



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
CAMPUS FLORESTA
CENTRO DE EDUCAÇÃO E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HUMANIDADES E
LINGUAGENS

ANA GABRIELE FREIRE RODRIGUES

**O PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE
CRUZEIRO DO SUL/AC: AVANÇOS E RESSIGNIFICAÇÕES NO PROCESSO
EDUCACIONAL DA CRIANÇA**

CRUZEIRO DO SUL – ACRE

2024

ANA GABRIELE FREIRE RODRIGUES

**O PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE
CRUZEIRO DO SUL/AC: AVANÇOS E RESSIGNIFICAÇÕES NO
PROCESSO EDUCACIONAL DA CRIANÇA**

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Federal do Acre – *Campus* Floresta para a obtenção do título de mestre(a) em Ensino de Humanidades e Linguagens.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Irinilda Bezerra

CRUZEIRO DO SUL – ACRE

2024

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

R696p Rodrigues, Ana Gabriele Freire, 1999 -

O percurso histórico da educação infantil no município de Cruzeiro do Sul/AC: avanços e ressignificações no processo educacional da criança / Ana Gabriele Freire Rodrigues; orientadora: Profa. Dra. Maria Irinilda da Silva Bezerra. – 2024.
147 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens (PPEHL) . Cruzeiro do Sul, 2024.
Inclui referências bibliográficas e apêndice

1. Educação infantil - Cruzeiro do Sul (Acre). 2. Educação infantil – História - Cruzeiro do Sul (Acre). 3. Educação de crianças. I. Bezerra, Maria Irinilda da Silva (orientadora). II. Título.

CDD: 407

**O PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE
CRUZEIRO DO SUL/AC: AVANÇOS E RESSIGNIFICAÇÕES NO
PROCESSO DE ENSINO DA CRIANÇA**

Ana Gabriele Freire Rodrigues

Dissertação de mestrado defendida em 26 de março de 2024 e considerada aprovada para a obtenção do Título de Mestre em Ensino de Humanidades e Linguagens – Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Federal do Acre, *Campus Floresta*.

Prof. Dr. Cledson de Jesus Rocha
Coordenador do Curso

Banca examinadora:

Profa. Dra. Maria Irinilda da Silva Bezerra
Universidade Federal do Acre
Orientadora e Presidente

Profa. Dra. Giane Lucelia Grotti
Universidade Federal do Acre

Profa. Dra. Adma de Oliveira Martins
Universidade Federal do Acre

Profa. Dra. Maria Dolores de Oliveira Soares Pinto
Universidade Federal do Acre
(Suplente)

CRUZEIRO DO SUL – ACRE
2024

Dedico essa dissertação de mestrado ao meu pai, meu exemplo de homem e de ser humano, que sempre me apoiou para que eu chegasse até aqui e a minha mãe, mulher guerreira que me ensinou tudo que eu sei e junto a meu pai, instiga minhas maiores virtudes.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pela vida, pois através dela pude ter a oportunidade de realizar meus sonhos. Agradeço a força concedida a mim durante este longo percurso que por vezes me pareceu mais fácil desistir, mas que por meio d'Ele obtive a coragem necessária para enfrentar todos os desafios impostos por essa caminhada. Sou imensamente grata pelo Seu inexplicável amor e Sua infinita bondade. A Ele toda honra por me permitir contribuir socialmente para a Educação Infantil através deste estudo.

Ao meu pai, João Nicolau Soares Rodrigues e à minha mãe, Maria do Socorro Freire Rodrigues, por todo amor, apoio, incentivo e conselhos durante todos esses anos. Sem vocês eu nada seria e a vocês dedico todas as minhas conquistas e realizações.

Aos meus irmãos Ryster, Cristiano e Gabriel por todas as vezes que torceram e acreditaram no meu melhor, grata por sempre me protegerem e por compartilharem comigo a felicidade das grandes conquistas.

Ao meu sobrinho, José Nicolau que através da sua chegada trouxe tanta felicidade para minha vida e mesmo sendo tão pequeno me fortaleceu e renovou em mim muitas esperanças.

Aos meus avôs e avós, Alzira Gomes, Maria Astrogilda, Hidelbrando Rodrigues (*in memoriam*) e José Orestes (*in memoriam*), que sempre torceram pela felicidade de todos os netos e foram incansáveis na luta da vida para ofertar o melhor para seus filhos e consequentemente seus netos, todas as minhas conquistas, são nossas.

Ao meu amor, companheiro e parceiro de vida e de sonhos, Luiz Henrique, agradeço a paciência em todo este percurso, a compreensão nos momentos bons ou ruins que esta jornada proporcionou. Sou grata pelo apoio prestado incansavelmente e principalmente, por tornar esta caminhada mais leve e feliz ao lado dos nossos amores: Zeus e Cruella.

Aos meus amigos e parceiros nesta caminhada, em especial Vanessa, Anívia e Cleonaldo que estiveram comigo do início ao fim. Sou grata por cada palavra de incentivo, por dividirem comigo as aflições e por sempre falarem com

tanta convicção que tudo daria certo. Me sinto abençoada pelo presente que é a amizade de vocês.

Aos demais amigos, Robson José, Ana Flávia, Vanessa e Hannah que mesmo em caminhadas diferentes sempre torceram, me apoiaram e certamente vibraram comigo esta conquista.

A Ismende Bandeira, que desde o início me incentivou e se dispôs a ajudar em tudo aquilo que estava ao seu alcance, sem dúvidas a realização deste se tornou mais fácil diante de todas as orientações e conselhos recebidos por meio dela, nunca terei palavras suficientes para agradecer por tanto.

A minha orientadora, a Profa. Dra. Maria Irinilda Bezerra, por me auxiliar em todos os aspectos dessa caminhada e por me guiar sempre com tanta dedicação e paciência. Grata por todos os ensinamentos, sem ela não teria sido possível essa conquista.

A Universidade Federal do Acre por me abrir as portas para um futuro em que todos os meus sonhos se tornem realidade, sou imensamente grata pela oportunidade de receber um ensino público, gratuito e de qualidade.

A todos aqueles que de maneira direta ou indireta contribuíram para que eu chegasse aqui, sou grata a todos por tudo.

RESUMO

Este estudo de mestrado foi desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens - PPEHL, da Universidade Federal do Acre - UFAC e se enquadra na linha de pesquisa ensino, humanidades, processos educativos e culturas. Definimos como problema de estudo, o seguinte: quais foram os principais avanços e ressignificações que ocorreram no processo educacional da criança, nas instituições de educação infantil, no município de Cruzeiro do Sul/Ac? No intuito de responder a referida problemática, definimos como objetivo primário: compreender, historicamente, a trajetória da Educação Infantil no município de Cruzeiro do Sul/Acre, buscando apontar os avanços e ressignificações vivenciadas no processo educacional, nesta etapa. Para isso, realizamos uma pesquisa de abordagem qualitativa, por meio do desenvolvimento da pesquisa bibliográfica, de campo e documental. Como fonte, analisamos o PPP das duas instituições, o lócus da pesquisa e como instrumentos de coleta de dados, realizamos a entrevista semiestruturada direcionada a ex-diretoras e professoras das instituições envolvidas. No referencial teórico, contamos com as contribuições de vários autores, podendo citar: Kuhlmann Jr. (2010), Ariés (1981), Kramer (1991). Quanto aos resultados, apontamos que a educação infantil em Cruzeiro do Sul passou por inúmeros avanços e ressignificações relacionadas, principalmente, à estrutura física dos ambientes escolares, à prática pedagógica e aos processos educacionais. Assim, o estudo evidenciou mudanças significativas no processo educacional da criança, que vão desde a mudança na compreensão individual de cada profissional entrevistado, até a forma de avaliar a criança, considerando seus aspectos individuais e cognitivos e o meio no qual está inserida.

Palavras-chave: Educação Infantil, Percurso Histórico, Educação, Ressignificações.

RESUMEN

Este estudio se desarrolló en el ámbito del Programa de Postgrado en Enseñanza de Humanidades y Lenguas - PPEHL, de la Universidad Federal de Acre - UFAC y se inscribe en la línea de investigación en enseñanza, humanidades, procesos educativos y culturas. Definimos como problema de estudio el siguiente: ¿cuáles fueron los principales avances y nuevos significados ocurridos en el proceso educativo del niño, en instituciones de educación infantil, en el municipio de Cruzeiro do Sul/Ac? Para responder a este problema, definimos como nuestro objetivo principal: comprender, históricamente, la trayectoria de la Educación Infantil en el municipio de Cruzeiro do Sul/Acre, buscando señalar los avances y nuevos significados experimentados en el proceso educativo. , En este punto. Para ello, realizamos una investigación cualitativa, mediante el desarrollo de investigaciones bibliográficas, de campo y documentales. Como fuente, analizamos las PPP de las dos instituciones, locus de la investigación, y como instrumentos de recolección de datos, realizamos entrevistas semiestructuradas dirigidas a exdirectores y profesores de las instituciones involucradas. En el marco teórico contamos con los aportes de varios autores, entre ellos: Kuhlmann Jr. (2010), Ariés (1981), Kramer (1991). En cuanto a los resultados, destacamos que la educación infantil en Cruzeiro do Sul ha experimentado numerosos avances y nuevos significados relacionados, principalmente, con la estructura física de los ambientes escolares, la práctica pedagógica y los procesos educativos. Además, el estudio destacó cambios significativos en el proceso educativo del niño, que van desde cambios en la comprensión individual de cada profesional entrevistado hasta la forma de evaluar al niño, considerando sus aspectos individuales y cognitivos y el ambiente en el que está inserto.

Palabras clave: Educación Infantil, Recorrido Histórico, Educación, Resignificaciones.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Temáticas e categorias.....	94
QUADRO 2 – Perfil das entrevistadas.....	102

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF	Constituição Federal
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DNCr	Departamento Nacional da Criança
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PNE	Política Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCNEI	Referencial Curricular da Educação Infantil

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 CONTEXTO HISTÓRICO DE INFÂNCIA	17
1.1 HISTÓRIA DA CRIANÇA NO BRASIL	28
2 PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSTRUÇÃO DE UMA ESPECIFICIDADE PROFISSIONAL	58
2.1 A PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL, SUAS DENOMINAÇÕES E SUA FORMAÇÃO	60
3 METODOLOGIA	80
3.1 ABORDAGEM DA PESQUISA	81
3.2 PROCEDIMENTOS TÉCNICOS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	82
3.3 LÓCUS DA PESQUISA	89
3.4 POPULAÇÃO E AMOSTRA	90
3.5 ANÁLISE DE DADOS	91
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES PRELIMINARES: APRESENTANDO A ANÁLISE DE DADOS	97
4.1 EDUCAÇÃO INFANTIL NO ACRE	97
4.2 AVANÇOS E RESSIGNIFICAÇÕES DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CRUZEIRO DO SUL	101
5 REFERÊNCIAS	137

INTRODUÇÃO

A Constituição Federal Brasileira (CF) de 1988 garante a educação como um direito de todas as pessoas, sendo assim, é dever do estado e da família assegurar os meios para garantir a efetivação desse direito às crianças e jovens. O documento salienta que o ensino deve ser ministrado de forma a promover as mesmas condições de acesso e permanência a todos os educandos na escola (Brasil, 1988). A criança nos dias de hoje, no âmbito do que institui a CF, desde o momento do seu nascimento, é um cidadão de direito e ao longo da vida deve desfrutar do acesso a esses direitos assegurados por lei, dentre eles, à educação. A partir disso, segundo o que rege a LDB nº 9.394/96, a educação infantil consiste na primeira etapa da educação básica, e dessa forma, é dever do Estado garantir que o acesso a esta etapa, seja efetivado.

A garantia da educação infantil a todas as crianças passou por um processo histórico complexo e inquietante. É válido destacar que há pouco mais de cem anos, não se pensava em uma educação voltada para infância que apresentasse um atendimento de acordo com os aspectos de caráter educacional e social necessários a esse período da vida, a fim de promover o desenvolvimento integral e uma educação de qualidade a todos as crianças do país. Como evidencia Kuhlmann Jr (2010) ao destacar que as primeiras tentativas de atender à infância brasileira foram marcadas pelas iniciativas assistenciais e filantrópicas.

A escolha da temática surgiu em decorrência de minha atuação de dois anos enquanto estagiária em um programa do Governo Federal intitulado “Criança Feliz” que se direcionava a primeira infância e abordava principalmente a importância de estimular a crianças de 0 a 6 anos para que pudessem se desenvolver integralmente e de maneira plena. Entre as minhas obrigações de estagiária, a maior delas consistia em planejar, confeccionar e levar às mães (ou cuidadoras) atividades pedagógicas que tinham por objetivo estimular a criança nos seus mais variados aspectos (cognitivo, motor, linguagem, etc). Em resumo, a criança incluída no programa era acompanhada semanalmente até que entrasse na escola. Um dos critérios desse programa, era o atendimento às

famílias de baixa renda, que deveriam estar inseridas no Cadastro Único (por meio deste recebem o bolsa família). Neste sentido, a experiência me aproximou de crianças que se encontravam em extrema vulnerabilidade social.

Além disso, o interesse pelas questões relacionadas à infância se intensificou ao longo do curso de Pedagogia realizado na Universidade Federal do Acre, primeiramente em decorrência do estágio curricular supervisionado desenvolvido na educação infantil e a projetos de extensão direcionados ao público em questão. Assim, surgiu o tema deste estudo intitulado “O percurso histórico da educação infantil no município de Cruzeiro do Sul/Ac: avanços e ressignificações no processo de ensino da criança, vincula-se ao Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Federal do Acre - Campus Floresta, na linha de pesquisa: Ensino, Humanidades, Processos Educativos e Culturas.

Acreditar na educação é o primeiro passo para a construção de uma sociedade mais inclusiva, no entanto, a educação direcionada aos primeiros anos de vida da criança, ainda é pouco valorizada e a trajetória desta etapa de educação precisa ser mais estudada e compreendida nas diferentes regiões do país. Ao abordarmos os aspectos históricos importantes acerca da temática no Brasil foi possível compreender que a creche enquanto primeiro espaço de educação infantil, é uma instituição que se encontra em expansão desde a década de 1970 no Brasil. No entanto, o seu histórico de implantação é marcado por omissão do Estado, filantropia, escassez com relação à orientação pedagógica, e tantos outros problemas que somaram, exponencialmente, para que as creches não passassem de locais de acolhimento – guarda e proteção – das crianças carentes, cujas mães não poderiam assumir a responsabilidade pelos cuidados com a criança em virtude da necessidade de estarem inserida no mercado de trabalho. Conforme aponta Merisse (1997), as primeiras instituições voltadas ao atendimento da infância no Brasil, tiveram seu início fortemente marcado pela ideia de oferecer assistência e amparo aos necessitados.

Entender que cada época designa ao indivíduo um status e um papel diferenciado na sociedade, nos leva a pensar a infância na história e as formas como esse período de vida foi representado ao longo dos séculos, bem os discursos que serviram de referência para a infância. A criança e a educação infantil, atualmente, constituem-se campos férteis de pesquisa e produção do

conhecimento, de modo que inúmeros trabalhos têm se debruçado sobre essa temática.

No que diz respeito aos aspectos metodológicos, a presente pesquisa tem por premissa uma abordagem qualitativa que, segundo Gil (2008), pode proporcionar o contato direto com o objeto de investigação, possibilitando uma visão mais ampla da situação estudada, com apresentação de dados que são organizados a partir de índices subjetivos, de acordo com a sensibilidade e conhecimento do pesquisador.

Para tanto, realizamos uma pesquisa bibliográfica, documental e de campo visando atingir os objetivos do estudo. Com o intuito de nos aprofundarmos na temática, embasamo-nos teoricamente nos estudos de Del Priore (2003), Kramer (1986), Kishimoto (2008), Machado (2002), entre outros autores que se dedicaram a compreender a educação infantil. Utilizamos Ariés (1981) em “História social da criança e da família”, que traz contribuições ao apresentar uma análise histórica da infância e da família, mostrando como a concepção de infância evoluiu ao longo do tempo e como os papéis da criança na sociedade e as relações familiares foram se modificando. Além disso, o autor também aborda as mudanças na educação infantil, destacando a importância da escolarização e o papel da família nesse processo.

Kuhlmann Jr. (2010) com a obra “Infância e educação infantil: uma abordagem histórica”, contribui para que se compreenda a história da Educação Infantil a partir de aspectos sociais, políticos e pedagógicos relacionados à infância e sua educação ao longo do tempo. Kramer (1991) em “A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce” traz contribuições ao analisar as políticas públicas voltadas para a educação pré-escolar no Brasil, destacando os desafios e contradições presentes nesse contexto, além de suscitar reflexões sobre a qualidade e a democratização do acesso à educação infantil. Pinto (1997), pontua que a infância constitui uma realidade que começa a ganhar contornos a partir dos séculos XVI e XVII, o que significa que a partir desse momento a temática da infância passou a ganhar mais atenção. Portanto, se pressupõe que desde então os estudos em torno do tema passaram a gerar debates e, conseqüentemente, mudanças no ensino voltado para esse público.

Com Batista e Rocha (2016), foi possível compreender que a diversidade de ocupações profissionais envolvidas nas atividades em instituições de atendimento a infância, assim como a falta de definição das categorias profissionais que atuam nesta etapa, resultam das diferentes origens e evoluções dessas instituições, bem como da sua integração oficial ao sistema.

A partir dos autores acima citados, podemos compreender e contextualizar a história da criança e da educação infantil a nível geral, no entanto, para o aprofundamento do trabalho, adentrando nas especificidades regionais, utilizamos a tese de doutorado intitulada “A escola é a forja da civilização: obrigatoriedade escolar no território do Acre (1920 – 1950)” de Maria Evanilde Barbosa Sobrinho, que investigou a obrigatoriedade escolar na instrução pública primária no Território Federal do Acre e através dela, foi possível compreender algumas das especificidades que marcaram a educação infantil no estado do Acre.

Com a intenção de discorrer sobre a temática apresentada e as demais conjunturas que se entrelaçam neste emaranhado de informações sobre a educação infantil, nos aprofundamos nos estudos em torno dessa temática, de maneira a estabelecer uma reflexão a partir dos dados coletados no decorrer dessa pesquisa.

Neste sentido, essa pesquisa surge com o propósito de responder ao problema de estudo a seguir: quais foram os principais avanços e ressignificações que ocorreram no processo educacional da criança, nas instituições de educação infantil, no município de Cruzeiro do Sul/Ac? Nesse entorno, estabelecemos como objetivo geral compreender, historicamente, a trajetória da Educação Infantil no município de Cruzeiro do Sul/Acre, buscando apontar os avanços e ressignificações vivenciadas no processo educacional, nesta etapa. Como objetivos específicos, estabelecemos o seguinte: 1) conhecer o percurso histórico da educação infantil no município de Cruzeiro do Sul/Acre; 2) compreender as especificidades e ressignificações que marcaram a identidade da profissional de educação infantil; 3) apontar os avanços que a educação infantil vivenciou no município de Cruzeiro do Sul, referente ao

processo de implementação, estrutura curricular, método de ensino e avaliação da aprendizagem.

Este trabalho, além da introdução e conclusão, se divide em quatro capítulos que consolidam os objetivos propostos no estudo. No capítulo 1, intitulado “Concepções históricas”, buscamos compreender o percurso histórico que o conceito de infância vivenciou e a influência da Europa na compreensão deste conceito no Brasil. No segundo capítulo, com o título “Professora de educação infantil: construção de uma especificidade profissional” , apresentamos as especificidades profissionais que marcaram a profissional professora de educação infantil ao longo dos tempos.

No terceiro capítulo, apresentamos a metodologia utilizada nesta pesquisa, que nos guiou a atingir os objetivos propostos para este estudo. Dessa forma, nesse capítulo foram registradas informações pertinentes sobre o contexto e local da pesquisa, além dos métodos utilizados para aplicar os instrumentos de coleta de dados. Apresentamos ainda, a descrição dos métodos utilizados para interpretar os dados coletados, que se deu com base na Análise de Conteúdo, segundo Bardin (2016). Por fim, trazemos o capítulo quatro, em que apresentamos os dados coletados a partir da pesquisa documental e das entrevistas, num diálogo incessante com os autores do referencial teórico abordado no estudo.

1 CONTEXTO HISTÓRICO DE INFÂNCIA

A concepção de infância passou por um longo processo histórico, e muitos conceitos foram criados e estabelecidos para descrever esse período da vida. Corazza (2002) considera que a história da infância revela um silêncio histórico, ou seja, uma ausência de problematização sobre essa categoria, não porque as crianças não existissem, mas porque, do período da Antiguidade à Idade Moderna, “não existia este objeto discursivo a que hoje chamamos infância, nem essa figura social e cultural chamada ‘criança” (Corazza, 2002, p. 81).

Kramer (1995) aponta que concepções “sobre infância são social e historicamente construídas: a inserção concreta das crianças e os papéis que desempenham varia com as formas de organização social” (Kramer, 1995, p. 271). O que significa afirmar que a infância sempre esteve presente desde os primórdios da humanidade, mas a percepção direcionada a ela como uma categoria e construção social, passou a constituir-se a partir dos séculos XVIII e XIV, como relata os estudos de Carvalho (2003), ao destacar que:

[...] A aparição da infância ocorreu em torno do século XIII e XIV, mas os sinais de sua evolução tornaram-se claras e evidentes, no continente europeu, entre os séculos XVI e XVIII no momento em que a estrutura social vigente (Mercantilismo) provocou uma alteração nos sentimentos e nas relações frente à infância (p. 47).

Acerca deste período, é possível destacar ainda que estes sinais de evolução que surgiram a respeito da infância foram constituídos, nesta época, de maneira fragmentada, já que se tratava de um momento de transformações sociais. No que diz respeito à história da infância, muitos discursos pedagógicos existiram com Kuhlmann Jr. (1998) nos séculos XVII e XVIII, surgiram nomes significativos do pensamento pedagógico, como Comenius (1592-1670), Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827) e Fröebel (1782-1852), que produziram novas ideias ou sentimentos de infância, contribuindo dessa maneira para que ela se tornasse uma categoria social. O autor ressalta que Comenius (1592-1670), o defensor do ensino de “tudo para todos” foi o primeiro teórico a reconhecer a inteligência e os sentimentos da criança. O pensamento de

Comenius (1997), faz relação entre a natureza e a criança, como propôs em sua obra intitulada *Didática Magna*:

Esta maneira de instruir e educar a juventude pode comparar-se também ao cultivo dos jardins. Com efeito, as criancinhas de seis anos, bem-exercitadas pelos cuidados dos pais e das amas, parecem semelhantes às arvorezinhas que foram plantadas, enraizaram bem e começaram a lançar pequeninos ramos (p. 413).

Ao realizar esta comparação, é possível destacar a necessidade inserir a criança em um ciclo de cuidados que favoreçam o seu crescimento saudável, valorizando todos os seus aspectos e especificidades, pois se bem tratadas, assim como as árvores, teriam a oportunidade de frutificar. Além disso, para Comenius (1997) a infância é um ponto fundamental e inicial para o desenvolvimento adequado do ser humano. Para o autor,

[...] assim como uma árvore frutífera pode se desenvolver por si mesma, mas ainda silvestre e dando frutos também silvestres; é preciso que, se devem dar frutos agradáveis e doces, seja plantada, regada e podada por um agricultor experiente. Do mesmo modo, o homem desenvolve-se por si próprio em sua figura humana (p. 45).

