (2006) afirma que:

A Educação Infantil é lugar de brincar, de correr, pular, comer, aprender a andar, dormir, alegrar-se, ficar triste, desenhar, lidar com o mundo da natureza, com o mundo social e de arriscar a ler e a escrever as primeiras palavras. É também lugar de aprender a interagir e a usar os instrumentos culturais básicos em nossa cultura, como os talheres, os pratos, o lápis, o papel. (GOULART, 2006, p.51).

Essa definição de Educação Infantil anuncia também uma dimensão do que um currículo para essa etapa precisa comportar. As propostas pedagógicas e curriculares das instituições precisam se organizar para que essa materialização do currículo aconteça.

Pensar o currículo da Educação Infantil implica em desconstruir visões ultrapassadas da criança como um ser incapaz e somente receptivo. Envolve considerar os sujeitos centrais do processo educativo como seres potentes, competentes e de direitos, que possuem formas e mecanismos próprios de apreender o mundo. De acordo com Kramer (1987, p. 20): "Qualquer trabalho consciente desenvolvido com crianças não pode prescindir de uma definição de qual era (e que é) o conceito de infância no interior das diversas classes sociais."

Nesse sentido, as DCNEIs (2009) adotam a seguinte definição de criança:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009, p. 12).

A instituição escolar, como agente promotor do desenvolvimento da criança, tem o dever de pensar o currículo da Educação Infantil, de modo a contribuir com práticas e vivências pedagógicas capazes de promover aprendizagens realmente significativas. Com esse intuito, as DCNEIs (2009) definem currículo como:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo, a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2009, p. 12).

Este mesmo documento aponta a necessidade de que as instituições de Educação Infantil cumpram sua função sociopolítica e pedagógica e que isso esteja explicitado na Proposta Pedagógica ou Projeto Político Pedagógico de cada instituição; e que seja ele “elaborado num processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar” (BRASIL, 2009, p. 13). Essas propostas devem, segundo o documento, levar em conta alguns princípios destacados: éticos, políticos e estéticos.

As crianças têm seus próprios ritmos, suas formas de ver o mundo e de se relacionarem com a cultura, a sociedade e a natureza. Nesse sentido, o currículo deverá apontar caminhos e dar orientações para os professores promoverem ações propulsoras de aprendizagens para cada criança, levando em conta seus ritmos diferenciados e suas pluralidades. Cabe à instituição escolar ser esse espaço de socialização, de construção de identidades, de exercício da autonomia e de credibilidade no protagonismo e potencial das crianças e, sobretudo, que respeite as diversidades.

Referente ao caso do município de Belo Horizonte (MG), o documento norteador para a construção das propostas curriculares, as Proposições Curriculares para a Educação Infantil, mostram-se em total consonância com as concepções das diretrizes. Pois entende o currículo como:

Conjunto de práticas, modos de organização e funcionamento de cada instituição, habilidades, atitudes e conhecimentos mais significativos a serem desenvolvidos e ampliados pelas crianças, definido coletivamente pelo conjunto de pessoas envolvidas com cada agrupamento de crianças de cada instituição. (BELO HORIZONTE, 2009, p. 85).

Para os profissionais de Belo Horizonte, o documento BNCC (2017) não foi uma surpresa, pois contempla conceitos amplamente discutidos no documento das proposições do município.

A BNCC (2017), na etapa da Educação Infantil, reafirma a ideia de currículo explicitada nas diretrizes curriculares (2009), que define os eixos que deverão sustentar e nortear o trabalho docente, a brincadeira e as interações, seu principal fundamento. Visto que, é através da brincadeira e das interações com seus pares, com os adultos e com os ambientes é que a criança vai conhecendo o mundo. A CF/88 já previa, em seu artigo 210, a fixação de conteúdos mínimos e de uma formação básica comum. Destaca-se que não é objetivo da BNCC padronizar currículos em nível nacional, devido às diversidades desse país, mas que os princípios e fundamentos nele contidos sejam balizadores na construção das propostas pedagógicas.

Além dos eixos fundamentais, a BNCC é um documento orientador de uma organização curricular para a Educação Infantil partindo de alguns conceitos, tais como: o de educar e cuidar como elementos indissociáveis; o desenvolvimento da criança como uma tarefa compartilhada entre as instituições de Educação Infantil e as famílias; trabalho com as pluralidades de culturas e diálogo com as diversidades da sociedade. A BNCC traz algo novo e essencial para a garantia dos direitos das crianças, os Seis Direitos de Aprendizagens e de Desenvolvimento — direito de conviver, de participar, de brincar, de explorar, de expressar-se e de conhecer-se. Estes visam garantir, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo, em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a se sentirem provocadas a resolvê-los e que possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural.

Ao ter em vista os eixos estruturantes e os direitos acima citados, o documento estabelece que o currículo das instituições de Educação Infantil deve ser construído partindo dos Campos de Experiência, nos quais são elencados objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Esses campos baseiam-se nos saberes e experiências da vida cotidiana das crianças, entrelaçados aos conhecimentos do patrimônio cultural. Considerando esses saberes e experiências, eles são organizados da seguinte forma: O eu o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, cores, sons e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. A divisão das idades na BNCC serve não simplesmente para categorizar as crianças, mas para que, a partir daí, se possa conhecer melhor as especificidades de cada ciclo e subsidiar a construção de propostas de trabalho. Os grupos etários ficaram assim estabelecidos: Bebês (de zero a um ano e seis meses); Crianças

bem pequenas (um ano e sete meses a três anos e onze meses; Crianças pequenas (quatro anos a cinco anos e onze meses). Essa divisão considerou as características e as necessidades diferentes em cada etapa.

Deve-se ter em mente que base não é currículo. O conceito de base diz sobre a estrutura, ou seja, a base estrutural, cujos referenciais teóricos encontram-se nas DCNEIs. Observa-se- que tanto esta como a BNCC servem para fundamentar as construções dos currículos das instituições de Educação Infantil. Portanto, a BNCC não se trata de um manual que o professor consulta e se desloca para os objetivos de aprendizagem para elaborar um plano de aula. Ela traz a concretização de uma luta histórica, qual seja, afirmar a criança como um sujeito de direitos que tem modos próprios de aprender. Todas as formulações que virão posteriormente, como planejamento de ações, estratégias, avaliações, dentre outras, poderão se orientar partindo dessa premissa.

O próximo tópico discutirá a respeito dos eixos estruturadores do currículo na Educação Infantil.

4.1 O eixo das interações

Quando se diz de um eixo, fala-se de algo que serve para sustentar, dar centralidade. Mas afinal, qual a relação que as interações teriam nos processos de educar e cuidar das crianças na Educação Infantil? A resposta seria porque nenhum indivíduo se constitui sozinho. As interações estão na essência do ser humano, que, segundo a antropologia e outras ciências, o ser somente torna-se humano nas interações, no compartilhamento da cultura. Desde que nasce, o homem necessita de interação, não sobreviveria, se não fosse assim. O bebê, por exemplo, utiliza instintivamente sua capacidade expressiva para se comunicar e ter suas necessidades atendidas. Posteriormente, a linguagem “torna o pensamento num novo recurso de sua ação, transformando sua forma de relacionar-se com os outros.” (OLIVEIRA, 2007, p.131).

Nas interações, ocorrem processos de identificação (via imitação) e de diferenciação (oposição). Inicia-se, assim, a construção das identidades. Sendo o desenvolvimento e a aprendizagem processos interdependentes, as crianças como sujeitos sócio-históricos aprendem e se desenvolvem a partir das interações com outras crianças, com os adultos, com

os ambientes, com os objetos, com a arte. As Proposições Curriculares de Belo Horizonte (2016) enfatizam essa premissa:

[...] as instituições de Educação Infantil, compreendendo as interações como eixo estruturador da prática pedagógica, necessitam criar intencionalmente, tempos, espaços e condições materiais que favoreçam as interações entre as crianças, entre elas e os adultos, delas consigo mesmas e entre elas e os artefatos culturais do mundo que as rodeia. Esses são aspectos a serem considerados e concretizados em uma prática educativa de qualidade. (2016, p. 23).

O papel do professor, nessa perspectiva, deve ser o de proporcionador de situações organizadas (mas não enrijecidas), nas quais as crianças poderão transitar, conviver, experimentar e fazer escolhas.

A seguir, o próximo tópico apresentará alguns apontamentos sobre o brincar e a brincadeira, enquanto importantes elementos das práticas pedagógicas na Educação Infantil.