Desta forma, Comenius (1997) reafirma a necessidade de a criança receber os cuidados necessários e específicos as fases do seu crescimento, pois assim como um agricultor experiente sabe o exato momento de plantar, regar e podar para que a árvore cresça e produza bons frutos, é fundamental que se compreenda e atenda as especificidades de cada período da infância. A partir dos discursos de Comenius, o autor Narodowski (2006) ressalta que assim como em todas as coisas que se formam de maneira gradativa, a infância se trata de um momento indispensável e necessário à vida adulta. Ainda assim, para Comenius a infância não representa um objeto a ser teorizado, ela existe por se tratar necessariamente um ponto de partida para essa vida adulta, mas exatamente por isso, merece ser educada devidamente.

De acordo com Kuhlmann (1998) diferente de Comenius, Rousseau (1762) em sua obra sobre educação, intitulada “*Emílio, ou da educação*” destacava a respeito do desenvolvimento físico e cognitivo da criança. Rousseau

inicia o prefácio do livro “Emílio” afirmando que o contexto de sua época desconhece a infância, o que se configura como um problema sério para a sociedade, pois a formação do homem deve iniciar com a consideração da infância como parte essencial desse processo de constituição do homem livre. Desse modo, Rousseau (2004) afirma que:

Não se conhece a infância; no caminho das falsas ideias que se têm, quanto mais se anda, mais se fica perdido. Os mais sábios prendem-se ao que aos homens importa saber, sem considerar o que as crianças estão em condições de aprender. Procuram sempre o homem na criança, sem pensar no que ela é antes de ser homem (p. 4).

Rousseau, acreditava na necessidade de proporcionar felicidade à criança pois era um ser diferente do adulto, possuindo características e necessidades próprias da idade na qual se encontrava. Para o autor, da mesma forma que “a humanidade tem lugar na ordem das coisas, a infância tem o seu na ordem da vida humana: é preciso considerar o homem no homem e a criança na criança” (Rousseau, 1994, p. 69). Portanto, a infância não se resume a uma passagem para outros estágios mais desenvolvidos, mas sim uma etapa de valor próprio. O autor enfatiza ainda que a infância tem sua própria gramática, ou seja, “as crianças têm, por assim dizer, uma gramática para a sua idade, cuja sintaxe tem regras mais gerais do que a nossa” (Rousseau, 1994, p. 58).

Além disso, “a primeira educação é mais importante” (Rousseau, 1994, p.7), sendo esta a educação que se volta e se constitui a partir dos primeiros anos de vida da criança. Nesse contexto, estruturou sua obra Emílio em cinco partes e buscou abordar o desenvolvimento sensitivo, cognitivo e moral do ser humano. A partir do entendimento a respeito das diferentes fases da vida do seu personagem fictício (Emílio), Rousseau apresenta o seu desenvolvimento, desde o nascimento até os 25 anos.

Através dos discursos e pesquisas atuais é possível identificar que as necessidades das crianças são diversas e Rousseau com suas contribuições foi um ponto de partida para o tema uma vez que buscou descrever as fases de transições e as especificidades de cada criança, além de defender o respeito ao desenvolvimento de cada um.

Assim, compreende-se que na proposta de educação apresentada por Rousseau, há um respeito pleno pela natureza através do desenvolvimento natural humano. Rousseau, ao se constituir de sua essência natural, o homem deveria seguir e obedecer às instruções do crescimento natural da criança. Além disso, para Rousseau, os atributos que não são naturais ao ser humano são desenvolvidos no meio social, a partir da interação com a sociedade. É nesse contexto que a criança deveria estar inserida, pois somente através das interações do âmbito social, seria capaz de formar a base de seus conceitos, experiências e poderia se desenvolver de forma natural.

Além de Comenius (1997) e Rousseau (1994), também se pode citar Fröebel (1782-1852), autor de extrema relevância na área da psicologia. Em seus estudos, também considerou a infância como um período relevante e decisivo na formação das pessoas. O autor e criador dos jardins de infância, acreditava em um ensino imposto sem obrigações, pois, para ele, a aprendizagem dependia dos interesses de cada um e se fazia por meio da prática. Gadotti (1999) descreve que quando Fröebel criou o primeiro estabelecimento educativo para crianças pequenas, denominado “Kindergarten”, ou seja, jardim de infância, ao priorizar o desenvolvimento global das crianças, o seu objetivo principal consistia em fazer florescer as potencialidades naturais do indivíduo.

A partir destes discursos, é possível afirmar que a história e as concepções em relação à infância por meio destes filósofos, serviram para estruturar as novas caracterizações sobre a criança, e embora estes autores apresentassem ideias diferentes entre si, suas propostas, ao reconhecerem as crianças como sujeitos, estabeleceram de certa forma algumas bases para um pensamento que fosse centrado nas mesmas.

Nesse contexto e ao considerar os estudos desenvolvidos pelo historiador francês Áries (1981), fica ainda mais evidente as transformações dos sentimentos de infância que se deram a partir das mudanças ocorridas na organização da sociedade, portanto, ao buscar compreender o conceito de infância, é imprescindível que se compreenda o contexto histórico que a criança estava inserida. Desta forma, é possível afirmar previamente que, a educação

infantil a qual se compreende nos dias atuais, como a primeira etapa da educação básica, destinada ao atendimento da infância, foi instituída em meio a este cenário de intensas modificações sociais. Assim sendo, entende-se que todas essas mudanças históricas na concepção de infância, podem revelar bastante sobre a sua atual concepção, portanto, no presente capítulo, busca-se apresentar alguns estudos de natureza histórica que evidenciam aspectos primordiais para a compreensão deste processo.

Na obra produzida por Áries em 1981, intitulada “História Social da Criança e da Família”, o autor analisa diversas fontes, como pinturas, cartas, dossiês de família, e afirma que o sentimento de infância surgiu na Modernidade e se modificou ao longo da história. Além disso, a obra se apresenta como uma importante fonte de conhecimento sobre a infância, sendo considerada por vários autores da temática, como um trabalho pioneiro no que diz respeito à análise e concepção da infância. Entre algumas das ideias apresentadas no livro, o autor argumenta que o entendimento usado para definir a infância como um período diferente da vida adulta possibilitou a análise de um novo lugar a ser assumido pela criança e pela família nas sociedades modernas.

A principal fonte utilizada por Áries (1981) para descrever o percurso da história da criança foram as imagens pintadas, os retratos e figuras imaginadas, o que se denomina iconografia. Além disso, a obra abrange os seguintes temas: O sentimento da infância; as idades da vida; a descoberta da infância; os trajes das crianças; os jogos e as brincadeiras; do despudor à inocência; os dois sentimentos da infância; a vida escolástica; jovens e velhos escolares na idade média; as idades dos alunos; os progressos da disciplina; as pequenas escolas; a rudeza da infância; a família; as imagens da família; da família medieval à família moderna; a família e sociabilidade. Desta forma, utilizaremos o autor como base para compreender este processo de construção da concepção de infância.

Na idade média a criança era vista como um adulto em miniatura, trabalhavam nos mesmos locais, usavam as mesmas roupas dos pais. “A criança era, portanto, diferente do homem, mas apenas no tamanho e na força, enquanto as outras características permaneciam iguais” (Áries, 1981, p. 14), pois neste

período o sentimento da infância não existia. Além disso, Áries (1981) ainda destaca que,

Na sociedade medieval, que tomamos como ponto de partida, o sentimento da infância não existia - o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia [...] (p. 14).

Segundo o historiador, com base na negação da infância no período medieval, as crianças eram percebidas somente como insignificantes homens em tamanho reduzido, já que não eram capazes de trabalhar como um adulto. Desse modo, as características específicas do período da infância eram completamente desconsideradas. Cortez (2011) salienta que:

Na Idade Média, a infância terminava para a criança ao ser desmamada, o que acontecia por volta dos seis a sete anos de idade. A partir dessa idade, ela passava a conviver definitivamente com os adultos. Acompanhava sempre o adulto do mesmo gênero e fazia o mesmo que eles: trabalhava, frequentava ambientes noturnos, bares etc (p. 2).

Além disso, vale destacar que neste período o homem era visto como imagem e semelhança de Deus e a Igreja tinha papel central na formação do ser humano. Assim, não existia um núcleo familiar nem o sentimento de família. Ao se referir às crianças, acentua que até que atingissem a idade adulta, a criança não possuía nenhuma função social. Nesse sentido Andrade (2010) aponta que,

Na Idade Média, as crianças pequenas não tinham função social antes de trabalharem [...]. Aquelas que eram pobres, assim que cresciam eram inseridas no mundo do trabalho, sem qualquer diferenciação entre adultos e crianças. As crianças nobres tinham seus educadores e eram vistas como miniaturas dos adultos e deveriam ser educadas para o futuro [...] (p. 49).

Dessa forma, as crianças eram reduzidas a seres biológicos, sem estatuto social, nem identidade específica, até que se chegasse a idade em que fosse possível trabalhar e adquirir função na sociedade. Isso acabava por caracterizar a infância como o período da inexperiência, dependência e incapacidade visto

que a criança não apresentava a mesma facilidade em desenvolver determinadas atividades como um adulto. Corroborando com o pensamento de Andrade (2010), Cambi (1999) complementa que:

As crianças na Idade Média têm um papel social mínimo, sendo muitas vezes consideradas no mesmo nível que os animais (sobretudo pela altíssima mortalidade infantil, que impedia um forte investimento afetivo desde o nascimento), mas não na sua especificidade psicológica e física, a tal ponto que são geralmente representadas como 'pequenos homens', tanto na vestimenta quanto na participação na vida social (p. 176).

Através do discurso do autor, se pode dizer que o sentimento de amor materno não existia, pois, a família se resumia a valores sociais e não sentimentais. Assim, as crianças que nasciam saudáveis eram mantidas por questões de necessidade de continuidade do núcleo familiar (já que se tornariam úteis à sociedade quando adultas). Ainda assim, a questão da mortalidade infantil também era aceita com bastante naturalidade na época. Além disso, ao serem considerados “pequenos homens”, as crianças eram inseridas precocemente no mundo dos adultos. Inclusive, no que diz respeito à escola medieval, misturavam-se todos. Independente das idades, eram postos em um mesmo local, ensinados por um mesmo mestre. Áries (1981) descreve a visão de educação no período medieval,

Como a escola e o colégio que, na idade média, eram reservados a um pequeno número de clérigos e misturavam as diferentes idades dentro de um espírito de liberdade de costumes, se tornaram no início dos tempos modernos um meio de isolar cada vez as crianças durante um período de formação tanto moral como intelectual de adestrá-las da sociedade dos adultos (p. 165).

Segundo Áries (1981), a infância foi uma invenção da modernidade, pois durante este período foi possível reconhecer o lugar da criança na sociedade a partir do surgimento de um novo sentimento de infância¹. E este sentimento se apresentava de duas formas, onde o primeiro consistia “em que a criança por

¹ Philippe Ariès (1978), utiliza o termo sentimento de infância para se referir à postura adotada para com as crianças, compreendendo-as como sujeitos diferentes dos adultos. Este entendimento desenvolveu-se, inicialmente, com relação às crianças das classes mais elevadas (século XVI) e, em seguida, estendeu-se às parcelas mais pobres da população.

sua ingenuidade, gentileza e graça, se torna uma fonte de distração e de relaxamento para o adulto”, um sentimento intitulado por Áries (1981, p.100) de “paparicação”. E o segundo, exprimia a tomada de consciência da inocência e da fraqueza da infância. Nesse sentido, Áries (1981), elucida que,

O primeiro sentimento, difundido e popular, a “paparicação”, limitava-se às primeiras idades e correspondia e correspondia à ideia de uma infância curta; o segundo, que exprimia a tomada de consciência da inocência e da fraqueza da infância e, por conseguinte, do dever dos adultos de preservar a primeira e proteger a segunda (p. 123).

O sentimento de paparicação, no entanto, provocou inúmeras críticas no fim do século XVI e XVII, nas quais “[...] pessoas rabugentas” passaram a ver como “[...] insuportável a atenção que se dispensava então às crianças” Áries (1981, p. 162). As críticas ao sentimento de paparicação é ressaltada por Montaigne, escritor de ensaios, Áries (1981) cita que:

Não posso conceber essa paixão com que as pessoas beijem as crianças recém-nascidas, que não têm ainda nem movimento na alma, nem forma reconhecível no corpo pela qual se possam tornar amáveis, e nunca permitir de boa vontade que elas fossem alimentadas na minha frente (p. 159).

Em complemento, Áries (1981) relata que é a partir da modernidade que a família passa a assumir função moral e espiritual sobre as crianças, através da formação da consciência sobre a inocência e da fraqueza que apresentam neste período da vida o adulto. A família, passa então a se sentir no dever de buscar alternativas para preservar a primeira infância, isso se deu devido ao grande movimento da religiosidade cristã, onde a imagem da criança mística ou criança anjo era associada ao Menino Jesus ou Virgem Maria e a cristandade, e isto provocava o sentimento de “ternura” nas pessoas.

O ensaio de Montaigne intitulado “Da afeição dos pais pelos filhos” é citado por Áries nesse cenário com o objetivo de argumentar a insistência, presente ainda no século XVI, da concepção medieval que não valorizava as crianças pequenas por elas não estarem aptas a participar da vida dos adultos, em razão de sua fragilidade excessiva. De acordo com o autor, Montaigne não

admitia o sentimento de paparicação embalado pela ideia de amar as crianças “como passatempo, como se fossem macacos” (Áries, 1981, p. 110).

No entanto, é a partir da construção deste sentimento que começou a se formar um outro e novo sentimento de infância, onde de forma gradual, a sociedade moderna, sob várias influências externas, inicia o processo de mudança. Neste período a morte de crianças passa a ser sentida com dor e sofrimento. Dessa forma, de acordo com Redin (2007) indubitavelmente a ideia de infância que temos atualmente e que permeia todos os discursos por onde circulam crianças teve sua marca maior na sociedade moderna. E corroborando com esta ideia Áries (1981) demonstra que o lugar de anonimato ocupado pelas crianças que sobreviviam aos primeiros tempos de vida na Idade Média passa a ter outro sentido no período posterior, ou seja, na modernidade.²

A Modernidade foi caracterizada por inúmeras transformações históricas e deixou como herança para a Contemporaneidade o espírito revolucionário. Este novo período histórico nasce de uma revolução e desencadeia muitas outras, posteriormente. Pode-se destacar dentre os principais conflitos e revoluções que alteraram os rumos da sociedade contemporânea, a Revolução Francesa, a Revolução Industrial; a Primeira e Segunda Guerra Mundial; Revolução Russa; Guerra Fria e Revolução Tecnológica e Digital. Para (Cambi, 1999) a Idade Moderna foi um período da história ocidental de grandes transformações e rupturas na forma de se conceber o homem e a sociedade. “A ruptura da Modernidade apresenta-se, portanto, como uma revolução, e uma revolução em muitos âmbitos: geográfico, econômico, político, social, ideológico, cultural e pedagógico; de fato, também no âmbito pedagógico” (Cambi, 1999, p. 196).

É possível destacar que Cambi (1999) descreve ainda que este período revolucionário de rupturas em muitos âmbitos, se apresentou no campo geográfico, através do deslocamento do eixo comercial do mediterrâneo para o

² Algumas críticas e considerações podem ser apresentadas à obra. Embora o autor, no último capítulo e em alguns poucos momentos do livro, refira-se aos tempos atuais, o seu estudo estende-se de fato ao início do século XX, sem ocupar-se das questões ocorridas ao longo do século passado, como destaca (Heywood, 2004), logo, de acordo com o autor deve-se evitar as interpretações generalizadas, que acabam por ajuizar que tais ou quais crianças tiveram ou não tiveram infância.

atlântico, no setor econômico, por meio do fim da era feudal e início do capitalismo³, no campo político a partir do nascimento do Estado Moderno, este por sua vez centralizado e organizado segundo critérios racionais da nova ciência. Neste sentido, em meio às inúmeras mudanças econômicas, políticas e sociais que marcaram a era industrial capitalista no século XIX, a infância adquire novos significados. “A criança deixa de ser objeto de interesse, preocupação e ação no âmbito privado da família e da igreja para tornar-se uma questão de cunho social, de competência administrativa do Estado” (Rizzini, 1997, p. 24).

Brandoli (2012) revela que o capitalismo e o impacto da revolução industrial do século XIX causou a necessidade de mão de obra qualificada, de modo que, necessitou que os operários dobrassem sua capacidade de produção de maneira a se adequar ao ritmo da fábrica e máquinas. E quando o uso de mão de obra humana foi substituído pela máquina, se fazia necessário apenas habilidade para manuseá-la. Foi a partir disso que se deu a inserção da mulher no mercado de trabalho, pois a revolução econômica provocou inúmeras mudanças na família, e uma delas consistia em deixar de cuidar e educar seus filhos, para trabalhar. Frente a essa discussão, Brandoli (2012) revela que,

[...] o nascimento da indústria moderna alterou profundamente a estrutura social vigente, modificando os hábitos e costumes das famílias. As mães operárias que não tinham com quem deixar seus filhos utilizavam o trabalho das mães mercenárias que vendiam seus serviços para abrigarem e cuidarem dos filhos de outras mulheres (p. 42).

A partir do surgimento deste novo modelo de sociedade, a educação passou a ter um papel importante na formação do sujeito que dela fazia parte. Ao estar inserida nesse movimento histórico, a educação passa por transformações ao assumir o papel de conformação social, ou seja, de preparar o sujeito para esse novo modelo de sociedade. “Com a Modernidade nasce a pedagogia como ciência: como saber da formação humana que tende a controlar racionalmente as complexas variáveis que ativam este processo” (Cambi, 1999, p. 199).

³ Sistema de produção cujos fundamentos são a empresa privada e a liberdade do mercado, sendo o objetivo principal a obtenção de lucro.

Sendo assim, na era moderna, surge a preocupação com a escolarização das crianças pautada em práticas moralizantes e educativas com a finalidade de orientar e garantir a disciplina destas. Vale destacar que para Áries (1981), a disciplina escolar teve origem na disciplina eclesiástica ou religiosa era menos um instrumento de coerção do que de aperfeiçoamento moral e espiritual. Além disso, afirmava que, a diferença essencial da escola da Idade Média em relação ao período moderno consiste na introdução da disciplina. A partir disso Áries (1981) menciona que:

Descobriu-se, então, a necessidade da disciplina: uma disciplina constante e orgânica, muito diferente da violência de uma autoridade mal respeitada. Os legisladores sabiam que a sociedade turbulenta que eles comandavam exigia um pulso firme, mas a disciplina nasceu de um espírito e uma tradição muito diferente. A disciplina escolar teve origem na disciplina eclesiástica ou religiosa; ele era menos um instrumento de coerção do que de aperfeiçoamento moral e espiritual e foi adotada por sua eficácia, por sua condição necessária do trabalho em comum, mas também por seu valor intrínseco de edificação (p. 191).

A partir do surgimento da disciplina escolar e da escola, a infância passa a ser prolongada, tendo em vista a importância de cuidar e educar que passa a ser atribuída a elas. Porém Áries (1981) enfatiza que ainda assim, esse era um privilégio para os que pertenciam ao sexo masculino, pois as meninas durante o período descrito eram excluídas do processo de escolarização, e com isso permaneciam tendo uma infância curta e inalterada. Segundo o autor, “as meninas não recebiam por assim dizer nenhuma educação. Nas famílias em que os meninos iam ao colégio, elas não aprendiam nada” (Áries, 1981 p. 126). Além disso, também aponta que, inicialmente, a escola foi constituída por meio de um único sistema de ensino, no entanto, posteriormente foi substituído por sistema duplo de ensino, em que cada ramo correspondia a uma condição social: o colégio para os burgueses (o secundário) e a escola para o povo (o primário). O primário consistia em um ensino curto, que logo foi prolongado, e a condição social já não era impedimento para os estudos.

Dessa forma, Kuhlmann Jr. (1998) focaliza que pensar a criança na história, significa considerá-la como sujeito histórico, para tanto, é importante perceber que as crianças são concretas, na sua materialidade, no seu nascer,

no seu viver ou morrer, expressam a inevitabilidade da história e nela se fazem presentes, nos seus mais diferentes momentos. Portanto, o percurso histórico de transformações da concepção de criança, bem como o das instituições que se dedicaram ao trabalho da educação infantil, nos remete à necessidade de pesquisas na área que permitam cada vez mais aprofundar questões relacionadas à infância e as modificações no modo de vê-la e compreendê-la, enquanto sujeito social. Essas questões gerais nos levam a compreender as implicações das mudanças na concepção de infância no cenário brasileiro atual e a organização da educação infantil para abarcar esses novos sujeitos de direitos.

1.1 HISTÓRIA DA CRIANÇA NO BRASIL

Considerar a criança hoje como sujeito de direitos para Rosemberg (2008) é o marco principal de toda mudança legal conquistada ao longo do tempo. Além disso, o autor também enfatiza que antes dessa nomenclatura se consolidar, foi necessário enfrentar inúmeras lutas e desafios no decorrer da história.

A história da Educação Infantil no Brasil “[...] é marcada por avanços, impasses e retrocessos; como construção situada a partir dos movimentos e processos históricos, sociais e políticos vividos dentro e fora do país” (Lima et al., 2012, p. 93). Os autores descrevem que os processos históricos são fatores determinantes para o andamento da educação direcionada à criança, pois a medida em que a sociedade muda através da influência política de determinados governantes, por exemplo, essas mudanças refletem diretamente no avanço ou retrocesso da educação infantil.

Neste sentido, ao tratar da história da criança e da educação no Brasil, estamos nos referindo a um campo de investigação muito abrangente, que evoluiu à medida em que a sociedade se transforma. No entanto, é válido destacar que a temática vem ganhando cada vez mais espaço e compreensão na sociedade brasileira. Com isso, intensificam-se as investigações que buscam descrever as especificidades das infâncias brasileiras e os diferentes contextos em que estiveram inseridas.

Gouvêa (2008), ao retratar a infância descreve um percurso extenso que perpassa por diferentes concepções de infâncias que contempla vários grupos de crianças, desde as crianças nativas, às crianças escravizadas, até as crianças livres e escolarizadas. No entanto, ainda há muito a ser investigado sobre a criança e sua educação, por se tratar de uma temática recente. Assim, para Gouvêa (2008):

O estudo sistemático sobre a infância no interior das Ciências Sociais é ainda recente, em pesquisas que se voltam para compreensão da relação infância e cultura, que analisando-a de acordo com uma perspectiva sincrônica, ao comparar a inserção da criança em diferentes contextos culturais, quer numa perspectiva diacrônica, historicizando o percurso da construção da noção de infância no Brasil (p. 194).

A partir disso é possível destacar que a história da criança e da educação no Brasil, além de recente, é um campo de investigação muito vasto e sistemático. Além disso, diversas produções e autores têm mostrado as especificidades das infâncias brasileiras. Historicamente, podemos dizer que é um caminho que contempla as crianças nativas, as crianças escravizadas, as crianças livres, as crianças escolarizadas e as diferentes concepções de infâncias. No entanto, ainda há muito a ser investigado sobre a criança e sua educação.