4.2 O Eixo da brincadeira: um direito e fator de constituição da criança

O título deste tópico chama a atenção para pensar na questão do lugar que o brincar e a brincadeira ocupam nas práticas cotidianas na Educação Infantil. Inúmeras vezes, as professoras dizem *“Agora vocês podem brincar”*. Como se a brincadeira fosse uma gratificação ou concessão à criança depois de terem feito “alguma atividade”, que o adulto professor considere mais relevante. Outro aspecto é sobre o dito “Dia do Brinquedo”, que geralmente é no último dia de aula da semana e com algumas regras a serem cumpridas. Afinal, nos outros dias, a criança não tem esse direito garantido? Sim, mas a última palavra é da professora, que determina quando brincar, quais objetos de brincar as crianças podem utilizar e quando, bem como de quê brincar, não deixando nenhuma possibilidade de escolha para a criança.

As Proposições Curriculares de Belo Horizonte (2009), assim como as DCNEIs (2009) e a BNCC (2017), colocam a brincadeira e as interações como eixos em contínua inter-relação, na concretização da prática pedagógica, enquanto aspectos constitutivos e indissociáveis.

São várias as teorias que fundamentam a importância do brincar e sua força propulsora do desenvolvimento infantil. Há evidências de que o homem sempre brincou. Friedmann (2012) afirma que essa atividade foi, ao longo do tempo, perdendo espaço em decorrência da

diminuição dos espaços e tempos. O que significa que as mudanças no comportamento das pessoas foram “provocadas pelo aparecimento das instituições escolares, pelo incremento da indústria de brinquedos e pela influência da televisão, de toda a mídia eletrônica e das redes sociais [...]” (FRIEDMANN, 2012, p. 19). Em decorrência desse panorama, da diminuição do brincar na vida das crianças e da necessidade de demonstrar sua importância, alguns estudos e movimentos surgiram como uma forma de resgate dessa atividade.

Lançando luzes sobre os conceitos, brincar significa a ação lúdica, que pode ocorrer com ou sem brinquedos e objetos, afinal, pode-se brincar utilizando a música, a arte, a palavra. O jogo, por sua vez, diz sobre uma atitude e uma atividade estruturada com regras. Os brinquedos são os objetos de brincar, que podem estar ou não presentes na ação de brincar que é a brincadeira. Brugère (2002) defende a ideia do brincar como uma atividade social, que é aprendida e não uma dinâmica interna do indivíduo. Segundo o autor, “quando se brinca se aprende antes de tudo a brincar, a controlar um universo simbólico particular” (BRUGÈRE, 2002, p. 23).

A escola, como uma das instâncias na qual a criança passa uma grande parte de sua vida, precisa considerar as várias dimensões que a brincadeira ocupa na constituição da criança: social, emocional, cognitiva e física, bem como a dimensão histórica e a cultural. Nessa perspectiva, as Proposições Curriculares para a Educação Infantil (2016) de BH apontam que:

A inserção da brincadeira na rotina educacional deve se dar não somente no sentido de colocá-la num papel secundário, como instrumento aplicado ao processo de ensino-aprendizagem, mas num sentido mais abrangente, que coincida com a finalidade geral da educação: a saber, possibilitar o desenvolvimento pleno das crianças em todas as suas dimensões (BELO HORIZONTE, 2016, p. 94).

Sendo assim, é preciso que as instituições de Educação Infantil assegurem o espaço da brincadeira, não somente como uma possibilidade, mas como um direito da criança pequena em se desenvolver sob a perspectiva da ação livre e criativa.

O próximo tópico ampliará as discussões sobre currículo.

4.3 O currículo e as múltiplas linguagens da criança

É fato que, na atualidade, há novas formas de enxergar a criança e a infância, ao considerá-las como sujeitos históricos e de direitos. Essa visão implica reconhecer que

também há diferentes modos de aprender e de perceber o mundo. Portanto, é preciso que o fazer cotidiano na Educação Infantil considere as variadas formas de expressão das crianças através das artes (desenho, pintura, música, modelagens); da linguagem matemática; linguagem oral e escrita; linguagem digital; linguagem corporal, entre outras.

Por meio de múltiplas linguagens, as crianças expressam suas ideias, fazem proposições, constroem e desconstróem perspectivas, demonstrando que não são meras receptoras do querer adulto. Pode-se afirmar que as crianças produzem cultura. Entretanto, para que se torne realidade, isso dependerá das mediações do adulto (o professor) e que estejam conectados de modo ativo e dinâmico.

A linguagem escrita é evidenciada neste tópico de discussão pelo fato de ser extremamente valorizada nas culturas letradas. Na Educação Infantil, a precocização desse conhecimento, que historicamente sempre foi motivo de pressão da sociedade para alfabetizar as crianças já na Educação Infantil, imprime, ao domínio dessa técnica, status e muita valorização.