Ao entender que o estudo da infância ainda é recente, Priore (2013), corroborando com Gouvêa (2008) relata que estudar as infâncias no Brasil é remontar um aspecto complexo da história permeada pela ausência de referências sobre as crianças, principalmente no que diz respeito ao período colonial. Assim, para a autora, este período foi marcado por um passado repleto de tragédias, que se deu através da escravidão das crianças, violência, luta pela sobrevivência nas instituições assistenciais, além de abusos sexuais e exploração de sua mão de obra. Tais situações demonstram em diversos momentos, a inexistência de uma preocupação com as crianças no decorrer destes períodos, de modo que, Peloso (2015), destaca:

A partir da historiografia [...] a infância no Brasil, tem o seu início ainda nas embarcações portuguesas do século XVI⁴. [...] Nessa situação, as crianças sofriam abuso sexual, atos de violência, realizavam tarefas pesadas, eram vítimas da pedofilia, além de serem, muitas vezes, exauridas até a morte devido às precárias condições a que estavam expostas, tanto para o trabalho, quanto para a permanência nos navios. Em função da debilidade de sua estrutura física, as crianças eram as primeiras vítimas, tanto na terra como no mar, mesmo porque a população infantil presente nos navios era pouco numerosa e, por isso, não era considerada relevante (p. 42).

A intenção em conhecer a história das crianças, desde sua vinda para o Brasil, se faz necessário para ressaltar a falta de cuidados com as mesmas, neste período. Podemos perceber, pelo que afirma, Peloso (2015) que as crianças estavam submetidas a diversos tipos de abusos, além disso, também estavam expostas a condições precárias que colocam sua vida em risco. Ao destacar a longa trajetória histórica a respeito da criança e da educação infantil, se faz necessário compreender o contexto histórico em que o país esteve inserido e que aspectos marcaram suas trajetórias e a partir disso compreender os reflexos deste percurso na concepção que permeia a educação infantil, atualmente.

A partir dos escritos de Del Priori (2023), pois para a autora a história do país passa a ser registrada a partir da “descoberta” das terras brasileiras em 1500 pelos portugueses e passa a ser escrita através dos colonizadores, especialmente os jesuítas⁵, que registravam as ações que desenvolviam na época. Saviani (2006) frisa que o século XVI compreende o processo pedagógico conhecido como “pedagogia brasílica”⁶, e como visto, se deu com a chegada dos primeiros jesuítas ao Brasil, em 1549. Em relação a este período Del Priori (2023) relata que a concepção de criança do jesuíta, é do indivíduo que pode ser

⁴ Compreende-se que, antes de os portugueses desembarcarem no Brasil, habitavam os povos indígenas na costa litorânea e, conseqüentemente, crianças indígenas. Contudo, segundo Peloso (2015) a historiografia sobre a infância majoritariamente aborda essa temática a partir da colonização portuguesa. Destarte, tem-se conhecimento da importância das crianças indígenas na história da infância no Brasil.

⁵ Os jesuítas foram os padres da Companhia de Jesus, uma ordem religiosa fundada por Inácio de Loyola em 1534. Têm um papel evangelizador e procuram expandir a fé católica para todos os cantos do planeta.

⁶ “Pedagogia brasílica”, significa um modo de operar a educação, de intervir na prática educativa do Novo Mundo, e de enfrentar a realidade das matas (Saviani, 2008).

moldado, transformado, construído segundo o ideal cristão europeu que tanto se desejava desenvolver na Colônia.

Segundo Silva et. al. (2017), por mais de dois séculos, a hegemonia da instrução no Brasil Colônia, esteve sob o poder dos Jesuítas que tinham como base três documentos norteadores da sua prática pedagógica: Exercícios Espirituais; as Constituições da Companhia de Jesus escrita pelo padre Inácio de Loyola e a *Ratio Atque institutio Studiorum societatis Iesu*, comumente chamada de *Ratio Studiorum*. Além disso, a instrução dos gentios e das crianças esteve pautada nos ensinamentos veiculados através desses documentos. De acordo com Casimiro (2007), os Exercícios Espirituais serviram de instrumento modelador da prática pedagógica dos jesuítas, atuando como manual de orientação espiritual. As Constituições da Companhia de Jesus, tratava especificamente da educação no âmbito escolar e das instituições educativas. E por fim, o documento criado em 1599, para a organização da prática pedagógica dos jesuítas o *Ratio Studiorum*, tinha a prerrogativa de tratar sobre as razões da educação da Companhia de Jesus e suas influências sobre a educação escolar e a pedagogia como um todo.

Tobias (1986) apontou que os inacianos⁷ chegaram ao Brasil em 29 de março de 1549 e tinham como líder o padre Manoel de Nóbrega. Ao chegarem no Brasil depararam-se com uma terra que deveria ser colonizada para que homens e mulheres fossem convertidos à fé católica. Com a chegada dos jesuítas no Brasil, se institui a Companhia de Jesus, que para Conceição (2017) se tratava de uma grande ordem religiosa da Igreja Católica, formada por padres que seguiam uma rígida disciplina, além disso, vale destacar que sua criação esteve situada no contexto da Contra-reforma promovida pela Igreja católica, em resposta à denominada Reforma Protestante⁸, iniciada com a publicação das 95 teses por Martinho Lutero, no ano de 1517. No século XVI, Cruz (2006) descreve que os jesuítas implantaram um sistema de educação direcionado aos povos indígenas e tinha o propósito de, através do convívio com a doutrina, promover

⁷ Diz-se do que se relaciona com os jesuítas, ou seja, com a Companhia de Jesus, ordem religiosa criada por Santo Inácio de Loyola (1491-1556)

⁸ A Reforma Protestante foi um movimento religioso que aconteceu na Europa, no século XVI, fomentado por razões políticas e religiosas.

mudanças nos costumes da população indígena, que até então eram considerados inadequados na visão da Colônia e da Igreja.

Em relação à Companhia de Jesus no Brasil, de acordo com Conceição (2017), logo que chegaram ao Brasil, os padres jesuítas lançaram as bases da catequização, com a criação das primeiras casas, intituladas “casas de bê-á-bá”⁹, dando início à educação colonial em seu sentido restrito, por meio da atuação com suas escolas de ler, escrever e contar e, posteriormente, em seus colégios na cidade de Salvador. A respeito das Casas de Bê-á-Bá, é válido compreender que elas tinham público específico, como descrito por Bittar et. al. (2007),

[...] a ação jesuítica da época se estruturou por meio da coabitação de duas ‘instituições’ educacionais: as casas de bê-á-bá, voltadas particularmente para as crianças indígenas mamelucas, e alguns colégios, cujos alunos eram os chamados ‘internos’ (futuros padres da Ordem) e ‘externos’, os filhos dos colonizadores portugueses (p. 34).

A compreensão deste contexto histórico se faz necessário para demonstrar que no período, os cuidados com a infância acerca da vida e educação, começaram a surgir através da iniciativa dos jesuítas, ainda que de forma limitada a regras e recomendações determinadas pela Igreja. A educação das crianças era um dos objetivos dos jesuítas, por isso, para Almeida (1989), é incontestável que estes religiosos, foram os primeiros educadores da juventude brasileira e os pioneiros no processo de colonização do país.

Ao tratar da educação das crianças, atualmente se fala a respeito do seu processo de alfabetização e os métodos para efetivar esse ensino. Neste sentido, os jesuítas trataram deste processo nos primeiros tempos, e apesar da existência de poucas informações acerca dessa temática, é válido destacar que os estudos das primeiras letras, se davam pelo ensino sistemático do latim, por

⁹ De acordo com Bitta (2005) as Casas de Bê-á-Bá, sob uma concepção evangelizadora, iniciaram o processo da conversão dos indígenas ao cristianismo por meio do ensino da leitura e da escrita e se constituíram na primeira experiência pedagógica praticada pelos padres jesuítas.

meio de textos sagrados, pois o objetivo dessa educação era a catequização. Segundo Araújo (2013),

Os padres aprenderam as línguas indígenas nativas para poder elaborar recursos para atrair e estimular as crianças, ‘compunha canções, escrevia pequenas peças de teatro e organizava compêndios que eram copiados e recopiados’, para aprendizagem da língua portuguesa, catequização dos índios e ensinando latim e gramática para os brancos e mamelucos. Estes últimos poderiam posteriormente escolher estudar teologia, ou preparar-se para as carreiras liberais (p. 5).

As informações que tratam da educação das crianças durante este período do século XVI, fazem referência a crianças indígenas. A documentação jesuítica quinhentista, Santos (2021) discorre que José de Anchieta em “Cartas: informações, fragmentos históricos e sermões”, acentua que: “no que diz respeito à doutrinação dos meninos [...], o principal que se tem, consiste no ensino dos rudimentos da fé, sem omitir o conhecimento das letras [...]” (Anchieta, p. 99). Assim, havia a preocupação em catequizar, como também ensinar a ler e escrever, por exemplo.

A esperança na criança indígena, também se dava por acreditar no nascimento de novos discípulos em Cristo. Na explicação de Mary Del Priore: As características humanas - o olhar, o perfume e os gestos - desta criança divinizada, somadas a sua doçura, inocência e afabilidade, tocavam a todos que a cercassem, fazendo com que a criança indígena fosse vista como um ser divino, iluminado. Além disso, a autora acrescenta que, em decorrência dessa compreensão do jesuíta sobre a educação da criança e sua imagem enquanto ser iluminado, contribuiu fortemente para a elaboração de uma especificidade pedagógica voltada para o mundo infantil.

Del Priore chama atenção, ainda, para uma nascente “psicologia infantil”, trazida à Colônia pelos jesuítas. Nesta psicologia, a idade infantil é vista como “momento oportuno para a catequese [...] momento visceral de renúncia, da cultura autóctone das crianças indígenas, uma vez que certas práticas e valores ainda não se tinham sedimentado” (Del Priori, 1999, p. 14). A partir dessa perspectiva formada pelos jesuítas é possível destacar a importante contribuição deste entendimento acerca do período da infância, uma vez que se compreende

que a criança pode ser moldada, construída, transformada. E que a partir dessa premissa, se buscava trabalhar esses aspectos da criança, ainda que este trabalho se voltasse, prioritariamente, ao aspecto religioso. O entendimento a respeito dessas características presentes na infância é um dos pontos de partida fundamentais para a construção da história da educação infantil no Brasil.

Dessa forma Conceição (2010) descreve que apesar de todas as estruturas, organização e regras pedagógicas e administrativas, a educação jesuítica não satisfazia o Marquês de Pombal, primeiro-ministro de Portugal, uma vez que escolas da Companhia de Jesus atendiam aos interesses da fé, enquanto Pombal se preocupava em atender aos interesses do Estado. Com isso, os jesuítas foram expulsos das terras brasileiras em 1759. Para o Conceição (2010),

Com essa expulsão, a educação brasileira passou a vivenciar uma grande ruptura histórica, num processo já implantado e consolidado como modelo educacional. A educação passou a ser administrada pelo Estado; não mais atrelado à Igreja Católica, mas sim público e laico, tendo suas disciplinas submetidas ao poder real, autônomas, sem vinculação com sistemas específicos de ensino. O Estado começou a elaborar leis sobre o ensino, cobrar impostos e fazer estatísticas. A regra era destruir e/ou abolir a influência da Companhia de Jesus (p. 2).

A expulsão dos jesuítas significou, entre outras coisas, a destruição do único sistema de ensino existente até então. A partir desse momento, inúmeras mudanças ocorreram, de modo que a extinção dos colégios jesuítas deixou uma enorme lacuna na vida educacional brasileira. O período jesuítico não só marca o início da história da educação no Brasil “mas inaugura a primeira fase, e, certamente, a mais importante sobretudo pelas consequências que dela resultam para nossa cultura e civilização” (Azevedo, 1963, p. 501).

As reformas que se efetivaram, a partir de então, por meio das aulas régias, significaram um retrocesso que ocasionou o desmantelamento do sistema educacional jesuítico, que era melhor estruturado. As aulas régias para Burci (2017), eram aulas avulsas que não estavam interligadas entre si, de forma que uma não dependia da outra. Estas aulas vieram como um novo sistema de ensino que substituiu o ensino jesuítico e eram coordenadas por um Diretor Geral

de Estudos, com a nomeação dos professores a cargo do rei. O sistema de aulas régias permaneceu inalterado no Brasil até o Primeiro Reinado.

Azevedo (2008) aponta que influenciado pelos ideais iluministas, Pombal tinha convicção de que era preciso modificar a educação no Brasil. A desestruturação da escola jesuíta, porém, fez com que os índios perdessem espaço no sistema de ensino, por outro lado, a reorganização tornou o professor uma figura central do processo educacional. Arriada (2016) destaca ainda que as reformas do Marquês de Pombal tiveram forte repercussão na colônia brasileira, tanto no aspecto político-administrativo, quanto em relação à instalação de um novo modelo de ensino.

No entanto, é possível destacar as inúmeras dificuldades geradas no sistema educacional em virtude da expulsão dos jesuítas, tendo em vista que desorganizou toda a ação pedagógica na Colônia. Apesar do relativo esforço do Estado para reorganizar o sistema de ensino, a situação das aulas régias não mudou muito em suas bases e esse quadro se prolongou até as três primeiras décadas do século XIX, com o advento da autonomia política do Brasil.

Melo (2012) ressalta que em 1821, com o retorno da Família Real a Portugal e com as modificações sociais, políticas, econômicas e educacionais realizadas por D. João VI, a camada social dominante no Brasil passou a ver a possibilidade de efetivar a emancipação do país. Como consequência da pressão desse grupo, D. Pedro I, Príncipe Regente, filho de D. João VI, decidiu proclamar a Independência do Brasil, a 7 de setembro de 1822.

Segundo Camargos (2018) em 1824, o Brasil passou a ter sua primeira Constituição Federal que denunciava a precariedade da educação e a inexistência de recursos e baixos salários (o que provoca a miséria dos professores). A partir desta Constituição, procurou-se dar um significado mais amplo para a educação, garantindo a todos os cidadãos a instrução primária, ao menos teoricamente e no discurso. Ainda de acordo com Melo (2012),

A nossa primeira Constituição (1824) trazia a ideia de um sistema nacional de educação e prescrevia no Art. 179 instrução primária e gratuita para todos os cidadãos. Também defendia a ampliação do número de escolas primárias, ginásios, liceus, academias e universidades, distribuídas racionalmente por todo

o território nacional, onde deveriam ser ensinados conhecimentos de gramática, ciências e belas artes (p. 1).

A partir dos pontos acima citados por Melo (2012), é possível observar que se apresenta na Constituição vários pontos importantes, como a oferta da instrução primária e gratuita para todos e a defesa da ampliação no número de escolas primárias. No entanto, concordamos com Horta (1998) ao pontuar que apesar da Constituição Imperial de 1824 definir a gratuidade da instrução primária, a mesma não faz alusão ao direito e à obrigatoriedade da educação. O que significa dizer que apesar de gratuita, a educação ainda não é um direito assegurado e nem obrigatório.

No ano de 1827, para Rodrigues (2023), foi promulgada a Lei de 15 de outubro, que estabeleceu as primeiras diretrizes para a organização do ensino elementar no país, de maneira a tornar obrigatória a educação para crianças entre 7 e 14 anos, como determinava a Constituição. Neste sentido, vale destacar que, ao longo das décadas, os avanços na educação tais como a organização do ensino a partir de diretrizes, a obrigatoriedade da educação para crianças de 7 a 14 anos e outros, foram aos poucos sendo conquistados e a Lei de 15 de outubro de 1827, foi sem dúvida um marco significativo para a história da educação.

Ainda assim, destacamos que “no primeiro reinado, a educação estava longe de ser considerada uma prioridade. Havia poucas escolas públicas, que ofereciam ensino precário e as escolas particulares eram em geral destinadas às elites” (Carvalho, 2010, p. 188). Neste sentido, podemos perceber que a independência do Brasil, possui uma relação estreita com a educação no país, tendo em visto que anterior a este período, a educação no Brasil era predominantemente controlada pela Igreja Católica. Segundo Pinheiro (2006), com a Independência, a educação passa a ser um dos temas mais importantes para a consolidação do Estado Nacional. Além disso, neste momento o Brasil recebia a influência das ideias democráticas de Jean Jacques Rousseau e da Revolução Francesa. Assim, o tema da educação começou a preocupar os dirigentes do novo país.

No período do segundo Reinado no Brasil, que vai de 1840 a 1889, a educação também sofreu algumas mudanças, Rodrigues (2023) aponta que foram criados diversos estabelecimentos de ensino, como escolas normais, colégios de aplicação e escolas de formação de professores. Diferentemente do período colonial, durante o segundo reinado, a educação passou a ser vista como uma questão de Estado, e não mais como uma atividade restrita às ordens religiosas. Dessa forma avançando consideravelmente, principalmente através da criação de diversos estabelecimentos de ensino, como escolas normais, colégios de aplicação e escolas de formação de professores (Rodrigues, 2023).

Apesar dos avanços relacionados à educação do país, ao tratar da educação infantil especificamente, Santana (2011) descreve que durante o período da colônia e império, não houve nenhuma política educacional voltada para a educação infantil. Por mais de três séculos o tratamento direcionado às crianças pobres, menores de sete anos, foi de cunho puramente assistencialista, filantrópico e caridoso.

A Proclamação da República, em 1889, trouxe inúmeras mudanças para a educação brasileira. Neste período foi criado o Ministério da Instrução Pública, responsável por elaborar políticas e diretrizes para a educação em todo o país. A educação, compreendida como meio de modernização e desenvolvimento do país, “[...] passou a ser vista como um instrumento privilegiado de promoção do desenvolvimento econômico e da modernização política e cultural do país” (Saviani, 2008, p. 139).

Além disso, a sociedade abria portas para o surgimento de uma nova sociedade, repleta de ideias capitalistas e urbano-industriais. Segundo Bach, (2014) neste período, o país era dominado pela intenção de determinados grupos em diminuir a apatia que dominava as esferas governamentais quanto ao problema da criança. A respeito desta questão, no Acre, Grotti (2016) destaca que:

o ‘problema da criança’ pôde ser constatado através dos impressos que circularam nos anos de 1940 e início dos 1950, em Rio Branco/AC. Essas fontes denunciaram vários aspectos: falta de hospitais para que as crianças pudessem nascer sob a assistência de profissionais habilitados e de acompanhamento em seus primeiros anos de vida; ausência de um programa de

educação formal que atendesse à demanda, pois se considerava grande o índice de analfabetismo, tanto em meio às crianças, como entre jovens e adultos; a pobreza, que gerava uma série de outras limitações e dificuldades. Esses foram alguns dos aspectos que compuseram o chamado 'problema da infância' (p. 15, grifos da autora).

Nesse período, destaca-se também a criação do Instituto de proteção e assistência à infância do Brasil. Fundado em março de 1899, por Arthur Moncorvo Filho, no Rio de Janeiro. Os objetivos da instituição para Kramer (1992) consistiam em:

[...] elaborar leis que regulassem a vida e a saúde dos recém-nascidos; regulamentar o serviço das amas de leite; velar pelos menores trabalhadores e criminosos; atender às crianças pobres, doentes, defeituosas, maltratadas e moralmente abandonadas; criar maternidades, creches e jardins de infância (p.23)

Por meio da criação dessa instituição que objetivava a elaboração das leis que garantissem o serviço direcionado a recém-nascidos e crianças por meio da criação de maternidades, creches e jardins de infância, o instituto impulsionou movimentos acerca da criação de novas creches e jardins de infância, sendo assim, um ponto de partida fundamental para o início do atendimento à infância.

Neste contexto surgem as iniciativas voltadas ao cuidado direcionado para a infância, intituladas de creches. Bach (2014) relata que no Brasil, as creches populares serviam para atender os filhos das mães que trabalhavam na indústria e os filhos das empregadas domésticas, se diferenciando das creches do restante do mundo. Assim, as creches populares atendiam somente o que se referia à alimentação, higiene e segurança física.

Outra instituição implantada foi chamada de Roda dos Expostos ou Roda, que por sua vez trata-se de uma das instituições brasileiras mais duradouras de atendimento à infância, que teve seu início antes da criação das creches. Segundo Marcílio (2006), o nome Roda dos Expostos provém do dispositivo onde se colocavam os bebês que se queriam abandonar. Se

apresentava por meio de uma forma cilíndrica, dividida ao meio através de uma divisória e instalado no muro ou na janela da instituição. Nesse sentido, do lado de fora do muro, o expositor depositava a criança que enjeitava na abertura externa do dispositivo e ao girar a roda a criança estava do lado interno da instituição.

Além disso, para avisar a vigilante ou rodeira que a criança acabava de ser abandonada, puxava-se uma cordinha com uma sineta e retirava-se do local rapidamente, garantindo assim o anonimato do expositor. Geralmente instaladas nos hospitais das Santas Casas de Misericórdia, serviram como uma alternativa para diminuir o número de crianças abandonadas nas ruas das grandes cidades. Nesse entorno, destacamos segundo Mendes (2015) que:

A Roda dos Expostos marca a história das instituições de assistência à infância. Tal roda surgiu no período Colonial, pela Santa Casa de Misericórdia, em Salvador, logo após no Rio de Janeiro, durando em alguns cantos até a República. Nesse espaço atendia-se a bebês abandonados pelas mães solteiras que buscavam esconder a desonra de esperar um filho ilegítimo, ou famílias de condições precárias. No Brasil, em 1862, encontram-se relatos das rodas dos expostos na Santa Casa de Misericórdia de Salvador, assistindo à infância nas instituições de caráter assistenciais (p. 3).

De modo a ofertar o serviço de acolhimento, a Roda dos Expostos, na opinião de Marcílio (1999), teve um papel fundamental no atendimento às crianças abandonadas. Segundo Mendes (2021) era ofertado aos enjeitados total precariedade nas instalações, falta de preparo dos profissionais atuantes com as crianças e total submissão destas ao confinamento, seja nas casas das amas para as crianças de zero a 07 anos ou nos asilos para os infantes a partir de 07 anos.

Mendes (2021) descreve que a educação dos expostos nas casas de caridade sempre ficou a cargo dos serviços prestados pelos institutos religiosos, em especial padres, congressistas missionários ou filantrópicos da elite. O surgimento desses espaços de acolhimentos, das Rodas dos Expostos foi de fundamental importância para a sociedade, uma vez que nesses locais evitou-se que bebês fossem abandonados na rua, à espera da morte. No entanto, é

necessário destacar a falta do preparo necessário para a oferta deste serviço. Por mais de um século, a roda de expostos foi à única instituição de assistência à criança abandonada no Brasil e, apesar dos movimentos contrários a essa instituição, foi somente no século XX, em meados de 1950, que o Brasil efetivamente extinguiu-a, sendo o último país a acabar com o sistema da roda dos enjeitados (Marcílio, 1997). Segundo Marcílio (2006), existindo por mais de dois séculos, no período compreendido entre 1726 e 1950, a Roda dos Expostos foi uma das instituições de atendimento mais duradouras no Brasil.

Após os inúmeros entraves políticos da época, entre eles movimentos educacionais como o Manifesto Pioneiro da Educação em 1932, os avanços na organização do sistema educacional brasileiro ocorreram a partir de 1930 e com o advento das creches, a Roda dos Expostos foi extinta e outras formas de suprir o assistencialismo aos infantes surgiram. Deste modo, o governo passou a organizar espaços assistencialistas e educativos para atender reivindicações sociais e trabalhistas das classes operárias e subalternas.