Nas décadas anteriores aos anos 2000, já havia muitos debates acerca da alfabetização na Educação Infantil e a questão foi persistindo por longos períodos.

Na visão de Ferrero (1991), o erro inicial de quem responde negativamente a essa questão encontra-se no fato de o adulto querer determinar quando o processo de aquisição da língua escrita deve começar, sem levar em conta que a criança já inicia o processo de aprendizado do sistema de escrita da língua e de noções matemáticas nos variados contextos de uso social nos quais se relaciona. Ao se relacionar com o outro e interagir com os objetos, a criança vai buscando significados para o mundo que a cerca. É preciso atentar para o fato de que a criança pensa sobre a escrita. Ela cria hipóteses sobre esse sistema, mesmo no início da escolarização ou ainda não escolarizada. Convivendo e participando dos diversos atos de leitura e de escrita existentes em nossa cultura grafocêntrica, a criança preverá a necessidade de também comungar do aprendizado desse conteúdo.

Atualmente, espera-se que essa dicotomia entre alfabetizar ou não já esteja superada e que se parta para a efetivação do direito da criança pequena em ter a escrita e a leitura como mediadoras em seu desenvolvimento. Não porque alguém impôs ou julgou necessário, mas, porque a própria criança questiona ao se ver imersa em situações em que a referida linguagem esteja presente.

As DCNEIs (2009, p. 25-26) defendem que as propostas curriculares da Educação Infantil devem garantir experiências que:

- . Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita e, convívio com diferentes gêneros textuais;
- . Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço-temporais. (BRASIL,2009, p. 25-26).

Dessa forma, as crianças podem apropriar-se da linguagem escrita e da matemática em contextos reais e significativos, compreendendo as suas devidas funções na vida cotidiana.

O próximo tópico apresentará apontamentos sobre currículo, planejamento e avaliação na Educação Infantil.

4.4 Currículo, planejamento e avaliação

O papel do professor que trabalha na Educação Infantil difere dos professores dos demais segmentos já desde o ponto de partida. O ato de planejar inicia não com algo pronto, mas, com postura de observador, aquele que, primeiramente, olha e escuta antes de propor. É preciso nessa perspectiva, saber o que as crianças dizem do que elas gostam ou não gostam, perceber suas demandas e anseios. Antes de formular um currículo, deve-se dar oportunidade para que as crianças se manifestem autonomamente, e, assim, abrir um leque de possibilidades de construção do trabalho. Necessita-se de organizar um currículo que seja significativo para que haja aprendizagem. Portanto, ele não pode ser compreendido como um amontoado de atividades e conteúdos sem conexão, ou um fazer para ocupar o tempo “ocioso” das crianças, ou ainda para prepará-las para algo.

Muito se tem dito sobre um problema recorrente na Educação Infantil que é a falta de sistematização do trabalho e de práticas espontaneístas por parte de muitos profissionais. Essa situação demonstra a falta de uma postura responsável, do reconhecimento do direito da criança em ser atendida com dignidade. Demonstra ainda uma ignorância frente aos pressupostos que atestam as novas concepções de criança, de seu desenvolvimento, das formas como aprendem e da própria função da Educação Infantil.

Planejar significa saber o que oferecer, como organizar e quais metodologias utilizar para atender melhor a cada situação. Um outro componente que a este se une é a avaliação dos processos. Barbosa (2008, p. 103) afirma que: “Precisamos entender o que está acontecendo no trabalho pedagógico e o que a criança é capaz de fazer sem procurar classificá-la em uma estrutura predeterminada de expectativas ou normas”.

O que o professor pode e deve fazer é observar os percursos de cada criança em seus processos de aprendizagens. A documentação do processo, por meio de instrumentos variados como: portfólios, dossiês, cadernos de bordo, dentre outros, aponta para aquilo que se está oferecendo; para as aprendizagens e desenvolvimento; bem como aponta para as possibilidades de reestruturação da prática.

O próximo capítulo procurará abordar, através de um pequeno recorte de uma prática educativa exitosa que acontece na Escola Municipal de Educação Infantil Juliana BH como os conceitos aprendidos ou reafirmados no aporte teórico deste trabalho podem se materializar em propostas educativas de qualidade no cotidiano da Educação Infantil. São os conceitos fundamentais: da criança como um sujeito de direitos e protagonista em seu processo de desenvolvimento e da Educação Infantil como um espaço e tempo de múltiplas vivências e experimentações da criança pequena. Demonstra como o eixo da leitura literária, já a partir dos primeiros anos de vida, pode e deve ser proporcionado com intencionalidade educativa e como um direito que precisa ser assegurado.

5 O CURRÍCULO NO COTIDIANO: RELATO DE PRÁTICA

Gadotti (2000, p. 11) é inspirador ao dizer que “uma escola, uma universidade, precisa pouco para ser de qualidade, mas nelas não podem faltar ideias. Precisa basicamente de três condições: professores bem formados, condições de trabalho e um projeto.”. Na EMEI Juliana, trabalha-se utilizando como metodologia principal os projetos pedagógicos, construídos mediante as demandas das crianças, das professoras e alguns da Secretaria Municipal de Educação.

Os projetos institucionais têm objetivos mais amplos e procuram mobilizar toda a comunidade escolar com temas de relevância a todos. O relato, a seguir, demonstra o empenho da instituição em tratar a literatura como um patrimônio cultural que precisa estar ao alcance de todos como um direito à expressão e ao conhecimento.

Por isso, o próximo tópico apresentará o relato sobre o projeto de leitura literária da EMEI Juliana. Trata-se de um projeto de leitura literária que está vigorando desde o ano de 2017, e foi selecionado para ser exposto no I Congresso de Boas Práticas de Educação, através do Programa - Desenvolvimento Profissional Docente I SMED, promovido pela Prefeitura de Belo Horizonte em 2018.

5.1 O projeto

Título: Leituras e vivências na biblioteca

Duração: Projeto permanente

Público: As crianças de 0 a 6 da instituição

Apresentação e justificativa

Para esse início de conversa, faz-se necessário relembrar a definição de leitura literária, segundo Graça Paulino (2014):

A leitura se diz literária quando a ação do leitor constitui predominantemente uma prática cultural de natureza artística, estabelecendo com o texto lido uma interação prazerosa. O gosto da leitura acompanha seu desenvolvimento, sem que outros objetivos sejam vivenciados como mais importantes, embora possam também existir. (PAULINO, 2014).

Assim, as vivências de leitura literária na EMEI Juliana são oferecidas a todas as crianças, desde os bebês. Inicialmente eles partem da pura experimentação, do manuseio para gradativamente atingir outros patamares. Entende-se que a interação com o texto pode e deve começar antes mesmo que as crianças dominem a língua, nesse sentido, o professor é quem fará a mediação da criança com o texto.

A literatura é uma arte que ultrapassa a palavra, que mobiliza o ser interior, incita a criatividade e oferece várias outras possibilidades de experiências. Ela pode ter outras formas, com outros sentidos, mas “a arte literária, objeto da *leitura literária*, tem seu espaço bem marcado em nossa sociedade”(PAULINO, 2014). Trata-se de um tipo específico, diferente da leitura informativa, por exemplo. Ela, a literatura, constitui-se como um instrumento potente de cultura. Propicia inúmeras possibilidades, dentre elas a de auxiliar na aquisição dos usos da linguagem, de narração e de representação. Não se trata de utilizar a literatura com uma função pragmática, visto que ela se insere no campo da fruição estética. Segundo Candido (2011):

[...] a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo, ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura e negar nossa humanidade (CANDIDO, 2011, p. 188).

A EMEI Juliana foi construída sem um espaço destinado à biblioteca. Há uma sala de multiuso utilizada para funções diversas, inclusive como sala de aula. Nesse espaço improvisado, fazia-se às vezes de uma biblioteca. No entanto, o lugar que os livros ocupavam era dentro dos armários ou em prateleiras que tornavam difícil o acesso para as crianças. No ano de 2018, por motivo do fechamento do berçário, optou-se em transformar a sala multiuso em uma biblioteca de fato, com livros ao alcance das crianças, espaços bem planejados e convidativos e promover as atividades voltadas intencionalmente à leitura literária.

Acordou-se com o coletivo da escola que uma professora, estudiosa do assunto e na situação de Readaptação Funcional, ficaria responsável pela organização da biblioteca e seria a mediadora de leitura para todas as crianças, sob a orientação da coordenadora pedagógica da escola. Buscou-se a compreensão do grupo de professoras, em ter a biblioteca como um lugar essencial, inserido na prática pedagógica. O *Projeto Leituras em Conexão*, da Prefeitura de Belo Horizonte, com a incumbência dada à Educação Infantil, é o de fazer a criança “encantar-se pela leitura”. Vislumbrou-se aí uma grande possibilidade de ele servir como

âncora para o desenvolvimento dos projetos de leitura, o que motivou o surgimento do Projeto Leituras e Vivências na Biblioteca.