Neste sentido, a educação infantil demonstra, através de sua trajetória histórica que as necessidades sociais, provocaram seu surgimento. O processo educativo e civilizador das crianças no final do século XVIII e ao longo do século XIX passa a ser uma preocupação social. Segundo Luzuriaga (1987), do século XIX, procedem os sistemas nacionais de educação e as grandes leis de instrução pública de todos os países europeus e americanos. Assim, o Brasil se insere neste movimento que desencadeia a tentativa do estado nacional de organizar seu sistema de ensino, de modo que, de acordo com Luzuriaga (1987),

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

Luzuriaga (1987) ao pontuar que a educação pública passa a ser estabelecida firmemente, enfatiza que a partir dela são acrescentadas ainda as escolas da primeira infância e as escolas normais que se voltavam à formação de professores. Além da tentativa de implantar a escola de estado, universal, gratuita, obrigatória e pública. A atenção e o cuidado com a criança no decorrer

deste período, passa a ganhar novos contornos. Ainda que o caráter assistencialista sobressaia, o caráter educacional entendido como fundamental para o desenvolvimento da criança, ganha maior espaço na organização nas políticas e na organização de espaços de atendimento a este público. A estratificação da sociedade brasileira e a desigualdade social, contribuía para agravar a situação da criança e reforçava a necessidade de garantir espaços para a “guarda” destas crianças. Assim, Kramer (1987) destaca que,

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

O sistema desigual, ao qual a sociedade vivia na época, corroborou para intensificar a situação de abandono da criança. As creches surgem então a partir de um caráter assistencialista no sentido de auxiliar os filhos e filhas de trabalhadores. A partir do contexto acima destacado, se faz necessário compreender a diferença entre creche e pré-escola, no que diz respeito ao atendimento prestado por essas duas instituições. Nessa direção, Kuhlmann Jr. (1999) aponta que,

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

Assim, podemos compreender a distinção entre creches e pré-escolas como, respectivamente, assistenciais e educativas uma vez que os jardins de infância a partir de Froebel foram criados para serem instituições educativas de excelência, ao contrário das creches, maternas e similares que se constituíram por meio de ideal assistencialista que não visava a emancipação, mas sim a subordinação das crianças pobres e abandonadas. Logo, é possível evidenciar uma contradição entre as falas desses dois autores, uma vez que, enquanto

Kramer enfatiza o caráter assistencialista das creches, visando afastar as crianças pobres do trabalho servil e servindo como guardiãs de crianças órfãs e filhas de trabalhadores, Kuhlmann Jr. (1999) destaca a intensificação da situação de abandono da criança devido ao sistema desigual da época. Além disso, ressalta a diferença entre creche e pré-escola, enfatizando que o jardim de infância seria a instituição educativa por excelência, enquanto a creche seria mais voltada à assistência do que a educação para a emancipação. Essas citações parecem apresentar perspectivas diferentes sobre o papel e a função das creches e pré-escolas na sociedade.

Com o projeto de construção de um Brasil moderno por meio do ideário liberal presente no final do século XIX, parte dos intelectuais brasileiros assimilam os preceitos do movimento da Escola Nova¹⁰ e passam a ver nas instituições escolares, a possibilidade de civilizar a população e modernizar a nação. Nessa direção, as creches foram vistas como um novo modelo de instituição educativa que recebia crianças abandonadas, um modelo que ia além de um aperfeiçoamento das casas dos expostos. Enquanto instituições de educação infantil, chegavam com uma proposta moderna, em oposição às antigas instituições dedicadas a cuidar destas crianças. Como podemos referendar na citação a seguir de Kuhlmann Jr. (1999):

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

A necessidade da criação de novos meios destinados ao atendimento infantil que substituísse modelos antigos e ultrapassados como a citada Roda dos Expostos, faz com que a criação da creche passe a ser vista como uma forma de diminuir o abandono de muitas crianças, já que na maioria das vezes,

¹⁰ De acordo com Castro (2019) o movimento da Escola Nova toma força após o fim da Primeira República(1930), assumindo um novo ideário de ensino, que atendesse às necessidades vigentes da época. Para este movimento a educação era o elemento fundamental para construção de uma sociedade democrática, igualitária e que não mais submeteria os homens a valores e dogmas tradicionais, os quais não vinham de encontro com suas necessidades.

estas instituições serviam para que as mães deixassem as crianças e assim, pudessem trabalhar no âmbito doméstico ou industrial.

Assim, podemos falar a respeito da forte influência da proclamação da República na elaboração de iniciativas destinadas à proteção à infância, uma vez que a partir deste período são criadas entidades de amparo à criança, ou seja, as creches, asilos e internatos. As creches no Brasil surgiram, neste cenário, para minimizar os problemas sociais decorrentes do estado de miséria de mulheres e crianças, ao contrário dos países da Europa, em que a expansão das creches derivou da necessidade do atendimento às crianças cujas mães foram recrutadas como mão de obra para as fábricas, conforme esclarece Didonet (2001, p. 12). Nessa mesma direção, Paschoal (2009) pontua que o caráter exclusivamente assistencialista da creche ao destacar que:

No Brasil, por exemplo, a creche foi criada exclusivamente com caráter assistencialista, o que diferenciou essa instituição das demais criadas nos países europeus e norte-americanos, que tinham nos seus objetivos o caráter pedagógico (p. 81).

Como podemos ver, nos países europeus e norte-americanos a creche tinha caráter pedagógico, enquanto no Brasil, voltava-se ao assistencialismo. No entanto, na segunda metade do século XIX, a partir de Mendes (2015), às instituições de educação infantil começaram a ser difundidas no âmbito internacional e ideias educacionais advindas das teorias de Froebel passaram a ser espalhadas pelo mundo e ganharam espaço também no Brasil. Assim, os primeiros jardins de infância privados foram criados no Brasil, no ano de 1875, no Rio de Janeiro e, no ano de 1877, em São Paulo, apresentando em sua constituição um programa pedagógico para o desenvolvimento educativo das crianças.

A iniciativa privada, portanto, apresentou maior preocupação com o desenvolvimento escolar das crianças uma vez que estes jardins de infância possuíam propostas pedagógicas. É a partir da presença deste caráter pedagógico que a alta sociedade buscava diferenciar as creches dos jardins de infância, bem como o público a que cada uma se destinava. Para Mendes (2015),

Essa dupla visão de uma educação para a classe rica e pobre vai se perpetuar durante muito tempo na educação brasileira.

Onde era defendida uma educação compensatória e assistencialista para as classes menos favorecidas e propostas educativas para o desenvolvimento de aprendizagens escolares para as crianças pequenas da alta sociedade (p.101)

Fica em evidência dois modelos distintos de educação, o primeiro que se destinava às classes altas e o segundo às classes menos favorecidas. Em resumo, um modelo que se destinava ao rico e outro ao pobre. Neste modelo de ensino que se destinava aos pobres, prevalecia uma educação compensatória e assistencialista. Para as classes altas, no entanto, se ofertava propostas educativas para o desenvolvimento de aprendizagens escolares.

É possível perceber que a construção da sociedade influencia de maneira significativa o olhar direcionado à criança, por isso, faz-se importante mencionar os avanços ocorridos na educação para que hoje todos possam ter acesso a uma educação de qualidade, sem tanta distinção de classe, como ocorria nos modelos de jardim de infância e de creche. Estas conquistas, são consequências da luta de muitos movimentos em prol da educação, que foram ganhando força no decorrer do tempo, como veremos posteriormente. Como demonstramos, a visão assistencialista na educação infantil marcou o início do século XX. Naquele momento se registrou a fundação das primeiras instituições pré-escolares com caráter assistencialista no Brasil. De acordo com Mendes (2015), diferentemente dos países europeus, no Brasil foram fundadas, em primeira instância, as creches e, posteriormente, os jardins-de-infância. Neste sentido, é possível observar que passa a se propagar cada vez mais instituições sociais que se voltam às áreas da saúde, família e educação, ocasionadas devido à elaboração das leis governamentais destinadas à infância, no início do século XX.

A década de 1920, foi marcada pela presença das reivindicações trabalhistas da classe operária de imigrantes no Brasil. Neste cenário, ocorreu no Rio de Janeiro, em 1922, o Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância. Posteriormente, foram introduzidos novos órgãos direcionados à assistência à infância, tais como lactários, jardins de infância, gotas de leite, consultórios para lactantes, escolas maternais e policlínicas infantis. Como podemos notar com Kuhlmann Jr. (1999),

O Congresso representou, no caso brasileiro, a consagração de propostas que vinham sendo desenvolvidas aqui desde o início

do século. Seu objetivo era tratar de todos os assuntos que direta ou indiretamente se referiam à criança, tanto no ponto de vista social, médico, pedagógico e higiênico, em geral, como particularmente em suas relações com a família, a sociedade e o Estado (p. 90).

O evento consagrou as primeiras regulamentações sobre o atendimento de crianças pequenas em escolas maternais e jardins-de-infância e implantou debates a respeito de várias temáticas. Apesar disso, para Kuhlmann Jr. (1999), a valorização da criança seria gradativamente acentuada nos anos pós -1930, principalmente pelo contexto social, político e econômico vivido no Brasil, com a crescente urbanização e desenvolvimento industrial. Além disso, a representação da infância começava a ganhar uma maior visibilidade, devido ao surgimento de políticas que visavam assegurar os direitos de proteção às crianças. Mas apesar dos avanços no cuidado das crianças, existia um sentimento de contradição na sociedade brasileira em relação às instituições de educação destas crianças. Dessa forma, algumas pessoas acreditavam que era obrigação da mãe educar seus filhos na primeira infância, no entanto, outras defendiam a fundação de creches para as mães trabalhadoras. Kramer (2003), aponta que:

A década de 30 é considerada aqui como limite pelas modificações políticas, econômicas e sociais ocorridas no cenário nacional - em estreita relação com o cenário internacional - e que se refletiram na configuração das instituições voltadas às questões de educação e saúde, como também na sua política (p. 56).

Assim, podemos observar que as primeiras décadas do século XX foram marcadas pela presença médico sanitária na educação infantil, pois a partir dos avanços ocorridos por meio da industrialização e urbanização das cidades brasileiras, os centros urbanos não possuíam infraestrutura adequada que suportasse esses avanços. Este fator levou a uma série de problemas sociais, uma vez que a falta de saneamento básico e outros fatores, causaram inclusive a propagação de doenças.

Segundo Oliveira (2007), neste contexto eram necessárias iniciativas paliativas, como a fundação de creches, para amenizar o efeito nocivo dessa urbanização. Mendes (2015), aponta que neste período a educação sofreu

grande influência de movimentos sanitaristas criados para a proteção à infância. Neste entorno Vieira (1996) ressalta que:

Embora algumas instituições oficiais, destinadas a proteger a criança, tenham sido criadas antes de 1930, foi principalmente a partir de 1940 que o Estado brasileiro começou a se equipar de instituições e pessoal técnico para a proposição e execução de ações de cunho social, assumindo funções na área da saúde, educação, previdência e assistência (p. 4).

A preocupação do Estado em equipar instituições e profissionais para executar funções em diferentes áreas, provocou inúmeras mudanças dado o surgimento das novas necessidades de uma sociedade urbano-industrial. Com isso, após 1940, período também conhecido como a Era Vargas, além de intervir na questão das creches por meio da criação de dispositivos legais na Consolidação das Leis do Trabalho - CLT¹¹, o Estado procurou instituir, a nível do aparato técnico-burocrático, órgão que centralizasse a assistência à mãe e à criança no Brasil Vieira (1986). Desse modo, o Estado brasileiro vai se equiparando às instituições e pessoal técnico para o planejamento e desenvolvimento de ações de cunho social, voltadas a diferentes áreas, como: saúde, educação, previdência e assistência à criança.

Segundo Bach (2014) através dessa concepção da necessidade de cuidado à criança, surgiram vários órgãos de amparo assistencial e jurídico para a infância, como o Departamento Nacional da Criança (DNCr), em 1940, o Instituto Nacional de Assistência, em 1942, entre outros.

Neste viés Kramer (1987), as décadas de 1930 a 1980, foram movidas por modificações políticas econômicas e sociais em estreita relação com o cenário internacional. Isso, numa compreensão geral, evidenciou-se na configuração de um atendimento à infância priorizado pela relação educação e saúde. A partir deste contexto, ampliou-se os atendimentos, mas o enfoque ainda permaneceu voltado para uma educação assistencialista e compensatória.

¹¹ A CLT foi criada pelo Decreto- Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e sancionada pelo presidente Getúlio Vargas, durante o período do Estado Novo.

O período de expansão das instituições de Educação Infantil veio a ocorrer após os anos 1960, no Brasil, acompanhando uma tendência mundial em que a força de trabalho feminina se consolidava cada vez mais no mercado produtivo. As instituições de educação para a primeira infância foram sendo reconhecidas como bons lugares para as crianças frequentarem (Kuhlmann Jr., 2011). Neste contexto, nas décadas de 1960-70, a creche passou a ser compreendida como um local de promoção de educação compensatória, já que se considerava que determinadas famílias eram incapazes de educar a criança, além disso, quando se destacava um caráter de "educação compensatória", a creche exercia uma ação suplementar à da família, visto que a criança era considerada carente culturalmente Oliveira et. al. (2002).

De acordo com Oliveira (2002), nos anos 1970, o Brasil assimilou as teorias desenvolvidas nos Estados Unidos e Europa, que sustentavam que as crianças mais pobres sofriam de privação cultural e estas teorias eram utilizadas para explicar o fracasso escolar destas crianças. Esta ideia direcionou por muito tempo a Educação Infantil, enraizando uma visão assistencialista e compensatória. Tais ideias, para Oliveira (2002) foram então adotadas sem que houvesse uma reflexão crítica mais profunda sobre as raízes estruturais dos problemas sociais. Isto passou a influir nas decisões de políticas de educação infantil. Seguindo as reflexões de Sousa (2000), podemos afirmar que,

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

A associação do desenvolvimento infantil a propostas pedagógicas desenvolvidas por meio de teorias educacionais é de extrema importância pois reconhece a necessidade de trabalhar a criança em seu sentido amplo e integral. Compreender a criança e trabalhar em harmonia com todos os seus aspectos sociais, emocionais, cognitivos e físicos promoverá de forma saudável e de

qualidade o seu desenvolvimento, como mostram muitas pesquisas. Assim, para Sousa (2000), foi a partir de 1970, quando aumentou o número destes estudos e pesquisas, que foi possível associar o desenvolvimento infantil, as propostas pedagógicas desenvolvidas a partir das teorias educacionais, psicológicas e sociais, e assim, superar a ideia de que atender adequadamente as crianças era implementar programas de nutrição e saúde.

Além disso, esse cenário de reconhecimento é o ponto de partida para a ruptura de um ciclo onde a criança passa a ser vista como sujeito ativo da sua construção educacional. Ao final da década de 1970 e início de 1980, os discursos sobre a Educação Infantil adquiriram força devido ao movimento de democratização do país. Com isso, entrou em discussão vários setores sociais, e a Educação Infantil passou a ser foco de debate no âmbito da reforma educacional do país. Nesse contexto, Pereira et. al. (2022) aponta que na década de 1980, com a abertura política, houve pressão por parte das camadas populares para a ampliação do acesso à escola a todos.

Segundo o autor, a educação da criança pequena passa a ser reivindicada como um dever do Estado, que até então não se compromete legalmente com essa função. Além disso, o processo de transição política do regime militar para o regime democrático, que se inicia no Brasil por volta do ano de 1984, é marcado pela grande circulação dos diversos movimentos sociais, movimento feminista, movimento de luta pró-creche, profissionais da educação e grupos ligados às universidades que buscaram participar na elaboração da nova Constituição Federal Campos et. al. (1990). Com isso, em 1988, “dada à grande pressão dos movimentos feministas e dos movimentos sociais, a Constituição reconheceu a educação em creches e pré-escolas como um direito da criança e um dever do Estado” (Pereira et al., 2022, p. 4). Assim, a Constituição Federal, em seu art. 205, garante que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será provida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988, p. 1).

A partir desse dispositivo, a constituição enfatiza um ponto de extrema importância, que é a garantia do direito à educação, ficando em evidência a necessidade da família, Estado e sociedade estarem alinhados a fim de favorecer o desenvolvimento pleno do ser humano. Além disso, faz com que o tema se torne cada vez mais discutido, e represente uma valiosa contribuição para a garantia dos direitos da criança. A Constituição, em seu art. 227, declara ser dever da sociedade e do estado:

Assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 2013, p. 88).

O artigo 277, expresso na constituição, é sem dúvida um marco fundamental nos direitos da criança, uma vez que somente a partir de todos os aspectos descritos no artigo, tais como direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, será, realmente possível efetivar o desenvolvimento integral da criança e resguardá-los de qualquer negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, a que historicamente as crianças brasileiras foram submetidas e ainda, são em muitas situações. Nesse entorno, percebemos o expressivo avanço na educação infantil a partir do reconhecimento da criança enquanto sujeito de direito. Kuhlmann Jr (1998) ao tratar de Constituição analisa que,

A caracterização das instituições de educação infantil como parte dos deveres do Estado com a educação, expressa já na Constituição de 1988, trata-se de uma formulação almejada por aqueles que, a partir do final da década de 70, lutaram [...] pela implantação de creches e pré-escolas que respeitam os direitos das crianças e das famílias (p. 197).

Assim, a Constituição representa, além da seguridade, os direitos da criança a resposta positiva às lutas daqueles que primeiro reconheceram a necessidade e importância de se direcionar uma atenção específica às crianças.

A Constituição Federal de 1988, traz então mudanças significativas em relação à concepção do que é e do que deve contemplar o atendimento educacional oferecido à criança pequena. Além disso, as creches significaram o resultado concreto das lutas daqueles que almejam a sua instituição. Com a Constituição de 1988, a educação pré-escolar é vista como necessária e de direito de todos, sendo um dever do Estado integrá-la ao sistema de ensino, tanto no que diz respeito às creches quanto às pré-escolas. Afinal, “[...] o dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de oferta de creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (Brasil, 1988).

Em meados dos anos 1990, ocorreu uma ampliação sobre a concepção de criança. Procura-se entender a criança como um ser sócio-histórico, onde a aprendizagem se dá pelas interações entre a criança e seu entorno social Oliveira (2002). Segundo Pereira et. al. (2022), passa a existir um fortalecimento da nova concepção de infância, garantindo em lei os direitos da criança, enquanto cidadã. Neste contexto, cria-se o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente); a nova LDB, Lei nº 9394/96, na qual a Educação Infantil passa a ser incorporada como primeira etapa da Educação Básica, e formaliza a municipalização dessa etapa de ensino.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é aprovado a partir da lei federal 8069/90 de maneira a assegurar a conquista dos direitos das crianças. O ECA por sua vez, ao regulamentar o art. 227 da Constituição Federal, inseriu as crianças no mundo dos direitos humanos. De acordo com seu art. 3º, a criança e ao adolescente devem ser assegurados os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, para que seja possível, desse modo, ter acesso às oportunidades de “[...] desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade” (Brasil, 1994).

Para Nunes (2005) “o ECA nasce numa perspectiva de reordenamento do atendimento à criança e ao adolescente assentada em uma ampla política de garantia de direitos, fundada numa articulação entre políticas setoriais de saúde, educação, moradia e trabalho” (Nunes, 2005, p. 88). Isso significa que o ECA reconhece as crianças como pessoas em condições específicas de

desenvolvimento e contribuiu potencialmente para a construção da visão de criança como cidadã.

No que se refere à Lei de Diretrizes e Base da Educação, a Lei 9394/96, vale destacar que foi criada para definir e regularizar o sistema de educação brasileira com base na Constituição. Essa Lei define que a finalidade da educação infantil é promover o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 1996). Conforme Carvalho (2015), é válido ressaltar que, a partir da LDB, Lei 9394/96, teve início, no Brasil a transição das instituições de Educação Infantil das Secretarias de Assistência Social para as Secretarias de Educação, para que fossem atendidas as normativas previstas na nova legislação. Em meio a esse contexto, foi publicado e divulgado, em 1998, o documento Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil (MEC, 1998). Segundo Campos (2005):

Seguindo essa trajetória de avanços na Legislação, que garante os direitos das crianças, destaca-se na área da educação a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Brasileira (LDB), promulgada em 1996, sob nº 9.394/96, no Artigo 29, que coloca a Educação Infantil em seu patamar de importância social. O atendimento de crianças de 0 a 6 anos passa a chamar-se Educação Infantil, constitui-se como a primeira etapa da Educação Básica e tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (p. 13).

A LDB também é um marco fundamental na história da educação infantil, a partir dela, o atendimento das crianças é denominado de Educação infantil. Além disso, a LDB esclarece que a educação das crianças pequenas deve ser ofertada como um complemento da ação educadora da família e da comunidade, trazendo dessa maneira, a compreensão da interação e integração entre a família e a escola. Incorporando as orientações da Constituição de 1988, o MEC (Brasil, 1994) publicou diretrizes para nortear a política de educação infantil, sintetizadas em princípios que conceituam a educação infantil como primeira etapa da educação básica, que integra creches e pré-escolas distintas apenas pela faixa etária, com ação complementar à família, integrando educação e cuidado.

Os princípios enfatizam a ação educativa por intermédio de especificidades do currículo, da formação do profissional, normatizam o acolhimento de crianças com deficiências e estabelecem como objetivos da política de educação infantil: expandir a cobertura, fortalecer a nova concepção e promover a melhoria da qualidade. Estes princípios reafirmam o reconhecimento da necessidade da integração da família e escola, além da promoção da ação educativa por intermédio das especificidades do currículo, a formação inicial e a formação em serviço foram redimensionadas. No entanto, na prática, as creches, pré-escolas e escolas permaneceram funcionando e recebendo crianças sem reconhecer o direito dos profissionais à formação continuada.

No entanto, embora a CF de 1988 tenha trazido, pela primeira vez, a Educação Infantil na seção de educação, como direito da criança e dever do Estado, e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 1996) também apresentasse tal discussão, esta modalidade não era obrigatória e praticamente não era considerada como etapa da Educação. Apenas em 2013, com a Lei nº 12.796, a matrícula de crianças com 04 anos passou a ser obrigatória e a Educação Infantil passou a ser vista como etapa da educação básica (Abramovich; Tebet, 2017). Dessa forma, Machado (2005), afirma que o trabalho pedagógico com a criança de 0 a 6 anos adquiriu reconhecimento e ganhou uma dimensão mais ampla no sistema educacional, que é de atender às especificidades do desenvolvimento das crianças dessa faixa etária e contribuir para a construção e o exercício de sua cidadania.

A partir da Constituição de 1988 e da LDB, vários documentos foram elaborados, buscando-se regulamentar e criar as condições para o direito da criança à educação: Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 1998), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 1998; 2009), Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação (Brasil, 2006), Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (Brasil, 2009), Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (Brasil, 2009), e outros. A presença de discussões sobre a educação infantil enquanto política pública nos últimos anos, que resultou em leis e

documentos, não deixa dúvida de que há uma preocupação em regulamentar a atenção e educação dessa fase da vida.

Por outro lado, para Campos (2012), embora as conquistas legais tenham possibilitado a construção de um novo olhar sobre a Educação Infantil, ainda são inúmeros os desafios a serem enfrentados no campo pedagógico e político na luta pela construção de uma Pedagogia da Infância. Neste contexto, em consonância com a legislação, o Ministério da Educação publicou, em 1998, os documentos “Subsídios para o credenciamento e o funcionamento das instituições de educação infantil” (Brasil, 1998), que por sua vez contribuiu de maneira significativa para que fosse formulado as diretrizes e normas de educação direcionadas a criança pequena. Além disso, também foi publicado o “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil” (Brasil, 1998), com o objetivo de contribuir com as práticas educativas de qualidade nas instituições de educação infantil. Segundo Kullmann Jr. (2003),

O Referencial Curricular Nacional terá um grande impacto. A ampla distribuição de centenas de milhares de exemplares às pessoas que trabalham com esse nível educacional mostra o poder econômico do Ministério da Educação e seus interesses políticos, muito mais voltados para futuros resultados eleitorais do que preocupados com a triste realidade das nossas crianças e instituições. Com isso, a expressão no singular – referencial – significa, de fato, a concretização de uma proposta que se torna hegemônica, como se fosse única (p. 52).