Objetivos

- Vivenciar as experiências com a leitura literária na EMEI Juliana.
- Proporcionar às crianças vivências com a leitura literária humana e social no espaço da biblioteca.
- Oportunizar às crianças o conhecimento de vários gêneros literários e provocar o interesse em ouvir a leitura, possibilitando o brincar, as interações e a aceção do texto literário em contraponto às suas experiências.

Desenvolvimento

Nasce uma biblioteca, surgem pequenos leitores: relato de experiência

Primeiramente, organizou-se dois dias da semana destinados para a regência compartilhada (mediadora de leitura e professora) e os outros para a professora regente e de projetos. Essa organização foi pensada para que as crianças estejam sempre envolvidas com a literatura e que não visitem a biblioteca só esporadicamente, como se vê em muitas realidades. Ao afirmar a importância da leitura literária para as crianças e enquanto direito, o professor tem o valioso papel de oportunizar vivências significativas, ricas, no cotidiano de suas práticas. Por isso, a mediadora e as professoras têm a função de

- Propiciar à criança o contato com o ambiente e com os livros, deixá-las experimentar, acolher, se sentirem seguras e livres naquele ambiente;
- Planejar as vivências, os recursos para a leitura como: fantoches, instrumentos sonoros, caixinhas surpresas, fantasias, usados principalmente no primeiro ciclo;
- Selecionar e estudar a obra antes de apresentá-la à criança;
- Propiciar e incentivar as crianças sem forçá-las;
- Avaliar e reformular suas ações sempre que necessário;
- Se colocar como um leitor, entusiasmar-se e envolver-se pela leitura, o professor é um modelo para a criança;
- Mediar as relações entre as crianças e as leituras, responder a seus questionamentos, ter abertura para responder a seus anseios.

O papel da gestão da escola nesse projeto é o de: proporcionar formações acerca da temática da literatura, selecionar junto aos professores bons livros de literatura infantil para serem comprados, distribuir nas turmas os livros que chegam da PBH, incentivar os professores a fazer uso deles e comprar equipamentos e mobiliários para a biblioteca. Busca-se oferecer às crianças livros em boa quantidade e excelente qualidade.

5.2 Considerações acerca do projeto

Os livros, a cada dia mais amados pelas crianças, foram aos poucos mudando as suas falas; se antes, “conte uma história pra nós”, com o tempo a frase mudou para, “leia um livro pra nós”. Ler um livro, nesse sentido, é apropriar-se do entendimento que livros não trazem só histórias, mas são portadores de leituras diversas, como as artes e suas grandezas, o encanto dos livros em quadrinhos, poesia, fotografias, imagens e outros.

Por diversas vezes durante o tempo na biblioteca, observou-se as crianças abraçando os livros como quem quer dizer “*Avô, conta outra vez*”, escondendo-os entre outros para ser o primeiro a pegá-lo no outro dia, guardando-os nas estantes com a capa principal virada para trás a fim de escondê-los, observando o “*O Bicho medo*”, escutando entre as páginas, “*O Menino Nito*” e seu choro, que dividiu tantas opiniões. Nos caminhos do encantamento, foi possível passear na área externa da EMEI, procurando “*Aranha por um fio*”, e, nas calçadas, tentar andar “*No risco do caracol*”, muitas questões foram levantadas nesses trajetos.

Trilhar esses caminhos proporcionou às professoras um olhar mais atento às falas das crianças, aos seus olhares admirados ao verem o “*Ladrão de Galinhas*”, uma raposa enamorada da galinha; e quando “*Um elefante se balança*” em um fio de teia de aranha, mas o encantamento é pela aranha que corta o fio, e querendo ser malvada, acaba fazendo a alegria da bicharada e ganhando a ternura dos ouvintes, estes, com tão poucos anos de idade.

Com o passar do tempo, os recursos para a leitura, como: fantoches, instrumentos sonoros, caixinhas surpresas, fantasias, usados principalmente no primeiro ciclo, foram se esvaziando, dando aos livros seu lugar de destaque. Ao chegarem à biblioteca, as crianças já iam direto ao livro. Apropriaram-se desse espaço como um lugar repleto de possibilidades; de conhecimento de si, do outro e do mundo.

Nesse sentido, o projeto apresentado mostra-se muito exitoso, pois proporciona a possibilidade de as crianças fazerem diversas leituras: de mundo, da vida, das considerações dos outros e com elas, suas relações, desejos e anseios. Desmistifica a ideia de prazer proporcionado pela leitura. A literatura tem o poder de nos tirar do lugar, muitas vezes ela causará sentimentos de ansiedade, de medo e trará inquietações que, somente no bojo da ação

propriamente dita, poderão ser compartilhadas e refletidas pelas crianças e pelos mediadores de leitura.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta inicial deste estudo era analisar as práticas pedagógicas da escola de Educação Infantil EMEI Juliana na qual trabalho e atualmente exerço a função de coordenadora pedagógica geral, à luz das concepções atuais inerentes ao currículo e das normatizações construídas historicamente no Brasil para a área. Almejava fazer deste trabalho um período formativo na escola para todo o coletivo e, dessa forma, contribuir para a reescrita de nosso Projeto Político Pedagógico. No entanto, com a atual situação de excepcionalidade advinda da pandemia de Covid-19, nos vimos sem condições de prosseguir com as aulas presenciais, tanto nas escolas quanto na Universidade, e sem acesso à biblioteca. Tive de redirecionar meu trabalho para uma pesquisa e reflexão, onde busquei dissertar sobre a revisitação que fiz do aporte teórico necessário para sustentar a implementação de qualquer proposta pedagógica para as crianças menores de seis anos.

A pesquisa documental demonstrou que a pedagogia da infância, mesmo sendo um campo não tão novo, carece ainda de muitos estudos. Compreender a criança em toda sua subjetividade, como ela pensa, o que deseja, como se desenvolve, e mediante a isso, executar propostas educativas eficazes é uma realidade ainda longe de ser concretizada. Arrisco-me a dizer isso a partir da prática que eu vivencio, mas que não pude demonstrar com uma pesquisa de campo, que poderá ser feita em outro momento.

As concepções de infância, de criança, de Educação Infantil nem sempre existiram, e foram sendo construídas historicamente, o que levou a mudanças nas formas de se pensar a educação para esse segmento em cada período histórico.

Pensando na qualidade da educação, percebo a urgência de estudos acerca de temas como o da educação e diversidade; educação e currículo. Estudos que vêm crescendo nos últimos anos, mas que ainda é um grande desafio para a formação de professores. Urgem esses temas, pois o que a escola faz, em não raros contextos, é alimentar os preconceitos e alargar a exclusão ao ignorar atitudes racistas, negar as diferenças e reforçar estereótipos diversos com suas práticas. Ampliar as discussões acerca dessa temática da diversidade é necessário, pois, muitas vezes ela se encontra mascarada na ideologia da igualdade, tema que merece ser mais aprofundado.

Avançando para a questão das legislações atuais, observa-se que elas colocam a Educação Infantil na perspectiva do direito da criança e do dever das instituições de construir propostas pedagógicas e curriculares que levem em conta sua maneira de aprender e de desenvolver. Os documentos oficiais consultados são construções históricas/sociais que

buscam embasar o trabalho em prol do desenvolvimento integral da criança. Trazem novas concepções que conferem à infância um tempo em si mesmo, que tem a ver com a experimentação do mundo pela criança, e da escola como um lugar onde se pode ter os pés descalços, de pintar, de observar os bichinhos na grama do parquinho, de se balançar. Firmam a ideia desse período como o de um estar aqui presente e não um vir a ser, de preparação para as séries seguintes.

Ao revisitar os referenciais teóricos expostos neste trabalho, consultar as legislações, e olhar com mais profundidade para as concepções e os pressupostos da pedagogia da infância, concluo que esse esforço é imprescindível para todo profissional se sustentar e para que ele possa contribuir na construção de propostas de qualidade para a Educação Infantil.

Finalmente, afirmo que a formação continuada e, especificamente, a participação no Curso de Especialização em Língua Portuguesa: Teorias e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de texto foi uma experiência formativa enriquecedora que me desafiou muito, pois o foco não é voltado diretamente para a Educação Infantil. O aporte teórico das disciplinas foi excelente, bem como as metodologias utilizadas pelos docentes. Adentrar pelo campo da produção textual, do que é texto, dos multiletramentos, da literatura como um direito para todos foram alguns dos conceitos aprendidos que aumentaram os recursos que poderei utilizar na minha função de coordenadora pedagógica. Bem como da de professora que luta em prol do crescimento qualitativo da instituição onde trabalho

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, Anete (Org.). Florestan Fernandes: Cultura Infantil. In: **Estudos da infância no Brasil: encontros e memórias**. São Carlos: Editora Edufscar, 2015. p. 15-21.