No entanto, é importante destacar que os RCNEI, mesmo antes de sua publicação, sofreram críticas da comunidade epistêmica da área de Educação Infantil, com pareceres negativos à sua publicação Amorim et. al. (2012). Nessa direção, os RCNEI “[...] não souberam como equacionar a tensão entre universalismo e regionalismos, além de terem desconsiderado a especificidade das diferentes infâncias” (Kramer, 2006 p. 802). A partir das inúmeras e contundentes críticas, o MEC reelaborou algumas questões dos referenciais com base nos pareceres dos professores consultados. Posteriormente, publicou os referenciais com a aprovação do Conselho Nacional de Educação (CNE), que definiu tal documento, como orientações com caráter não obrigatório Carvalho (2015).

Além disso, embasados em Amorim e Dias (2012) compreendemos que a publicação dos RCNEI demonstrou uma descontinuidade na produção dos documentos legais até então publicados pelo governo. A atitude ratificou equivocadamente a compreensão dos professores de Educação Infantil de que os RCNEI seriam uma proposta curricular nacional de caráter mandatório (Leite et. at., 2013). O RCNEI representou um avanço para a época, porém, era mais como uma orientação dos conteúdos e objetivos de aprendizagem e não fazia a criança e sua identidade o foco principal. Apesar disso, as alterações decorrentes das leis, no que se refere às políticas educacionais para as crianças, contribuíram para dar maior clareza à questão da infância no Brasil.

De acordo com Nunes e Corsino (2009), no final de 1998, o CNE apresentou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Esse documento foi instituído com o objetivo de orientar, em caráter mandatório, a elaboração das propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil. A Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009 fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que devem ser consideradas na elaboração, planejamento, execução e avaliação dos projetos pedagógicos e curriculares da educação infantil.

As diretrizes relacionam os princípios norteadores das propostas pedagógicas, seus objetivos, a organização do tempo, espaço e materiais nas creches e pré-escolas, como também métodos de avaliação, além de estabelecer a brincadeira e a interação como os eixos que fundamentam as práticas pedagógicas (Brasil, 2010).

Para Carvalho (2015), às diretrizes significaram um avanço em termos de políticas curriculares, pois enfatizaram a autonomia das instituições, definiram o cuidar e o educar como objetivos centrais das propostas pedagógicas e atribuíram centralidade ao eixo das interações e brincadeiras como base do currículo da educação infantil, além disso, as diretrizes curriculares por sua vez, direcionam a formação de professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

No contexto das normas e legislações direcionadas às crianças no Brasil, a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente de

1990 introduziram e solidificaram a noção de infância e juventude, de forma a considerá-los como detentores de direitos na sociedade brasileira. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB nº 9.394, de 1996, teve o papel de estabelecer e regular o sistema educacional brasileiro com base nos princípios presentes na Constituição. Posteriormente, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - RCNEI, de 1998, promoveram mudanças nas áreas administrativa e pedagógica de creches e pré-escolas, apresentando uma nova concepção de infância.

Amorim et. al. (2012) descreve que no ano de 2001, o MEC, por meio do Plano Nacional de Educação, publicou três documentos para orientar os estados e municípios no desenvolvimento de políticas públicas para a qualificação do atendimento das crianças na Educação Infantil. Desse modo, foram publicados a Política Nacional de Educação Infantil (Mec, 2005), os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (Brasil, 2006), e os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (Mec, 2009).

Conforme afirma Carvalho (2005), a Política Nacional de Educação Infantil apresentou orientações específicas para as instituições elaborarem suas propostas pedagógicas a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2010). Nesse sentido, esta orientação enfatizou que as propostas pedagógicas deveriam expor de forma específica as concepções referentes, não só à metodologia, como também ao processo de ensino/aprendizagem e à avaliação. Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (Brasil, 2006), estabeleceram alguns padrões de referência a serem considerados a respeito de três aspectos, sendo eles: a proposta pedagógica da Educação Infantil, profissionais e por fim, a infraestrutura das instituições.

De acordo com Amorim (2012) desde então, tais padrões foram assumidos como orientadores para o sistema educacional no que concerne à organização e ao funcionamento das instituições de Educação Infantil. Os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil apresentaram orientações que permitiram a criação de instrumentos para o credenciamento de instituições e a elaboração de diagnósticos (Flores, 2015).

Atualmente, o documento mais recente usado para sustentar o trabalho pedagógico na Educação Básica, é a chamada BNCC (Base Nacional Comum Curricular) que por sua vez, apresentou a sua primeira versão disponibilizada no ano de 2015.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (Brasil, 2017).

A BNCC possui caráter normativo e se trata de um documento que pode ser aplicado em todas as instituições de Educação Básica, sendo públicas ou privadas localizadas em território nacional. No documento consta teoricamente todo o percurso do estudante e tudo o que se pretende devolver nele durante o período.

Em relação à Educação Infantil, a BNCC dispõe de todos os elementos essenciais para a realização da prática pedagógica que diz respeito à primeira etapa do Ensino Básico. Nesse contexto, a Base assume o papel de contemplar, por sua vez, as concepções de criança alinhados ao que é estabelecido por meio do ECA e por alguns outros documentos direcionados à educação infantil. Destaca ainda que a criança deve ser o centro nos planejamentos e no exercício docente.

Através do conhecimento a respeito do contexto de consolidação da educação infantil, pôde-se perceber o quão árduo e demorado foi esse processo de tornar institucionalizada a educação das crianças pequenas. Percebe-se ainda que no Brasil, os estudos de diversos autores, contribuíram de maneira significativa para que se pensasse na criança como ser de direitos que necessita de um olhar atencioso no quesito educativo. Tal concepção, contribui efetivamente para a elaboração de propostas que levem em consideração a criança em suas potencialidades, como indivíduo que, além de sua história, tem seus direitos (Campos et. al., 2015).

Sendo assim, enfatizamos que as conquistas, impasses e desafios enfrentados pelas políticas de Educação Infantil descritas ao longo do texto, contribuíram significativamente no processo de institucionalização da educação

infantil. Esse processo foi permeado por inúmeras relações sociais e contextos históricos que avançaram e mudaram de acordo com as necessidades vividas. Dessa forma, apesar das discussões sobre as políticas de Educação Infantil estarem longe de serem concluídas, uma vez que muitos desafios permanecem, é necessário seguir em busca de qualidade nas práticas escolares de Educação Infantil.

A seguir passaremos ao segundo capítulo intitulado “Professora de educação infantil: construção de uma especificidade profissional”, onde discorreremos a respeito da construção histórica da professora de educação infantil e seus reflexos no papel que essa profissão desempenha na sociedade contemporânea.

2 PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSTRUÇÃO DE UMA ESPECIFICIDADE PROFISSIONAL

Ao analisar o desenvolvimento da área da educação infantil ao longo do tempo, podemos destacar as influências sociais, políticas e educacionais que moldaram a atuação das profissionais que atuam na área e a forma como a sociedade percebe a educação na primeira infância. Entender esse processo histórico nos permite valorizar o papel das professoras de educação infantil, reconhecendo sua importância na formação integral das crianças e na promoção de uma base sólida para o seu desenvolvimento futuro. Além disso, somente por meio da compreensão do passado, podemos compreender os avanços na educação infantil, referentes às temáticas que se propõe este estudo, sendo: 1. Processo de implementação da instituição de ensino; 2. Estrutura curricular; 3. Método de Ensino; 4. Avaliação da Aprendizagem.

Logo, a finalidade deste capítulo se volta para refletir sobre as iniciativas de atendimento à infância ao longo da história, permitindo compreender as funções diversas cumpridas pela instituição de educação infantil, creche ou pré-escola. Além disso, a discussão sobre a temática nos instiga a buscar entender a respeito do trabalho realizado pelos profissionais que fazem parte da instituição e os processos históricos que giram em torno desses personagens.

Como sabemos, nem sempre as professoras desempenharam o papel que exercem hoje, a partir disso, compreendemos que em cada contexto histórico, os professores cumpriram funções diferentes.

Através de autores como Kramer (1989) Cerisara (1992), Rocha (1992) Oliveira (1990, 1994) Rosemberg (1992) e outros, além de documentos elaborados no âmbito do Ministério da Educação, foi possível destacar os movimentos e debates a respeito da educação infantil e da formação dos profissionais desta etapa de ensino.

Ao refletir sobre a construção da identidade dos professores da Educação Infantil, faz-se necessário saber que, em se tratando do Brasil, somente após a promulgação da Constituição Federal em 1988, esta etapa foi incorporada ao sistema de ensino. Mesmo diante de um contexto de expansão da Educação Infantil a partir do aumento do número de creches e pré-escolas, não se exigia uma formação específica para trabalhar com crianças. Neste sentido, o ideal que

prevalecia era, ainda, o de que para trabalhar com as crianças pequenas, bastava ter boa vontade e saber as funções elementares que a escola exigia: ler, escrever e contar (Souza, 2017).

É pertinente destacar que ao longo dos anos, inúmeras denominações surgiram para referenciar quem se dedicava ao cuidado e a educação das crianças, entre elas, monitor, profissional de educação, educador, educador de creche, auxiliar de sala, berçarista, atendente, ajudante de pajem, babá, recreador, agente infantil, agente comunitário, agente de saúde, assistente infantil, cuidadora, educadora de berçário, pajem, profissional de creche, agente-educadora, auxiliar de desenvolvimento infantil. Segundo Bonetti (2015) é importante considerar essas várias denominações tendo em vista que somente após a LDB, Lei 9394/96 começaram a surgir pesquisas que tratam dos profissionais que atuam especificamente como docentes junto às crianças de 0 a 3 anos.

Abordar a profissionalidade na educação infantil significa afirmar que existe um conjunto de características, construídas socialmente, que permitem diferenciar esta profissão de qualquer outra Roldão (2005). A formação de professores para a Educação Infantil passou a se consolidar após o surgimento de políticas públicas que trouxeram avanços significativos para a concepção de criança, infância e Educação Infantil, tais como a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96, tornando a Educação Infantil, um assunto cada vez mais debatido no cenário educacional.

A partir do exposto no capítulo anterior, foi possível observar tanto as mudanças ocorridas na concepção de infância, quanto no tipo de atendimento dispensado às crianças. Apesar do crescimento no número de estudos que tratam da formação do professor de educação infantil, ainda são poucos os trabalhos que abordam as especificidades da docência na educação infantil (Cerisara et. al., 2002).

Neste contexto, ressaltamos que as transformações no conceito de infância influenciaram a maneira de ensinar e educar as crianças. Portanto, é de extrema importância refletir sobre o percurso histórico do ensino na Educação Infantil a fim de compreender a influência destes fatores no cenário atual. Para tanto, se faz necessário nos reportarmos às formas como a docência, o ensino

e o cuidado à infância vêm se constituindo e se transformando no Brasil, ao longo das últimas décadas. Assim, neste capítulo buscamos discutir a construção histórica da especificidade profissional da professora da educação infantil.

2.1 A PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL, SUAS DENOMINAÇÕES E SUA FORMAÇÃO

De acordo com o que vimos anteriormente em sua origem, o atendimento direcionado a primeira infância, por meio das creches, foi considerado como uma modalidade de caridade e com isso, as atividades nela exercidas partiam de um caráter de trabalho leigo e voluntário, dependendo do idealismo e da boa vontade das pessoas envolvidas, sem exigir uma formação profissional específica (Campos, 1984). Além disso, do ponto de vista histórico, durante muito tempo, o cuidado e a educação da criança pequena estiveram sobre a responsabilidade familiar, especialmente da mãe. Conforme Kramer (2001), a ligação entre atributos femininos e magistério colaborou para a compreensão da pouca exigência de qualificação para se atuar como docente de crianças pequenas. A partir disso, se construiu uma forte interlocução entre a figura feminina e o trabalho de cuidar da criança. Assim, podemos destacar segundo Sayão (2005) que:

Os modelos socialmente construídos de mulheres ‘cuidadoras’ e homens ‘provedores’ talvez tenham contribuído para gerar nas profissionais a aposta de que os docentes ‘não dariam conta do recado’, tendo em vista que são elas que historicamente e desde a infância aprendem ‘como cuidar’. Ou seja, parecia haver uma legitimidade nas práticas exercidas pelas mulheres ratificadas pelo argumento da feminilidade como características inatas em face de seus antecedentes como mães ou como ‘cuidadoras’ de outras crianças no âmbito doméstico ou mesmo em experiências anteriores em instituições educativas para a infância (p. 177).

A partir do que descreve o autor, podemos compreender que esses modelos socialmente construídos são prejudiciais e limitantes, por isso, se faz necessário desconstruí-los, uma vez que as mulheres não devem ser automaticamente associadas ao papel de cuidadoras, nem tão aos homens o papel de provedores que não apresentam a capacidade de cuidar das crianças. O papel de cuidadora, historicamente atribuído à mulher ao longo do tempo,

influenciou de maneira direta no olhar que será direcionado à criança e na concepção de que esta criança seria melhor cuidada, se isso for feito por uma mulher. Essa ideia reducionista da divisão de papéis e funções específicas para homens e mulheres é acentuada no século XIX, onde “cada sexo tem sua função, seus papéis, suas tarefas, seus espaços, seu lugar quase predeterminado, até em seus detalhes [...]”. Ao homem, a madeira e os metais. À mulher, à família e os tecidos” (Perrot, 1988, p. 178).

Partilhando as ideias de Arce (2001), ressalta-se que a forma que os precursores da educação infantil, definiram os papéis da mulher, acabou por construir o mito da mulher como “educadora nata”, vinculando-o à constituição das professoras da educação infantil. Os estudos sobre a docência na educação infantil desenvolvidos pelas pesquisadoras Batista e Rocha (2018) apontam para uma tensão e indefinição acerca das especificidades do trabalho pedagógico na primeira etapa da educação básica. Desse modo, Batista et. al. (2018) ressaltam que:

A constituição histórica da Educação Infantil, marcada pelas contradições entre o feminino e o profissional, e o discurso da maternidade como função primordial das mulheres na educação e socialização das crianças no âmbito doméstico tem contribuído para potencializar a negatividade das práticas que constituem a maternagem sobre práticas reconhecidas como pedagógicas (p. 98).

A partir disso se faz necessário compreender que a valorização do trabalho pedagógico na educação infantil é fundamental, independente do gênero, que o desenvolve. Para tanto é indispensável que as práticas pedagógicas sejam reconhecidas e valorizadas como essenciais para a educação e socialização das crianças, indo além do estereótipo da maternidade como substituta da prática pedagógica pautada na formação adequada. Dessa maneira, podemos dizer que a mulher foi historicamente a responsável pelo trabalho com crianças em creches e pré-escolas, porém isso não fez com que o seu trabalho fosse reconhecido como um trabalho que requer formação específica, condições de trabalho ou remuneração digna. De acordo com o que relata Alves (2002),

[...] compreendemos que as características mais destacadas na professora de educação infantil remetem à tradicional imagem social de mulher doce, ingênua, mãe generosa, abnegada à família, educadora paciente na transmissão dos valores e na formação do bom caráter da criança, na qual se legitimam modelos feminino de domesticidade e de espírito de sacrifício, contribuído para a desclassificação social da mulher (p. 7).

A imagem atribuída a mulher se forma a partir do estereótipo de que esta é doce, ingênua, uma mãe generosa e ainda, uma educadora paciente. E a partir dessa visão se reduz às mulheres a papéis tradicionais do gênero, além de desvalorizar totalmente o trabalho pedagógico, uma vez que a mulher enquanto profissional dedicada ao atendimento de criança, não era reconhecida ou valorizada. Por este motivo não havia a necessidade de formação específica pois acreditava-se que somente por ser mulher todas as atribuições necessárias ao seu “trabalho” docente, já nasciam consigo. Essa questão favoreceu o atraso referente a educação infantil, uma vez que não se reconhecia a necessidade de formar e preparar adequadamente um profissional que através de suas práticas pudesse promover o desenvolvimento integral da criança.

Com a finalidade de entender esses processos e conceitos atribuídos à mulher, faz-se necessário compreender brevemente as contribuições de alguns autores que influenciaram de maneira significativa o olhar direcionado à figura da mulher e que refletiram no processo de constituição da educação infantil. Neste sentido, partimos da ideia Rousseau onde o filósofo relatava que cabia à mulher apenas os cuidados alimentares e higiênicos da criança, uma vez que estava capacitada, pela natureza, para desenvolver essas funções junto das crianças, sob o olhar vigilante do homem.

Segundo Bonetti (2004), no higienismo tinha-se o médico como pensador dos projetos e a mulher como executora, que atuava como enfermeira, professora, pajem, etc. Assim, no período do higienismo, o papel da mulher era frequentemente associado às tarefas ligadas à promoção e à disseminação de práticas de higiene. Esta era responsável por ensinar sobre a importância da higiene pessoal, cuidados com o ambiente e da prevenção de doenças nas crianças.

O filósofo Pestalozzi, por sua vez, acreditava que o desenvolvimento da criança se dava de “dentro para fora”, fazendo comparação com as sementes. Segundo o autor, o professor era comparado ao jardineiro pois providenciava as condições para a planta crescer; o educador era nesse sentido, um guia nas descobertas das crianças, de maneira que devia intervir de forma gradativa, do concreto para o abstrato. Pestalozzi (1988) via a mulher como uma educadora “ideal” e “nata”. Essa “educadora nata”, deveria zelar pela inocência da criança. Não se fazia necessário o uso de livros e de especulações filosóficas, bastando que a mulher despertasse a consciência plena do papel de mãe, sem qualquer interferência, pois o autor acreditava que as noções claras nascem da experiência. Dessa forma, Pestalozzi, (2002), salienta que:

[...] o objeto eterno de toda a instrução não é nem pode ser outra coisa que o desenvolvimento das aptidões e a aquisição de noções claras, daí a maior característica do educador ser ‘aquele que faz’ com amor maternal, executor de tarefas (técnicas mecanizadas para ensinar desenho, número, escrita, etc.) (p. 169).

Fica nítida a compreensão de que o objetivo principal da instrução é desenvolver habilidades e aptidões nas crianças para que estas possam adquirir noções claras, para isso se faz necessário um bom educador que possa desempenhar as atividades a ele atribuídas com carinho, amor, dedicação e paciência, aspectos esses que autor denomina de “amor maternal”. Pestalozzi, orientava os educadores a trabalharem do mais simples para o mais complexo e de forma seriada: quanto menor a criança, mais simples deveria ser o ensino, envolvendo os cinco sentidos e ligado ao cotidiano (Bonetti, 2014).

As contribuições deste autor, refletem até os dias atuais, principalmente ao graduar o ensino do simples para o complexo. Apesar disso, o autor corroborou na “desvalorização” a respeito da profissionalização do professor de educação infantil, pois centrava o papel do educador na imagem da mãe, que cumpria uma função maternal, e, portanto, era compreendida como uma executora de “tarefas técnicas mecanizadas” voltadas para ensinar aos alunos desenho, número e escrita.

Froebel, por sua vez influenciado pelas ideias de Rousseau e Pestalozzi, destacava que no jardim de infância o educador deveria guiar-se pela observação: “basta que olhem, que se ponham a observar e a criança mesma lhes ensinará” (Froebel, 2001, p. 59). Em vista disso, voltamos as contribuições de Froebel ao descrever sobre a importância de observar a criança, uma vez que a observação atenta se faz necessária é indispensável, pois é por meio dela que o educador pode compreender as necessidades, interesses e habilidades para que assim possa planejar atividades educativas mais adequadas e eficazes que estimule o desenvolvimento da criança. Além disso, segundo Arce (2002), Froebel foi um dos pioneiros que se preocupou com a educação de crianças com menos de 6 anos e sua obra relata sempre a importância de um jardim de infância, que assim denominou de instituições voltadas para o trabalho com crianças em idade pré-escolar. Arce (2002) sobre Froebel, descreve:

[...] 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. Certas plantas não crescem bem quando regadas em demasia, já outras precisam de muita água; algumas plantas precisam de muito sol, ao passo que outras crescem melhor à sombra. O bom jardineiro sabe “ouvir” as necessidades de cada planta e respeitar seu processo natural de desenvolvimento (p. 108).

Para Froebel, assim como as plantas, as crianças também necessitam de um cuidado atencioso e específico, pois possuem suas próprias necessidades e ritmos de desenvolvimento diferentes. Portanto, respeitar esse processo natural se faz necessário para garantir um crescimento saudável onde a criança possa se desenvolver integralmente. A partir de Froebel, apontamos a restrição na formação da pessoa responsável pelos cuidados da criança, intitulada por ele de jardineira, tendo em vista que a formação da jardineira se restringia à aprendizagem da utilização dos jogos e materiais pedagógicos. No

entanto, é válido acentuar a valorização e utilização de jogos e brincadeiras propostos por Froebel, o que foi de grande relevância para a educação infantil, visto que atualmente o ensino das crianças é aliado ao uso do lúdico e essa prática favorece o seu desenvolvimento de maneira significativa.

A percepção destes conceitos expõe os reflexos do pensamento destes autores para o Brasil no que se refere às instituições e ao papel exercido pelos profissionais que se dedicavam ao trabalho com as crianças. No entanto, é importante destacar que o caminhar histórico percorrido pelo Brasil se dá de maneira muito diferente do da Europa. É a partir do advento da república, como veremos posteriormente, que se encontra a gênese da preocupação com a educação escolar das crianças, especialmente como responsabilidade do Estado.

Assim, para Saveli et. al. (2012), surgem no Brasil naquele momento, as primeiras instituições escolares para atendimento infantil, denominadas creches, a partir de um caráter assistencialista que apresentava o propósito de cuidar das crianças enquanto as mães trabalhavam. Além disso, fatores como o alto índice de mortalidade infantil, fizeram com que alguns setores da sociedade, dentre eles os religiosos, empresários e educadores, comesçassem a pensar num espaço de cuidados da criança fora do âmbito familiar

Foi a partir disso, que segundo Paschoal e Machado (2009), enquanto as famílias mais abastadas pagavam uma babá, as menos favorecidas se viam na obrigação de deixar os filhos sozinhos ou colocá-los em uma instituição que cuidasse deles. Assim, para atender os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser de tempo integral, e como atendia prioritariamente, os filhos de operárias de baixa renda, tinha que ser gratuita ou cobrar pouco. Essa origem determinou a associação creche, criança pobre e o caráter assistencial da creche. Vale ressaltar a diferenciação, historicamente construída, entre os termos creche e jardim de infância, pois a partir do objetivo apresentado por cada instituição, os aspectos relacionados aos profissionais que nelas atuavam, também mudaram. Desse modo, Santos (2009), relata que:

Uma diferenciação pertinente que vale ser ressaltada se refere aos termos creche e jardim de infância. A creche visava assistir a criança que ficava privada dos cuidados maternos devido ao trabalho da mãe, tendo como principal objetivo evitar o abandono das mesmas por seus responsáveis. O jardim de infância pretendia exercer o papel de moralizador da cultura, transmitindo às crianças os mesmos padrões adotados na França e na Bélgica (p. 537).

Nesse sentido, as instituições públicas, denominadas de creches apresentavam um caráter distinto das privadas, ou seja, dos jardins de infância, visto que a pública, voltada para os filhos de mulheres operárias, tinha como objetivo alimentar, cuidar da segurança física e higiene das crianças. Quanto às instituições privadas, pensadas para as elites, por sua vez, traziam uma concepção pedagógica que buscava o desenvolvimento e a educação das crianças, transmitindo os padrões da alta cultura e dos países desenvolvidos.

Apesar da falta de fonte de financiamento governamental, segundo Kuhlmann Jr. (2000) a educação infantil se expandiu, pois nascia da luta conjunta: da necessidade das mulheres trabalhadoras que não tinham onde deixar seus filhos, da valorização desse nível de educação e também da luta dos grupos sociais, das associações de bairros, dos sindicatos e dos grupos feministas. Todos em prol da causa da educação infantil e embora, com objetivos diversos, lutaram pela implementação de políticas de construção destes espaços e de formação dos professores que ali atuariam.

A Lei 4024/6117 que estabeleceu, na década de 1960, as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, foi a primeira a apresentar a “competência da união legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional”, conforme estabelecido na Constituição de 1946 Saviani (1997, p. 10). No título que tratava da “Educação de Grau Primário”, foram dedicados dois artigos à educação pré-primária, voltada às crianças com idade abaixo de 7 anos:

Art. 25. A educação pré-primária, destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins de infância (BRASIL, 1961, tit. VI, cap. I, art. 25).

Art. 26. As empresas que tenham a seu serviço mães menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com poderes públicos, instituições de educação pré-primária (Brasil, 1961, tit. VI, cap. I, art. 26).

Apesar da lei se reportar à educação primária, muitas questões ainda ficaram em aberto, como por exemplo, a quem se destinavam as modalidades indicadas, se eram para atender crianças de diferentes idades, ou os períodos de atendimento, se eram integrais ou parciais. No que se refere à formação dos professores, a LDB, Lei 4.024/61 estabeleceu como nível de formação, o ensino médio. Em seu art. 34, apontava que esse nível seria “ministrado em dois ciclos, o ginasial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário” (Brasil, 1961, tít. VII, cap. I, art. 34). No art. 53, que tratava da formação dos docentes, estabeleceu:

A formação de docentes para o ensino primário far-se-á:
 a) em escola normal, de grau ginasial no mínimo de quatro séries anuais onde, além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginasial, será ministrada preparação pedagógica;
 b) em escola normal de grau colegial, de três séries anuais, no mínimo, em prosseguimento ao vetado grau ginasial (Brasil, 1961, tít. VII, cap. III, art. 53).

Ainda assim, não ficava explícita a necessidade ou obrigatoriedade de exigências formativas específicas, no corpo da lei, para a atuação nas creches, escolas maternas e jardins de infância.

Ao nos reportarmos à década de mil novecentos e setenta, no Brasil, Silva (2013) destaca que apesar do expressivo desenvolvimento econômico, isso não foi o suficiente para garantir políticas públicas de qualidade para atender a infância. Neste sentido, influenciadas pelas agências internacionais, as políticas para a infância se orientavam pelo atendimento de baixo custo, no formato assistencial, com vista à liberação da mãe para o mercado de trabalho.

Durante este período, a reforma do ensino de 1º e 2º graus, efetivada por meio da Lei Nº 5692/71, fazia a seguinte menção a educação de crianças pequenas no art. 19 § 2º: “[...] os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes”.

Ainda que mencionada na lei, é possível perceber que a importância de uma educação específica para as crianças menores de sete anos aparece de

forma superficial, uma vez que a lei tratou o tema de uma maneira genérica, e não menciona a preparação ou formação dos profissionais que atuavam na Educação Infantil.

Kuhlmann Jr (2000) aponta que a Lei 5.692/71, que substituiu a LDB 4.024/61, apresentava um texto evasivo quanto à caracterização da educação infantil. Segundo Silva (2013), quanto à formação para atuar na educação infantil, a Lei 5.692/71, em seu Art. 30, estabeleceu a formação mínima para o exercício do magistério, tratando apenas das habilitações específicas para atuar no primeiro e segundo grau.

Do final dos 1970 aos anos 80, segundo Silva (2015), a criança era concebida em uma perspectiva romântica, ideal, que destacava, por um lado, a bondade, a pureza e a sua beleza e, por outro, acentuava suas faltas, considerando-as como carentes. Bonetti (2014) enfatiza que a partir da década de 1980, os profissionais que atuavam nas creches e pré-escolas começaram a ganhar destaque. Nesse sentido, realizaram-se estudos que procuraram mostrar quem eram os profissionais que atuavam nas instituições realizando o cuidado e a educação das crianças e como o trabalho destes profissionais era organizado. E foi possível evidenciar, através dessas pesquisas, a presença de hierarquias, entre os profissionais, manifestas na execução das tarefas ligadas ao cuidado (mais ligado ao corpo) e de educação (mais ligado à inteligência) e na exigência de formação diferenciada para executá-los.

De acordo com Campos (1984) essa hierarquia se ligava diretamente a criança: o prestígio do profissional era determinado por sua atuação nos diferentes níveis de idade das crianças: quanto menor sua idade e maior o contato com seu corpo, menor a exigência de formação para aqueles que delas se ocupavam; menor também era o seu salário, maior a sua carga horária e maior a participação de mulheres. Além disso, para as autoras, essa hierarquização manifestava-se também, na forma simbólica e característica como essas profissionais eram nomeadas. Campos M. et al. (1984), ressalta que,

[...] denominações de pajem, babá, monitora, atendente, recreacionista, que ora denotam uma atividade historicamente ligada ao espaço doméstico (pajem e babá) ora denotam uma atividade fluida pouco definida (atendente, monitora de que?) ou

ainda mais próxima do brincar que do educar (recreacionista) (p. 54).

A partir dessa citação, podemos compreender as inúmeras denominações atribuídas a estes profissionais. Assim, Bonetti (2014) relata que o valor desses profissionais, neste período, estava ligado ao valor da infância, a diferenciação entre trabalho manual e intelectual. Dessa maneira, o trabalho intelectual era realizado pela professora que atendia as crianças maiores, dentro de uma tradição escolar, sem realizar trabalhos de higiene e limpeza, e assim possuía uma carga horária menor de trabalho.

Dentre as várias denominações, destacamos “Pajens”, este era o termo utilizado para denominar as profissionais de creche, ainda vinculadas à Secretaria de Assistência Social. E o fato de não serem entendidas como professoras, mas sim “educadoras-natas”, implicou em atribuir ao cargo “a responsabilidade pelo desenvolvimento infantil, mas sem o caráter educativo que exigiria uma formação acadêmica específica” (Capestrani, 2007, p. 63). Segundo Alves (2006), é no bojo das reformas educacionais ocorridas na década de 1990 que o desempenho do profissional de educação ganhou destaque, na medida em que era considerado:

[...] um dos determinantes da qualidade do processo educativo, acarretando pressões e exigências sobre a atuação docente em todos os níveis. Na educação infantil esse processo se intensifica, devido a precariedade que caracterizou historicamente o atendimento [em creches e pré-escolas] como ação emergencial e caritativa (p. 1).

Assim, podemos perceber que o caráter superficial e assistencialista das instituições de educação infantil, passou a ser criticado e a urgência de uma oferta de um atendimento de qualidade se tornava cada vez mais necessário. Neste contexto de atendimento a criança, Silva (2017) reforça a ideia de que as primeiras propostas de uma Educação Infantil no Brasil, não se preocupavam com questões educacionais e muito menos com a formação específica de pessoas para trabalhar nesse espaço, pelo contrário, bastava apenas gostar de crianças e ter jeito na forma de tratá-las. Desse modo, não havia a necessidade de uma formação específica para os professores que atuavam nesta modalidade de ensino.

Para Mariotto (2009), enquanto as creches, inicialmente, eram instituições que serviam para cuidar dos filhos de mulheres inseridas no mercado de trabalho, hoje, as chamadas Escolas de Educação Infantil ou Centros de Educação Infantil, baseiam seu trabalho sob uma perspectiva diferente em decorrência de mudanças quanto à concepção da criança e da educação. Segundo Kramer (1989),

Creche e pré-escola são em geral distinguidas ora pela idade das crianças incluídas nos programas – a creche se definiria por incluir crianças de 0 a 3 anos e a pré-escola de 4 a 6 anos – ora pelo seu tipo de funcionamento e pela sua extensão em termos sociais – a creche se caracterizaria por uma atuação diária em ‘horário integral’, e a pré-escola por um funcionamento semelhante ao da escola em ‘meio período’. [...] que diz respeito à vinculação administrativa: a creche se subordinaria, assim, a órgãos de caráter médico ou assistencial, e a pré-escola ao sistema educacional (p. 20).

Percebemos como pertinente a compreensão a respeito da definição da faixa etária e do tipo de atendimento oferecido nas creches e pré-escolas, entendendo que as primeiras atendiam crianças de 0 a 3 anos, em tempo integral e apresentavam um acolhimento de caráter médico e assistencial. Enquanto as pré-escolas, voltadas ao atendimento de crianças de 4 a 6 anos, funcionavam em meio período, semelhante ao da escola primária. A dupla trajetória das creches e pré-escolas, ao sedimentar modelos distintos de políticas e práticas acabou por gerar identidades profissionais também distintas em atuação no mesmo campo profissional (Haddad, 2002). Ademais, as atividades do magistério infantil, eram muitas vezes associadas ao “papel sexual, reprodutivo, desempenhado tradicionalmente pelas mulheres” (Kramer, 2002, p. 125) e não colaboram para valorizar e qualificar a profissão. Assim, como vimos anteriormente, o trabalho da mulher na Educação Infantil nasceu em meio a controversas, de um lado jardins de infância ou pré-escolas com professoras primárias para os ricos, de outro, asilos e creches com mulheres de pouca ou nenhuma escolarização, para as crianças pobres.

A luta pela valorização e reconhecimento dos profissionais que atuam com crianças de idade abaixo de 6 anos, para Bonetti (2014) inicialmente se deu no movimento para romper com a visão assistencialista. Nesse sentido é válido destacar que os primórdios da preocupação com a integração do cuidar e o

educar nasceu no âmbito das creches, onde, sem deixar de prestar assistência, defendia-se a introdução sistemática da função educativa/pedagógica através do trabalho pedagógico, ou seja “[...] valorizar os conhecimentos que a criança possui e garantir a aquisição de novos conhecimentos” (Kramer, 1989, p. 22).

Embora tenhamos, desde o final do século XIX, experiências de educação escolar das crianças entre zero e seis anos de idade, a expressão Educação Infantil, somente foi criada para designar essa etapa da educação a partir de 1996. Primeiramente, tivemos o reconhecimento pela Constituição Federal (Brasil, 1988) de que as crianças dessa faixa etária têm direito à educação em creches e pré-escolas. Em seguida, esse direito é reafirmado no Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990). Finalmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996) define que a educação das crianças entre zero e cinco anos, denomina-se Educação Infantil e compreende a creche (educação das crianças de zero a três anos) e a pré-escola (educação das crianças de quatro a seis anos). Essa faixa etária de abrangência da Educação Infantil foi modificada pela Lei Federal n. 11.274 (Brasil, 2006a), que determinou o início do Ensino Fundamental aos seis anos, definindo então que a Educação Infantil abrange as crianças entre zero e cinco anos completos.

Silva (2008) relata que o período compreendido entre a promulgação da Constituição Federal ocorrida em 1988, até a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 foi marcado, na área da Educação Infantil, por intensos debates em torno da definição de um perfil profissional adequado para o trabalho com crianças pequenas em instituições de educação. No que diz respeito à formação, a Lei de diretrizes e bases da educação estabelece que a formação dos profissionais da educação “visa atender aos objetivos dos diferentes níveis de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando” (Brasil, 1996, tit. VI, art. 61). Assim, este artigo indicava que os profissionais de educação infantil deveriam ser formados em cursos de nível médio ou superior que contemplem conteúdos específicos relativos a essa etapa da educação. Nesse sentido, Bonetti (2014), destaca:

Os profissionais da área, cientes de que a conquista de uma política que viabilizasse a Educação Infantil ainda estava por ser construída, marcam o início da década de 90 com uma grande mobilização pela construção de uma proposta para a Educação

Infantil e para os seus profissionais, visando superar a dicotomia da educação e da assistência (p. 48).

Fica nítido o comprometimento desses profissionais a fim de proporcionar uma educação de qualidade para as crianças através da mobilização social, que visava superar a dicotomia entre educação e assistência. Na visão de Rosenberg (1994), para implantação dessa nova forma de conceber a Educação Infantil deveria existir a “adesão e mobilização dos profissionais” que atuavam junto às crianças. De maneira que aqueles que atuavam nas creches precisavam incorporar uma “ação educativa intencional”, e os que atuavam na pré-escola, ligados à tradição escolar, necessitavam incorporar a “função de cuidar em sua prática educativa”. Com o objetivo de construir uma nova etapa de marcos referenciais para a Educação Infantil e seus profissionais, foram realizadas discussões envolvendo diversos profissionais da área ligados a universidades, a grupos de pesquisa e ao MEC. Segundo Bonetti (2004),

Essas discussões geraram muitos documentos no âmbito do MEC, com a finalidade de subsidiar a construção de políticas para o atendimento da criança e para a formação de seus profissionais, como: - Política de Educação Infantil: proposta 1993 - Por uma política nacional de formação do profissional de Educação Infantil, 1994. - Política Nacional para a Educação Infantil, 1994. - I Simpósio Nacional de Educação Infantil. Conferência Nacional de Educação para Todos (p. 49).

De acordo com o autor, esses documentos citados acima foram impulsionados pela Constituição de 1988, e pelo novo Estatuto da Criança e tinham por finalidade subsidiar a construção de políticas para o atendimento da criança e para a formação de seus profissionais. A Constituição Federal de 1988, segundo Oliveira (2015) vem garantir, na configuração da lei, a formação para o trabalho, de maneira a contemplar os educadores da educação infantil. Além disso, é na Constituição em que aparece pela primeira vez a expressão educação infantil e a partir disso, as políticas públicas passaram a perceber as crianças como sujeitas de direito e seus educadores, como profissionais que necessitavam ser capacitadas para o exercício de funções próprias da sua área de atuação.

No que diz respeito ao Estatuto da Criança e do Adolescente, lei federal. 8.069/1990, surgiu no sentido de garantir e assegurar os direitos desses sujeitos

à educação, antevisto no art. 53, título IV, que prevê condições para o exercício pleno do acesso, permanência, desenvolvimento social e intelectual das crianças e adolescentes. Quanto à Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – Lei 9394/96 estabelece que a formação dos profissionais em educação deve atender os diferentes níveis de ensino.

Nesse contexto de transformações a respeito da educação infantil, vem ganhando força o debate sobre a pessoa destinada a trabalhar nesta etapa e sua formação. A partir desse momento, com a inclusão da educação infantil ao sistema de ensino, o caráter educativo das creches é ressaltado e a exigência por qualificação profissional passa a ser cada vez maior. O art. 62 da LDB descreve:

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

Esse artigo trata de um aspecto profícuo que é a formação inicial de professores para a educação básica, que segundo a LDB, deve ocorrer em nível superior por meio de curso de licenciatura, pois esta formação deve garantir acesso a amplos conhecimentos e saberes sobre os mais diversos aspectos da educação. Mesmo a Lei falando da exigência de formação em graduação plena oferecida em universidades e institutos superiores de educação, permite para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a formação média ofertada na modalidade Normal.

Ao tratar da composição, a Lei também inseriu a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Além disso, por meio desta lei é definido como finalidade da Educação Infantil, a promoção do desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, complementando a ação da família e da comunidade. Introduz também outra inovação, sendo a redefinição dos termos “creche” e “pré-escola”. De acordo com Silva (2001) essa redefinição consistia no intuito de diferenciar o atendimento segundo duas faixas de idade (creche,

para crianças até três (3) anos e pré escola para as de quatro (4) a 5 (cinco) anos.

Sendo assim, os avanços legais impulsionam o Estado a responder através de políticas e ações que viabilizem o direito à educação infantil, pública e de qualidade, de modo que essas instituições devem integrar os sistemas municipais de ensino. Silva (2001) ainda aponta que o MEC, a partir de 1994, deu ênfase ao aspecto educativo da educação infantil, em detrimento do caráter assistencial. O documento Política Nacional de Educação Infantil (1994), por exemplo, definia diretrizes básicas, tais como: expansão da oferta, fortalecimento da indissociabilidade entre educação e cuidado e, também, melhoria da qualidade do atendimento nas instituições. Em suas diretrizes para formação profissional na Educação Infantil, o documento frisa que:

O profissional de Educação Infantil tem a função de “educar e cuidar” de forma integradora as crianças de zero a seis anos. A valorização do profissional de Educação Infantil, que diz respeito às condições de trabalho, plano de carreira, remuneração e função, devem ser garantidas, tanto aos que atuam nas creches quanto aos que atuam nas pré-escolas. Formas reguladoras de formação e especialização, bem como mecanismos de atuação dos profissionais de Educação Infantil, deverão ser asseguradas (Brasil, 1994, p.15).

Se faz necessário a garantia de condições de trabalho, plano de carreira, remuneração justa e formação especializada para esses profissionais, a fim de valorizar sua atuação além de proporcionar um ambiente adequado ao aprendizado e cuidado das crianças, entendendo que o profissional de educação infantil desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das crianças. Essas diretrizes apresentaram um grande avanço pois procuraram oferecer uma maior visibilidade e valorização do segmento de professores da educação infantil. Além disso, Silva (2013) aponta que a partir desse documento, em 1995, o MEC definiu quatro ações gerais para Educação Infantil em âmbito nacional: incentivo à elaboração, implementação e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares; estímulo à formação e valorização dos profissionais de creches e pré-escolas; apoio aos sistemas municipais para assumirem suas responsabilidades com a Educação Infantil; criação de um sistema de informações sobre a educação da criança de zero a seis anos no Brasil.

Segundo Imbernón (2001), a formação dos professores é um processo amplo e não linear, já que ninguém muda de um dia para o outro. A aquisição de conhecimentos deverá ocorrer da forma mais interativa possível, tendo em vista que o conhecimento pedagógico se constrói e reconstrói constantemente durante toda a vida profissional do professor.

Após a LDB, Lei n.9.394/96, outros movimentos surgiram, tais como os que resultaram no Projeto de Lei 4.746 de 1998, que dispõe sobre o exercício da profissão do pedagogo, estabelecendo competências e atribuições dos profissionais da área, assim como os requisitos necessários para o seu exercício. Apesar deste projeto, a profissão do pedagogo permanece regulamentada somente pela LDB, através da Lei nº 9.394/96. Em 14 de julho de 2010, é aprovado o Projeto de Lei n.2.508A de 2007, que autoriza, ao poder executivo, à criação do Conselho Federal e Conselhos Regionais de Pedagogia, no intuito de regulamentar a profissão de pedagogo, fiscalizar o exercício da profissão e promover a valorização dos profissionais da área. Nessa mesma direção, a Resolução nº 02 de 2009 da Câmara de Educação Básica do CNE, no parágrafo primeiro do artigo 2º, afirma que:

São considerados profissionais do magistério aqueles que desempenham as atividades de docência ou as de suporte pedagógico à docência, isto é, direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacionais, exercidas no âmbito das unidades escolares de Educação Básica, em suas diversas etapas e modalidades (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional, Educação Indígena), com a formação mínima determinada pela legislação federal de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 2009).

Podemos compreender que a atuação dos profissionais de magistério vai além da sala de aula, englobando também atividades de gestão, planejamento, supervisão e orientação educacional, que são fundamentais para o bom funcionamento das instituições escolares e para o desenvolvimento dos alunos. Reconhecer essas diferentes funções é essencial para garantir uma educação de qualidade. Segundo Silva (2013) essa orientação incorporou a compreensão, defendida por pesquisadores da área, de que a qualificação profissional é

fundamental para a melhoria da qualidade do serviço oferecido em creches e pré-escolas. Além disso, a recomendação partiu do entendimento de que uma formação mais elevada subsidiaria o professor para melhor enfrentar e lidar com o cotidiano da sala de aula. De acordo com a LDB com:

[...] as particularidades desta etapa de desenvolvimento as quais exigem que a Educação Infantil cumpra duas funções complementares e indissociáveis: cuidar e educar, complementando os cuidados e a educação realizados na família ou no círculo da família (Brasil, 1994).

A importância dessa abordagem está no reconhecimento de que a educação infantil desempenha um papel fundamental para o desenvolvimento integral das crianças, proporcionando não apenas cuidados básicos, mas também estimulação educacional adequada às suas necessidades, complementando o papel da família na primeira infância. Esse tipo de educação, além de garantir o desenvolvimento das aptidões das crianças, prepara-as para etapas subsequentes. A partir de Silva (2013) compreendemos que:

Após a LDB, tem início uma fase de elaboração de muitos documentos indicando como deverá ser a formação dos professores de Educação Infantil no âmbito da formação para os professores da educação básica. Esses documentos tratam da formação de estabelecer o locus e as diretrizes curriculares para a formação dos professores da educação básica, incluindo a formação para a docência na educação infantil, entre eles: Referenciais para a Formação de Professores (1998), Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior (2000), Parecer CNE 009 (2001) (p. 65).

Assim, entendemos que a formação adequada dos professores de Educação Infantil é fundamental para garantir a qualidade da educação oferecida às crianças nessa etapa, levando em conta as particularidades do desenvolvimento infantil e as demandas educacionais dessa faixa etária. Isso contribui para que as crianças tenham uma base sólida para o seu desenvolvimento futuro, tanto cognitivo quanto emocional e social. Entendendo a importância de cada um desses documentos, faremos uma breve apresentação de alguns destes, a partir dos estudos de Silva (2013). Neste sentido, o Referencial para a Formação de Professores a RFP/1998 é

apresentado como versão final do documento e se refere basicamente à formação de professores de Educação Infantil e dos primeiros quatro anos do Ensino Fundamental. Assim este referencial, para Silva (2013).

[...] propõe-se a subsidiar a formação inicial e continuada dos professores que atuam na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, tendo como objetivos: a) provocar e, ao mesmo tempo, orientar transformações na formação de professores; e b) subsidiar a tomada de decisões políticas nas instituições formadoras e nos âmbitos de gestão do sistema educativo. Organizado a partir de seis partes, o RFP/1998, após um diagnóstico sobre a formação de professores, procura fornecer indicativos a respeito do papel, perfil, função e formação do professor (p. 70).

O Referencial para a Formação de Professores (RFP/1998), fornece diretrizes e orientações para a formação inicial e continuada dos professores que atuam na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. O documento visa promover transformações na formação dos professores, garantindo que estejam preparados para atender às demandas educacionais dessa etapa, contribuindo para a melhoria da qualidade da educação oferecida às crianças. Além disso, o documento auxilia na tomada de decisões políticas nas instituições formadoras e nos sistemas educativos. Este documento é um grande avanço no que se refere aos profissionais destinados a trabalhar a educação infantil.

Ainda Segundo o documento RFP/1998, cabe à escola promover o “desenvolvimento e socialização de crianças”, habilitando-as a “participar de relações sociais cada vez mais amplas e diversificadas – condições fundamentais para o exercício da cidadania” (MEC/SEF, 1998, p. 24). Além disso, o RFP/1998, seguindo o estabelecido na LDB 9394/96, enfatiza o “desenvolvimento” da criança como função das instituições de educação infantil. Nessa direção, podemos perceber que as especificidades das crianças passam a ser vistas e isso favorece o seu desenvolvimento integral, entendendo que “é relevante; investigar, questionar e pesquisar; a construir hipóteses, compreender, raciocinar logicamente; a comparar, estabelecer relações, inferir e generalizar, adquirir confiança na própria capacidade de pensar e encontrar soluções” (MEC/SEF, 1998, p. 24).