ARCE, Alessandra. Lina, uma criança exemplar! Friedrich Froebel e a pedagogia dos jardins-de-infância. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 20, p. 107-120, mai/jun/jul/ago, 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n20/n20a09.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2021.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Tradução: Dora Flaskman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2017.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: Rotinas na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Grupo A, 2008.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Proposições Curriculares para a Educação Infantil**. Desafios da Formação. Fundamentos. 1. ed. Belo Horizonte: PBH, 2009.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Proposições Curriculares para a Educação Infantil**. Desafios da Formação. 2. ed. Volume 1- Fundamentos. Belo Horizonte: 2016.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões: A criança, o brinquedo, a educação**. Tradução: Marcus Vinícius Mazzari. São Paulo: Summus, 1984.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação Infantil e Ensino Fundamental (BNCC). Brasília/DF: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>>. Acesso em: 13 mar. 2021.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 19 mar. 2021.

_____. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Belo Horizonte: VL&P Editora, 2001.

BRASIL. Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Lei/L14113.htm#:~:text=DISPOSI%C3%87%C3%95ES%20GERAIS-,Art.,212%2DA%20da%20Constitui%C3%A7%C3%A3o%20Federal>. Acesso em: 19 mar. 2021.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 25 mar. 2021

_____. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. Indicadores da qualidade na Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2009.

_____. Secretaria de Educação Infantil e Fundamental. **Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos das crianças de zero a seis anos**. Documento preliminar. Brasília: MEC, 1994.

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

BRUGÈRE, Gilles. **A criança e a cultura lúdica**. In: KISHIMOTO, Morchida (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2002.

CAMPOS, M. M. Malta. **Assistência ao pré-escolar: uma abordagem crítica**. São Paulo, n. 28, p.53-60, 1979. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1695/1681>>. Acesso em: 19 mar. 2021.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. Ouro sobre o azul: Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3327587/mod_resource/content/1/Candido%20O%20Direito%20%C3%A0%20Literatura.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2021.

FERREIRO, Emília. Deve-se ou não se deve ensinar a ler e a escrever na pré-escola? Um problema mal colocado. In: **Reflexões sobre alfabetização**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 1991. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5342947/mod_resource/content/1/Reflex%C3%B5es%20sobre%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20.pdf>. Acesso em: 6 fev. 2021.

FRIEDMANN, Adriana. **O brincar na Educação Infantil: Observação, adequação e inclusão**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2012.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. São Paulo em perspectiva, n.14, vol. 2, 2000. p. 3-11. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782.pdf>>. Acesso em: 19 mar. 2021.

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. **Educação de 0 a 3 anos: O atendimento em creche**. Tradução: Marlon Xavier. 2. ed. Porto Alegre: Grupo A, 2006.

GOULART, Maria Inês Mafra. A criança e a construção do conhecimento. In: CARVALHO, Alysson; SALLES, Fátima, GUIMARÃES, Marília (Org.). **Desenvolvimento e aprendizagem**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

KUHLMANN JÚNIOR, M.. Histórias da Educação Infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 14, p. 5-18, mai./jun./jul./ago., 2000. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02.pdf>>. Acesso em: 19 mar. 2021.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. São Paulo: Editora Cortez, 1987.

_____. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e/é fundamental. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a09v2796>>. Acesso em: 19 mar. 2021.

PAULINO, Graça. Leitura literária. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Faculdade de Educação. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça, BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Org.). **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/>>. Acesso em: 15 fev. 2021.

OLIVEIRA, Maria Zilma Ramos. **Educação Infantil: Fundamentos e métodos**. Coleção Docência em formação. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

ROSEMBERG, Fúlvia. **O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche**. São Paulo, n. 51, p. 73-79, nov. 1984. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1462>>. Acesso em: 19 mar. 2021.

VIEIRA, L. M. Fraga. Mal necessário: as creches no Departamento Nacional da Criança (1940-1970). São Paulo, n. 67, p. 3-16, nov., 1988. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1215/1220>>. Acesso em: 19 mar. 2020.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Questões da nossa época, v. 48).

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**. Tradução: Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.