O documento de 1998 (RFP/1998) apresentava-se mais flexível, propondo-se a orientar transformações, subsidiando tomada de decisões políticas em relação à formação de professores, tendo como meta a profissionalização, caracterizada nesse aspecto por buscar, “[...] ainda que de forma restrita, incorporar uma perspectiva mais abrangente de profissionalização, incluindo aspectos como formação continuada, carreira e salário [...]” (Campos, 2002, p. 70). Já a Proposta 2000¹², segundo Silva (2013), ateu-se a dar orientações pontuais com vistas a uma profissionalização sintonizada com as prescrições da LDB 9394/96, restringindo à profissionalização à formação inicial. No que diz respeito à docência na educação infantil, essa proposta aparenta reconhecer que esta ação deve se dar de forma diferenciada dos demais níveis, uma vez que:

[...] há competências ligadas à especificidade da docência em cada etapa da escolaridade. Contemplá-las de modo integrado exige manter o princípio de que a formação deve ter como referência a atuação profissional, onde a diferença se dá, principalmente, no que se refere à dimensão da docência. É aí que as especificidades se concretizam e, portanto, é ela (a docência) que deverá ser tratada no curso de modo específico. Isso pede uma organização curricular que possibilite, ao mesmo tempo, um aprofundamento em relação aos segmentos da escolaridade e uma formação comum a todos os professores (MEC/SEMTEC, 2000, p.67-68).

O documento do MEC/SEMTEC de 2000 ressalta a importância de contemplar as competências ligadas à especificidade da docência em cada etapa da escolaridade, de forma integrada. Para isso, é fundamental manter o princípio de que a formação deve ter como referência a atuação profissional e, portanto, deve tratar a docência de forma específica. É necessário organizar o currículo de forma a permitir tanto um aprofundamento em relação aos segmentos da escolaridade quanto uma formação comum a todos os professores, garantindo que estes profissionais estejam preparados para atender às demandas educacionais das diferentes etapas da escolaridade. Ao

¹² A Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior (2000) foi um documento que estabeleceu diretrizes e orientações para a formação inicial dos professores que atuam na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Essa proposta teve como objetivo definir os princípios, as competências e os conteúdos que deveriam ser contemplados nos cursos de formação de professores, visando à melhoria da qualidade da educação nessas etapas (MEC, 2000).

tratar da especificidade da docência na educação infantil, a Proposta 2000 ressalta de forma direta, que o “modelo” de formação proposto deve ser único para todos os professores.

No que se refere ao Parecer 009/2001¹³, este reafirma preceitos apresentados no Documento de 2000, no entanto apresenta objetivos mais diretivos e fechados ao propor dar “base comum” para a organização de toda a educação básica, de maneira a centralizar-se no estabelecimento da sintonia com a reforma da educação básica, não mais oferecendo “orientações gerais” para a profissionalização, como na Proposta de 2000. Assim, no documento 009/2001, segundo que descreve Silva (2013):

[...] a função de cuidar e educar como função específica da educação infantil praticamente desaparece; ao contrário dos documentos 2000 e de 1998. Nesse caso, podemos dizer que aqui vincula-se de forma estreita a formação do professor da Educação Infantil ao do Ensino Fundamental – a integração vira subsunção, desaparecendo de vez a possibilidade, antes apenas esboçada, não apenas de reconhecer, mas também de tratar a formação específica (p. 83).

A partir da análise realizada por Silva (2013), no contexto do documento 009/2001, a função de cuidar e educar como função específica da Educação Infantil praticamente desaparece, diferentemente do que era proposto nos documentos de 2000 e 1998. A formação do professor da Educação Infantil acaba sendo vinculada a formação para o Ensino Fundamental, resultando em uma integração que subsume a especificidade da formação para a Educação Infantil. Isso implica na perda da possibilidade de reconhecer e tratar adequadamente a formação específica dos professores dessa etapa.

Ressaltamos que a formação específica é finalmente reconhecida como necessária e ao valorizar uma formação adequada ao profissional que integra a educação infantil, a criança poderá se desenvolver integralmente da melhor maneira possível pois terá profissionais qualificados para auxiliar em seu desenvolvimento. Com relação à especificidade da docência na educação

¹³ O Parecer 009/2001 foi um documento emitido pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) que trata da Educação Infantil no contexto brasileiro. Esse parecer estabelece diretrizes e orientações para a organização e funcionamento das instituições de Educação Infantil, considerando aspectos como a faixa etária das crianças, os objetivos educacionais, o currículo, a formação dos professores e as parcerias com a família e a comunidade (MEC, 2001).

infantil, o MEC/CNE assinala que é importante se atentar a lei que prevê as características gerais da formação de professor devem ser adaptadas ou adequadas aos diferentes níveis e modalidades de ensino, assim como a cada faixa etária. E isso significa que é importante que a formação do professor seja adaptada ou adequada às características específicas de cada nível, etapa e modalidade de ensino, bem como às diferentes faixas etárias dos alunos. A Lei 9.394/96 da LDB prevê essa adaptação como uma forma de garantir que os professores estejam preparados para atender às demandas educacionais de cada etapa, contribuindo para a melhoria da qualidade da educação oferecida aos alunos. O trabalho a ser realizado na educação infantil carrega por si só muita responsabilidade, por isso se faz necessário que esse profissional passe por um processo formativo adequado.

3 METODOLOGIA

De acordo com os autores Gerhardt e Souza (2009) o termo metodologia, etimologicamente, refere-se ao estudo dos caminhos e instrumentos utilizados na realização de uma pesquisa científica. Nesse contexto, buscando aprofundar o tema desta pesquisa que versa sobre a trajetória da educação infantil no município de Cruzeiro do Sul-Acre, optamos pela pesquisa de abordagem qualitativa, a qual se preocupa em aprofundar a compreensão sobre determinado grupo, pessoa, instituição ou organização social, sem a necessidade de representações numéricas.

3.1 ABORDAGEM DA PESQUISA

A partir desta perspectiva, a pesquisa de abordagem qualitativa surge no sentido de possibilitar uma leitura mais próxima possível da realidade a ser investigada. No que se refere ao conceito de pesquisa qualitativa, observa-se ainda a partir Strauss; Corbin (2008) que:

Com o termo 'pesquisa qualitativa' queremos dizer qualquer tipo de pesquisa que produz resultados não alcançados através de procedimentos estatísticos ou de outros meios de quantificação. Pode se referir à pesquisa sobre a vida de pessoas, experiências vividas, comportamentos, emoções e sentimentos, e também a pesquisa sobre funcionamento organizacional, movimentos sociais, fenômenos culturais e interação entre nações (p. 23-24).

Diante do exposto, compreendemos que a pesquisa qualitativa é um tipo de estudo que não utiliza procedimentos estatísticos ou de quantificação e pode ser usada para estudar diversos temas, desde a vida das pessoas até fenômenos culturais e interações entre pessoas e povos. Nessa direção, Minayo (2009) pontua que a pesquisa qualitativa é um tipo de investigação que almeja responder questões mais particulares ao trabalhar com um universo de significados, valores e atitudes, realidades que não podem ser estudadas por técnicas quantificadas. Bogdan e Biklen (1994) reconhecem que a pesquisa qualitativa tem como fonte de dados, o ambiente natural, e acrescentam que as ações podem ser mais bem compreendidas quando observadas in loco. Além disso, a utilização da metodologia de natureza qualitativa enriquece

grandemente o estudo, uma vez que permite ter uma compreensão dos diversos atores envolvidos e realiza “o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização” (Gerhardt; Silveira, 2009, p. 31).

Assume-se, portanto, essa pesquisa como qualitativa, uma vez que se propõe trabalhar com a interpretação de dados oriundos de procedimentos de coletas quantitativos, através da pesquisa bibliográfica, bem como por meio da análise de documentos que discorrem a respeito do percurso histórico da educação infantil no município de Cruzeiro do Sul e de entrevistas realizadas com ex-diretores e professores das escolas de educação infantil selecionadas no estudo. Quanto aos procedimentos, destacamos que a abordagem qualitativa segue alguns métodos específicos, no entanto, os mais comuns se referem a pesquisa bibliográfica, a documental e a de campo. Ambos os procedimentos se farão presentes ao longo deste estudo.

Visando conhecer as características das práticas pedagógicas dos professores e as mudanças ocorridas na história da educação infantil, no decorrer do tempo, como parte dos objetivos específicos deste trabalho, foi proposto um estudo com viés descritivo-exploratório. Segundo Gil (2008, p. 28) a pesquisa descritiva apresenta como objetivo primordial a “descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”, fator esse de extrema relevância nesta pesquisa que pretende compreender as mudanças e ressignificações ocorridas nas instituições de educação infantil, no período pré-estabelecido no estudo.

Em relação à pesquisa exploratória, Gil (2008) afirma que sua principal finalidade é desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, com isso, buscamos compreender alguns conceitos relacionados a educação infantil, bem como as implicações das mudanças ocorridas no conceito de infância, durante todo o processo de consolidação da educação infantil.

3.2 PROCEDIMENTOS TÉCNICOS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

As etapas de coleta de dados de uma pesquisa bibliográfica são amplamente descritas na literatura científica, embora autores diferentes apresentem etapas, igualmente diversas. Algumas referências clássicas na área

de metodologia científica que podem ser consultadas para aprofundar o tema são: Gil (2010), Lakatos; Marconi (2010), Severino, (2007) e outros.

Portanto, uma vez delimitada os procedimentos de coleta de dados, escolhidos os autores com os quais vai se fundamentar metodologicamente o estudo, parte-se para a definição das etapas que serão seguidas. Entende-se que após a definição das etapas, os primeiros passos foram dados em direção ao objetivo final da pesquisa, no entanto a partir desse momento, surge a necessidade de traçar e delimitar minuciosamente os demais caminhos necessários para que o estudo alcance seus objetivos com êxito. Fonseca (2002) explica que a pesquisa bibliográfica,

[...] é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de *web sites*. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (p. 32).

Partimos do entendimento acerca da relevância do estudo bibliográfico prévio para o sucesso da pesquisa e ancorando-nos no que sugere Fonseca (2002), de que esse procedimento se baseia em referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios diversos, escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de *web sites*. Para o autor, qualquer trabalho científico deve iniciar com uma pesquisa bibliográfica, permitindo, assim, que o pesquisador conheça o que se vem sendo estudado sobre o assunto. A pesquisa bibliográfica trata-se da revisão da literatura sobre as principais teorias que norteiam o trabalho científico. Conforme esclarece Boccato (2006),

A pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica. Para tanto, é de suma importância que o pesquisador realize um planejamento sistemático do processo de pesquisa, compreendendo desde a definição temática, passando pela

construção lógica do trabalho até a decisão da sua forma de comunicação e divulgação (p. 266).

Desta maneira, a pesquisa bibliográfica busca resolver problemas através da análise e discussão de referências teóricas publicadas, fornecendo subsídios para o avanço científico e o aprimoramento do conhecimento. Ela segue um processo sistemático, desde a definição temática até a decisão sobre como comunicar e divulgar os resultados. Em nosso estudo, serão observadas as seguintes etapas para coleta de dados na pesquisa bibliográfica: Levantamento e seleção das fontes bibliográficas relevantes, leitura e análise crítica dos materiais selecionados, organização e registro das informações coletadas e síntese e interpretação dos dados obtidos.

Iniciamos a procura por esses materiais através do mecanismo de busca online *Google Acadêmico*, bem como nos bancos de teses e dissertações de programas de pós-graduação *stricto sensu*. Essa busca se deu por meio de termos ou palavras chaves como: “criança”, “infância”, “educação infantil”. Além disso, fizemos a aquisição de livros físicos e *on-line* através de livrarias digitais como Amazon e Estante Virtual.

A partir desse levantamento, se deu início a leitura e análise dos materiais selecionados, buscando informações importantes que foram extraídas e organizadas em um formato adequado para que pudesse atender os objetivos do estudo, seguindo as etapas da pesquisa bibliográfica, acima elencadas.

Aliado a esse procedimento, inclui-se por sua vez a pesquisa documental, que de acordo com Gil (2002, p.62-63), apresenta algumas vantagens por ser uma fonte recheada e estável de dados. Além disso, segundo o autor, outra vantagem do uso desta fonte é que não implica altos custos e possibilita uma leitura aprofundada das fontes. Tomando como base o que afirma Marconi; Lakatos (2003, p. 158), “antes de iniciar qualquer pesquisa de campo, o primeiro passo é a análise minuciosa de todas as fontes documentais, que sirvam de suporte à investigação projetada”. Nessa mesma direção, Pádua (1997) pontua que a:

Pesquisa documental é aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos (não fraudados); tem sido largamente utilizada nas ciências sociais, na investigação histórica, a fim de

descrever/comparar fatos sociais, estabelecendo suas características ou tendências [...] (p. 62).

Gil (2008) relata que são variadas as fontes documentais, objeto de exploração da pesquisa documental, portanto, no âmbito desta investigação, as fontes assumem importante papel ao complementar a pesquisa bibliográfica, uma vez que ajudarão a conhecer historicamente a trajetória desta etapa de educação no município através de buscas em documentos específicos das instituições de educação infantil, lócus do estudo. Outra justificativa para o uso de documentos em pesquisa no campo da educação é que eles permitem acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social. A pesquisa documental favorece ainda a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros (Cellard, 2008).

Nesse direcionamento, se fez necessário o levantamento de documentos presentes nas escolas, partindo do pressuposto de que a história da instituição ou pelo menos parte dela, em termos de período em que foi implementada, estrutura, equipe e outros, se encontre registrada nesses arquivos. Ludke e André (1986, p. 39) nos dizem que “[...] os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte ‘natural’ de informação”. Além disso, os autores acrescentam que, além de ser uma fonte de informação contextualizada, os documentos surgem num determinado contexto fornecendo informações sobre esse mesmo contexto.

A fase de análise dos documentos, por sua vez, tem como objetivo gerar ou reformular conhecimentos e desenvolver novas maneiras de compreender os fenômenos. É essencial mencionar os fatos como objetos da pesquisa, mas eles não fornecem explicações por si só. É responsabilidade do pesquisador interpretar, resumir informações, identificar tendências e fazer inferências sempre que possível. Assim, feito a seleção e análise preliminar dos documentos, o pesquisador procederá à análise dos dados, que “é o momento de reunir todas as partes – elementos da problemática ou do quadro teórico, contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto, conceitos-chave” (Cellard, 2008, p. 303).

No caso desta pesquisa, no que se refere a análise dos documentos, propõe-se re(construir) conhecimentos, a partir do que é descrito e detalhado no PPP (Projeto Político Pedagógico), sendo este o único documento fornecido pelas duas instituições de ensino investigadas neste estudo. Assim, vale destacar que o PPP de uma escola consiste em um documento que estabelece as diretrizes, objetivos, metas, estratégias e ações educacionais que norteiam o trabalho pedagógico da instituição, visando a qualidade da educação oferecida. Além do mais, neste documento também é possível encontrar a contextualização do percurso histórico da instituição, o que muito pode contribuir para que o objetivo proposto neste trabalho seja atingido.

Nesse intuito, os PPP foram lidos minuciosamente no intuito de identificar as informações relevantes que continham nele, e então iniciar a interpretação dos dados coletados, relacionando-os com os objetivos do trabalho. Os PPP de ambas as instituições foram consultados na própria instituição, visto que a gestão permitiu apenas a fotografia de algumas partes específicas do documento.

Gil (2008, p. 147) afirma que algumas técnicas de coletas de dados são aplicadas diretamente às pessoas, mas existem outros dados que mesmo fazendo referência às pessoas, são adquiridos de maneira indireta, já “que tomam a forma de documentos, como livros, jornais, papéis oficiais, registros estatísticos, fotos, discos, filmes e vídeos [...]”. O autor também elucida que “essas fontes documentais são capazes de proporcionar ao pesquisador dados em quantidade e qualidade suficientes para evitar a perda de tempo e o constrangimento”, situações que podem ser vivenciadas em pesquisas que envolvem a coleta de dados diretamente com pessoas.

Com o intuito de atingir os objetivos da pesquisa, a princípio realizamos uma busca rápida nos arquivos da hemeroteca digital do Brasil, onde encontramos jornais que circularam em tempos passados, no município de Cruzeiro do Sul, entre eles o jornal “o Rebate”. Usamos, em nossa busca, descritores como: infância, criança, educação infantil, creche, pré-escola, jardim de infância. Pretendemos encontrar nesses impressos informações sobre a criação das creches e pré-escolas no município de Cruzeiro do Sul, mas infelizmente, a busca foi frustrante e não identificamos matérias sobre essa temática. No entanto, ao realizar as buscas na *internet*, encontramos um o “*blog*” da escola Oswaldo Lima, onde em suas páginas iniciais, complementa o histórico

descrito no PPP ao destacar que foi a primeira pré-escola de Cruzeiro do Sul, além disso, apresenta algumas imagens antigas da instituição (em anexo).

Também foram realizadas conversas informais com personalidades antigas da cidade, com o intuito de conhecer por meio delas, um pouco do surgimento das instituições infantis de Cruzeiro Sul, reconhecendo que as pessoas mais velhas possuem uma experiência de vida e uma compreensão única sobre eventos históricos que não podem ser encontradas em livros ou registros oficiais. Acreditamos que relatos orais podem ajudar a preencher lacunas na história e fornecer um contexto mais completo sobre a temática. As conversas informais aconteceram com dona Gilsada Mariano, Celene Lourenço e Maria José Negreiros, pessoas de renome na educação e reconhecimento na cidade. Por meio destes diálogos, pudemos identificar o nome das duas primeiras instituições de educação infantil que funcionavam no município e chegar às professoras e ex-diretoras que responderam a entrevista semiestruturada, definida como o instrumento de nossa pesquisa de campo.

No que diz respeito a utilização da pesquisa de campo, Lakatos e Marconi (2014) dizem que:

Pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles (p. 186).

Além de expor informações ou conhecimentos a cerca de um problema, comprovar hipóteses ou descobrir novos fenômenos, a pesquisa de campo, segundo Gil (2008, p. 57), proporciona o aprofundamento das questões propostas e dessa forma, apresenta maior flexibilidade, podendo ocorrer mesmo diante das reformulações dos objetivos durante o andamento da pesquisa. O autor declara que “[...] no estudo de campo estuda-se um único grupo ou comunidade em termos de sua estrutura social, ou seja, ressaltando a interação de seus componentes. Assim, o estudo de campo tende a utilizar muito mais técnicas de observação do que de interrogação”. Desta forma, a pesquisa de campo se faz extremamente relevante no que diz respeito à obtenção de informações e conhecimentos fundamentais para que os objetivos almejados sejam alcançados.

A partir disso, a fim de conhecer um pouco mais sobre as questões de estudo, se fez necessário o deslocamento até as instituições de educação infantil definidas, com o propósito de realizar a entrevista semiestruturada com as gestoras escolares e com professoras, sendo estas do quadro atual das instituições ou que atuaram em anos anteriores. As entrevistas ocorreram de forma individual, em dias alternados e cumprindo o que se estabeleceu no TCLE. Foi necessário o deslocamento várias vezes das instituições pesquisadas para a realização das entrevistas, assegurando a melhor maneira de aplicar o instrumento e assim obter informações relevantes que favoreceram a construção de um olhar direcionado ao espaço escolar e a sua trajetória de constituição.

Compreendemos a entrevista semiestruturada como indispensável no âmbito de nossa pesquisa, uma vez que permitiu ir além daquilo que foi esquematizado e planejado, possibilitando a formulação de novas interrogações com o intuito de tornar as respostas dos participantes mais organizadas e significantes. Conforme o que retrata Bardin (2011, p. 93), a entrevista trata-se de “um material verbal rico e complexo”, já que por meio dela podemos conduzir um diálogo informal e, a partir disso, obter respostas além daquelas planejadas anteriormente.

No tocante ainda à entrevista como instrumento essencial desta investigação, Lakatos e Marconi (2014, p. 195) destacam-na como “um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social”. Segundo Lakatos (2010), na aplicação de entrevistas semi estruturadas, o entrevistador tem liberdade para desenvolver o instrumento na direção que considere mais adequada, e desse modo, será possível manter uma conversa informal, permitindo que sejam resgatados dados precisos sobre a temática em estudo.

Assim, a entrevista foi realizada a partir de um roteiro semiestruturado composto por questões divididas em 04 eixos temáticos, definidos a partir dos objetivos específicos propostos nesta pesquisa, sendo esses: Tema 1: Constituição do processo de implementação da instituição de ensino; Tema 2: Estrutura curricular; Tema 3: Método de Ensino; Tema 5: Avaliação da Aprendizagem.

A entrevista realizada com os gestores e professores, nos possibilitou o contato mais próximo com o objeto pesquisado, e nos disponibilizou informações

quanto a implementação das creches e os primeiros passos na transformação destes espaços, em escolas de educação infantil.

Portanto, a partir da autorização dos entrevistados, as entrevistas foram registradas através da gravação de áudio por meio do celular, além de contar com o auxílio de uma caderneta ou agenda para o destaque de algumas questões pontuais. Após a realização da entrevista, fez-se necessário transcrever as gravações para que fosse possível fazer a análise e interpretação dos dados coletados. Vale destacar que, apesar de a pesquisa ter dado prioridade à perspectiva dos participantes, seguindo suas escolhas e considerações éticas, suas identidades foram mantidas em total confidencialidade. Por esse motivo, seus nomes reais foram substituídos por caracteres apropriados, sendo eles: Professora A (2012 a 2018), Professora B (2016 a 2023), Professora C (1985 a 1989), Ex- Diretora A (2007 a 2018), Ex- Diretora B (1985 a 2012) e Ex-Diretora C (2012 a 2018). É importante ressaltar que as informações fornecidas pelos entrevistados, contribuíram significativamente para o aprofundamento das questões abordadas neste estudo.

3.3 LÓCUS DA PESQUISA

O campo de investigação utilizado para a concretização desta pesquisa foram duas escolas de educação infantil da rede municipal, localizada do espaço urbano de Cruzeiro do Sul, no estado do Acre, denominadas de Oswaldo D' Albuquerque Lima que se localiza no centro da cidade e Quirino Nobre, localizada no bairro João Alves. Salientamos que o termo de autorização para realização da pesquisa foi assinado pelo secretário municipal da rede de ensino, bem como pelas gestoras das instituições.

Em nossa ideia inicial, a escolha do *lôcus* de pesquisa, se daria por meio de indicação da Secretaria Municipal de Educação (SEMED). No entanto, quando buscamos nos arquivos da Secretaria, não encontramos documentos que trouxessem informações sobre as primeiras instituições de educação infantil implementadas no município de Cruzeiro do Sul. Ou seja, não havia registro preciso acerca dessas informações. Diante desta circunstância, se deu a busca pelas “personalidades” da cidade que pudessem, através de suas experiências, indicar as primeiras intuições desta natureza implementadas no município. A

partir destas conversas surgiram muitos nomes e assim fez-se necessário a ida a todas as instituições citadas a fim de obter a informação correta, para que então pudéssemos definir os *lócus* de nossa pesquisa. Assim, chegamos nas primeiras pré-escolas implementadas no município, sendo a escola Oswaldo Lima, implementada no ano de 1970 e a Quirino Nobre, no ano de 1977. A escolha das escolas se firmou por meio do objetivo do estudo, que se pretende reconstruir o percurso histórico da educação infantil no município de Cruzeiro do Sul e para isso, se faz necessário conhecer os primeiros passos da implantação desta etapa de ensino no município.

No que diz respeito ao perfil das instituições pesquisadas, podemos destacar que a escola de Educação Infantil Oswaldo Lima, inaugurada no ano de 1970, atende creche e pré-escolas nos turnos manhã e tarde, oferecendo vagas para crianças bem pequenas (03 anos) e crianças pequenas (de 04 a 05 anos), na forma regular presencial. A escola atende um quantitativo de 205 crianças e está inserida no centro da cidade (PPP, 2021).

Quanto à escola Raimundo Quirino Nobre, inaugurada no ano de 1977, até o ano de 1998 ofereceu apenas a educação infantil. No ano de 1999 foi criada uma sala de 1ª série de ensino fundamental e em 2000 voltou a ofertar somente a educação infantil. A partir deste período, passou a atender crianças de 3, 4 e 5 anos e em 2019 passou a atender também crianças de 2 anos (PPP, 2021).

As informações coletadas por meio do PPP das escolas e aqui apresentadas foram parte fundamental deste estudo, visto que possibilitou uma melhor compreensão estrutural e logística do ambiente pesquisado.

3.4 POPULAÇÃO E AMOSTRA

De acordo com Maturana (1998), os seres humanos são humanos na linguagem e na reflexão feita sobre o que acontece no seu cotidiano. Dessa forma, a pesquisa qualitativa buscou a colaboração de profissionais que trabalharam ou trabalham nas duas primeiras instituições de educação infantil de Cruzeiro do Sul, além das informações coletadas nos depoimentos de “personalidades” do município, tendo em vista a necessidade de contar uma história que não há registros escritos. Esse diálogo fomentou discussões e

reflexões referentes às mudanças e ressignificações ocorridas no atendimento educacional oferecido à criança no município.

Neste sentido, como forma de garantia e respeito aos princípios éticos e legais, a abordagem inicial aos participantes ocorreu por meio da ida à escola onde atuam ou atuavam. A ida a escola e o contato com a atual gestão, foi possível definirmos os sujeitos da pesquisa. Nos foi repassado o número de contato telefônico dessas pessoas, para que assim pudéssemos marcar as entrevistas. Foram selecionados seis sujeitos para a pesquisa, sendo duas ex-diretoras e uma professora da escola Quirino Nobre e uma ex-diretora e duas professoras da Oswaldo Lima. Acreditamos que os relatos das professoras e diretoras nos forneceram informações valiosas sobre o ambiente escolar, bem como nos ajudou a identificar os avanços e ressignificações que ocorreram na educação infantil, ao longo do tempo.

3.5 ANÁLISE DE DADOS

Coletadas todas as informações, procedemos à análise dos dados para responder às questões levantadas no estudo. Segundo Severino (2016), a análise busca desvendar e compreender uma realidade, envolvendo a decomposição, interpretação e estudo da estrutura, das ideias, dos pontos relevantes e secundários, das generalizações e implicações presentes no texto. Assim, o pesquisador deve ser criterioso nessa etapa, organizando e sistematizando os dados de forma lógica para que as informações se conectem e permitam chegar a conclusões sobre a temática em questão.

No contexto da pesquisa qualitativa, Ludke e André (1986) destacam a análise documental como um método importante, capaz de complementar as informações obtidas por outras técnicas de coleta de dados, revelando aspectos relevantes sobre a temática investigada. As autoras entendem a análise documental como um conjunto de operações que visa estudar e analisar um ou mais documentos, identificando informações factuais e relacionando-as às circunstâncias sociais, econômicas e ecológicas pertinentes ao estudo, sempre focando nas questões mais relevantes.

A análise documental tem por objetivo “dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos

de transformação” (Bardin 2016, p. 51). Logo, o propósito deste tipo de análise “atingir o armazenamento sob uma forma variável e a facilitação do acesso ao observador, de tal forma que este obtenha o máximo de informação (aspecto quantitativo) pertinente (aspecto qualitativo)” (Bardin, 2016, p. 51). Segundo a autora, este tipo de análise possibilita representar o conteúdo de um documento de maneira distinta da original, visando facilitar a compreensão do observador. Portanto, a análise documental é uma etapa inicial na criação de um serviço de documentação para a construção de um banco de dados sobre as questões a serem estudadas.

Ainda ancorada em Bardin (2016), a análise documental é constituída pelas etapas de escolha e recolha dos documentos e de posterior análise. Na etapa de *escolha*, selecionamos como documento a ser analisado, o Projeto Político Pedagógico – PPP das escolas. Quanto ao *acesso* a estes documentos, segunda etapa da análise documental, aconteceu através dos gestores escolares, que nos disponibilizaram para consulta nas instituições pesquisadas.

A diferença entre análise de conteúdo e análise documental reside no objetivo: a análise de conteúdo manipula mensagens para inferir sobre outra realidade, enquanto a análise documental visa a representação condensada da informação para consulta e armazenamento dos documentos pertinentes à pesquisa.

No que diz respeito à interpretação dos dados coletados por meio das entrevistas, faremos a análise de conteúdo, que é definida por Bardin (2016) como:

Um conjunto de técnicas de análises das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (p. 48).

De acordo com a autora, é através do tratamento adequado das informações coletadas e da aplicação de procedimentos sistemáticos de análise que se torna possível ampliar as possibilidades de interpretação dos dados coletados. Bardin (2016) destaca a importância de seguir as etapas do método de análise de conteúdo, que incluem a *organização da análise, codificação,*

categorização e inferência. Na primeira etapa, a organização da análise, o pesquisador realiza três fases fundamentais: *pré-análise*, *exploração do material* e *tratamento dos resultados obtidos e interpretação*.

Na fase da pré-análise, o pesquisador possui três tarefas: “a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final” (Bardin, 2016, p. 125). A autora enfatiza que esses fatores estão interligados e não precisam seguir uma ordem cronológica específica. Através do direcionamento sugerido pela autora, nesta fase, o material selecionado para análise, foram as falas dos entrevistados.

Na segunda fase, chamada de exploração do material, ocorre a aplicação sistemática das decisões tomadas anteriormente. Ou seja, após a escolha do material, inicia-se o processo de codificação e compreensão das informações, com a seleção dos dados relevantes para se alcançar os objetivos da pesquisa. Essas ações são conhecidas como codificação, decomposição ou enumeração, conforme Bardin (2016), e têm como objetivo quantificar ou compreender as informações obtidas durante a pesquisa.

Na etapa final, temos o tratamento dos resultados obtidos e a interpretação, que permite ao pesquisador “estabelecer quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos, os quais condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise” (Bardin, 2016, 131). Durante o processo de organização e sistematização dos dados coletados, as informações, que antes eram isoladas, passam a ganhar relevância ao serem combinadas com as informações dos demais participantes da pesquisa.

Nessa etapa, de posse das gravações das entrevistas com as professoras e ex-diretoras, iniciamos com a transcrição e a transferência das informações dos áudios para um documento do *Word*, permitindo a manipulação dos dados. Assim, construímos uma síntese dos dados coletados que nos orientaram na análise e busca por respostas às questões de estudo, bem como na construção, posterior, dos resultados da pesquisa.

A realização dessas três etapas, definidas na pré-análise, nos possibilitaram utilizar recursos teórico-metodológicos que nos orientaram rumo à segunda fase da análise de conteúdo, intitulada por Bardin (2016) de decodificação. Envolve modificar as informações iniciais do texto por meio de

seleção, combinação e listagem, resultando numa representação do conteúdo ou da sua manifestação. A estruturação da decodificação, também conforme a autora, inclui três decisões: a seleção - escolha das unidades; a listagem - escolha dos critérios de contagem; e a classificação e combinação - escolha das categorias.

Neste estágio, efetuamos a fragmentação, que correspondeu à divisão da pesquisa em tópicos temáticos, que teve como objetivo apontar a área central da investigação. No caso particular deste estudo, estabelecemos, como citado anteriormente, quatro temas, sendo eles: 1: Processo de implementação da instituição de ensino; 2: Estrutura curricular; 3: Método de Ensino; 4: Avaliação da Aprendizagem. Essas temáticas, definidas a priori, deram origem à construção das categorias, que apresentamos mais à frente, no texto. A categorização, considerada a terceira etapa do método é definida como uma “operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação, em seguida, por reagrupamento, com critérios previamente definidos” (Bardin, 2016, p. 147).

A tarefa de categorizar os elementos requer do pesquisador a habilidade de compreender cada um dos elementos desenvolvidos, a fim de agrupá-los com base em suas similaridades. Esse procedimento, conforme Bardin (2016), ocorre após a realização de duas fases: o levantamento - momento em que os elementos são identificados individualmente; e a classificação - quando os elementos são divididos e organizados seguindo uma certa estrutura das mensagens. Durante a fase de categorização, com todas as informações devidamente arranjadas e escolhidas, levando em conta sua relevância, nos dedicamos aos dados e realizamos múltiplas leituras com o objetivo de aprofundar nosso entendimento sobre as informações obtidas e avançar no processo de transformação dos dados iniciais em dados propriamente ditos. Assim, o roteiro da entrevista realizada com as professoras e ex-diretoras foi fragmentado em diferentes partes. Estes dados foram organizados em quatro temáticas e oito categorias distintas, que se desdobram no quadro listado a seguir:

Quadro 1 –Temáticas e Categorias

TEMÁTICAS	CATEGORIAS
1: Processo de implementação da instituição da educação infantil	1.Ausência de estrutura física adequada 2.Dificuldades no processo pós implementação da instituição
2: Estrutura curricular	1.Elaboração do currículo 2. Disciplinas trabalhadas
3: Método de Ensino	1.Metodologias e recursos didáticos desenvolvidos na prática pedagógica 2. Mudanças na prática pedagógica ao longo do tempo e dificuldades encontradas no processo educacional
4: Avaliação da Aprendizagem	1.Importância da avaliação no processo educacional 2.Mudanças na forma de avaliar as crianças

Fonte: Dados construídos pela pesquisadora (2023)

Por último, avançamos para a fase final da análise de conteúdo, a inferência, na qual o pesquisador examina os dados coletados com o objetivo de obter compreensões válidas e formular conclusões relevantes com base nas informações obtidas ao longo da pesquisa. Os indicadores gerados durante o estudo estimulam o pensamento crítico e possibilitam uma compreensão além das informações explicitamente obtidas. A etapa de inferência é vivenciada em várias fases da análise de conteúdo, especialmente durante a categorização, quando o pesquisador é desafiado a compreender tanto os dados explícitos quanto os implícitos. Assim, com os resultados em mãos, utilizamos da capacidade de inferência para obter informações que não foram claramente expressas durante a pesquisa, mas que mereceram atenção no processo de análise.

Dessa maneira, ao longo da investigação, foi possível percorrer as várias fases do método de análise de conteúdo delineado por Bardin (2016), passando pelas etapas de seleção, organização e análise das informações obtidas.

Reconhecemos que a análise de conteúdo é um processo personalizado no qual cada pesquisador segue seu próprio caminho, em concordância com os objetivos do estudo. Desse modo, adquirimos um conhecimento mais aprofundado sobre a organização pedagógica dessas instituições lócus da pesquisa, incluindo o planejamento escolar, os métodos de ensino e as práticas avaliativas. Com isso, concluímos o percurso metodológico da pesquisa e a seguir apresentamos os dados coletados através das entrevistas realizadas e da análise documental, destacando os resultados e discussões do estudo.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES PRELIMINARES: APRESENTANDO A ANÁLISE DE DADOS

4.1 EDUCAÇÃO INFANTIL NO ACRE

A fim de atingir os objetivos propostos neste estudo passamos a análise dos dados encontrados, seguindo o percurso que apontamos no decorrer do capítulo metodológico, assim nos debruçamos sobre o objetivo deste estudo que consiste em compreender a trajetória histórica da Educação Infantil no município de Cruzeiro do Sul-Acre, buscando apontar os avanços e ressignificações que o processo de ensino nessa etapa da educação vivenciou a partir da criação da primeira instituição de educação infantil no ano de 1974. A princípio, buscamos compreender, através de dados levantados por meio da pesquisa bibliográfica e documental, as informações essenciais sobre o processo histórico da educação infantil em Cruzeiro do Sul.

Os "processos históricos", para Martins (2016) é uma expressão frequente na escrita da história. Por meio deles, se apresenta uma forma de adquirir conhecimento, descrever, explicar e relatar eventos, cuja sequência permite compreender a situação atual do indivíduo e sua possível projeção no futuro. Neste sentido, se faz necessário buscar na história elementos que contribuam significativamente para a análise da situação histórica atual.

No decorrer dessa pesquisa, foi possível perceber que a educação infantil, como etapa de ensino, foi constituída após um longo período de “exclusão” no que diz respeito à infância e a necessidade de suas especificidades serem vistas a partir de um caráter educacional. Na Europa e no Brasil, o atendimento à infância estava restrito a um viés assistencialista que buscava suprir as necessidades básicas das crianças como alimentação, saúde e abrigo. Estas informações nos levaram a questionar como se deu este processo em Cruzeiro do Sul e antes disso, no estado do Acre.

A tese de doutorado intitulada “A escola é a forja da civilização: obrigatoriedade escolar no território do Acre (1920 – 1950)” de Maria Evanilde Barbosa Sobrinho, que investigou a obrigatoriedade escolar na instrução pública primária no Território Federal do Acre demonstra esse processo, evidenciando como a necessidade de escolarizar a infância era percebida, compreendida e explicada pelos agentes responsáveis pela educabilidade da infância (pais,

governantes e professores) no Território do Acre. A partir deste trabalho foi possível compreender a respeito dos primeiros debates em torno da infância no Estado.

Vale destacar que segundo Sobrinho (2016) no início do povoamento da região acreana, o trabalho braçal era essencial à população da época dada a extração de látex, assim as tarefas se davam por meio de todos os membros da família, inclusive as crianças. Ressalta-se ainda que a maioria das pessoas que vieram para a região era analfabeta, logo os mais jovens eram ensinados desde cedo a retirar o sustento da natureza por meio do trabalho braçal. E neste contexto, o envio dos filhos à escola não era algo considerado necessário à sobrevivência familiar. De acordo com Sobrinho (2016) pensar em uma referência que simboliza o início de uma reforma da instrução pública primária acreana, segundo relatórios e artigos jornalísticos, implica pensar a década de 1930. Assim:

Na década de 1930, o Sr. Océlio de Medeiros¹⁴ foi enviado ao território do Acre para assumir a diretoria do DEC¹⁵. A chegada desse novo diretor trouxe consigo algumas mudanças no tocante à instrução pública acreana, pois durante a sua administração, a característica mais marcante consistiu na ampliação do número de escolas primárias acreanas (p. 42).

A partir da ampliação do número de escolas primárias no Acre durante a administração do Sr. Océlio de Medeiros, à frente da Diretoria do Departamento de Educação do Acre, podemos identificar um maior acesso à instrução pública, contribuindo para o desenvolvimento educacional da região. Nesse contexto da década de 1930, segundo Sobrinho (2016) a criança foi posta como um sujeito em processo de desenvolvimento, que não podia ser negligenciado. Ainda assim, a autora enfatiza que as escolas existentes no território do Acre, permaneciam em espaços improvisados, sobressaindo uma multiplicidade de formas e de locais de ensinar a ler, escrever e contar.

¹⁴ Professor Primário, PA; Diretor de Educação do Acre, 1940-1942; Diretor da Imprensa Oficial do Acre, 1940-1942; Professor de Pedagogia, Escola Normal; Técnico Administrativo do DASP, 1943-1946, entre outros cargos.

¹⁵ Em virtude da contingência de atribuições da Diretoria do Interior e Instrução Pública, no ano de 1930, esta passou a ser intitulada como “Diretoria da Educação, Estatística e Biblioteca”. E, no ano de 1939, ganhou a denominação de “Departamento de Educação e Cultura” – DEC (Sobrinho, 2016)

A partir de 1930, surgiram movimentos visando a construção de espaços específicos para a educação escolar, com uma dinâmica mais proeminente para a permanência das crianças nas escolas públicas primárias. Até o final da década de 1940, a construção destes espaços ainda era um problema educacional, contudo, apesar destes problemas existentes com relação a infraestrutura das escolas, ao final desta década, a educação primária vivenciou uma importante mudança, onde passou a ter a finalidade de:

[...] proporcionar a iniciação cultural que a todos conduza ao conhecimento da vida nacional e ao exercício das virtudes morais e cívicas que a mantenham e a engrenagem dentro do elevado espírito de fraternidade humana; oferecer de modo especial, às crianças de 7 a 12 anos, as condições de equilibrada formação e desenvolvimento da personalidade; elevar o nível dos conhecimentos úteis à vida na família, à defesa da saúde e à oneração no trabalho [sic] (Brasil, Decreto, nº 42, DEC, 14/11/47, p. 1).

Através deste decreto podemos constatar a necessidade de proporcionar às crianças uma iniciação cultural que levasse ao conhecimento da vida nacional e ao exercício das virtudes morais e cívicas. No entanto, colocamos em questão a ênfase dada a este decreto em relação ao preparo desta criança ao mundo adulto, sem considerar o desenvolvimento infantil em todas as suas especificidades. A partir de um contexto de mudanças no território Acreano, Sobrinho (2016) relata que a idade escolar passou a ser novamente alvo de modificações. Neste sentido, no ano de 1947, segundo o que descreve a autora, tem-se, pela primeira vez na história da instrução pública primária no Acre, um regulamento voltado para a educação pré-primária que em seu art. 2º, destaca que a educação pré-primária tinha por finalidade básica criar condições favoráveis à integração social das crianças de 4 (quatro) a 6 (seis) anos, além de propiciar ao mesmo tempo, seu desenvolvimento físico, intelectual e moral.

Dessa maneira, compreendemos que as décadas de 1930 e 1940 no Território do Acre foram marcadas por uma movimentação crescente que visou implantar no Território um projeto de “reorganização” da educação primária pública, gratuita e obrigatória. Assim Sobrinho (2016) conclui que:

Em suma, no Território do Acre a questão da obrigatoriedade escolar enquanto normativa a ser efetivada por todos os envolvidos no processo educacional da infância (família,

professores, representantes do governo territorial e, até mesmo, a própria criança) foi marcada por tensões e disputas de representação (p. 149).

A partir dos aspectos citados, podemos compreender que com o passar dos anos, ocorreram importantes mudanças no Acre, por meio da ação dos governantes, efetivadas através de decretos, como o anteriormente citado. Assim, a família foi influenciada por meio destes dispositivos, a aceitar a necessidade de se educar as crianças e não apenas limitá-las ao mundo do trabalho, até então visto como essencial para a sobrevivência familiar.

Através deste percurso histórico descrito pela autora, fomos instigados a buscar mais informações a respeito da educação para infância no Acre, até chegarmos, por fim, no município de Cruzeiro do Sul. Segundo Souza (2019, p. 67) “até o ano 2005 a educação em todo o território estadual estava majoritariamente sob a tutela do Estado, no que diz respeito ao atendimento de todas as escolas da Educação Básica”. Dessa maneira, encontramos nos atos normativos do estado, a lei nº 665, de 30 de abril de 1979, que institui o Sistema Estadual de Ensino e em seu art. 6º, ficou instituído como prioridade que o ensino de 1º grau seria obrigatório dos sete aos quatorze anos e gratuito nos estabelecimentos oficiais (Acre, 1979). Em seu art. 20º, por sua vez, identificamos que se pensava em uma educação voltada aos menores de sete anos, assim, determinando que,

A Educação Pré-Escolar destina-se aos menores de sete anos e será ministrada em escolas maternas ou jardins de infância, anexos às escolas de 1º grau ou em unidade independente. A instalação dos estabelecimentos de Educação Pré-Escolar, atenderá preferentemente às necessidades do meio, de acordo com a legislação vigente (Acre, 1979).

Ainda sobre a educação pré-escolar, Sobrinho (2016) aponta que a lei instituía que esta modalidade de educação seria estimulada pelo poder público, e tinha por finalidade, desenvolver os níveis de psicomotricidade, afetividade e conhecimento, preparando a criança para o ensino de 1º grau. Além disso, a lei estabelecia que o Ensino Pré-Escolar deveria oferecer oportunidades educacionais às crianças em idade inferior a sete anos, estimulando-as ao ingresso em escolas maternas ou em instituições equivalentes (Acre, 1979).

A seguir, veremos que neste período havia no município de Cruzeiro do Sul, instituições que se dedicavam ao atendimento de crianças pequenas, ainda que estas apresentassem um viés assistencialista. Neste sentido, apesar de não se apresentar como obrigatória e muito menos dispor de profissionais específicos ou espaços adequados para esta etapa, é importante destacar que a educação infantil ganhou novos contornos e aos poucos, foi avançando no estado.

Um ano após a Constituição Federal de 1988, foi instituída a Constituição Estadual do Acre, no ano de 1989, onde em seu art. 191, destacou como dever do Estado para com a educação, efetivar a abertura de creches para crianças de zero a três anos de idade e manutenção da educação pré-escolar às de quatro a seis anos (Acre, 1989). Dessa maneira, acreditamos na importância de conhecer os processos históricos em torno da educação infantil no Acre, para que se obtenha as informações necessárias que facilitem a compreensão deste processo no município em questão no estudo.

Além disso, a educação infantil no Estado do Acre passou por transformações significativas ao longo de sua história. Inicialmente, a atenção à primeira infância não era articulada. No entanto, com o tempo, houve avanços na formulação de políticas públicas e na expansão da oferta de creches e pré-escolas. A valorização da educação infantil como etapa fundamental no desenvolvimento das crianças ganhou destaque, resultando em investimentos em formação de professores e estruturação de espaços adequados. Essa evolução contribuiu para a melhoria da qualidade do ensino e para a promoção do desenvolvimento integral das crianças acreanas.

4.2 AVANÇOS E RESSIGNIFICAÇÕES DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CRUZEIRO DO SUL

Tendo em vista os debates em torno do atendimento educacional à infância no Estado, avançamos a discussão a respeito do tema no município de Cruzeiro do Sul. Não localizamos fontes documentais oficiais que retratam a história do atendimento educacional às crianças pequenas no município. No entanto, após muitas buscas, encontramos estudos que indicam que o início do atendimento direcionado a criança no município de Cruzeiro do Sul surgiu

através de um viés assistencialista, por meio de instituições como o Educandário de Cruzeiro do Sul Eunice Weaver¹⁶. Silva (2021) descreve que o Educandário, tratava-se de uma instituição filantrópica sem fins lucrativos, fundada no dia 02 de março de 1952, que quando criada tinha como objetivo abrigar, atender, educar e desenvolver integralmente os filhos dos hansenianos¹⁷. No Educandário de Cruzeiro do Sul, eram atendidos crianças, adolescentes e jovens de 0 a 18 anos, sem distinção de sexo, cor, raça, nacionalidade e crença religiosa (Estatuto da Sociedade Eunice Weaver de Cruzeiro Do Sul, 1961). Sobre o atendimento oferecido no Educandário, o autor descreve ainda que os internos seguiam uma rotina severa onde todos deveriam fazer as mesmas coisas, não importando a idade, nem o tamanho. É visível que o atendimento destinado às crianças menores, nesta instituição, não atendia suas necessidades formativas, nem tão pouco respeitava seus limites físicos.

É importante enfatizar a história do Educandário de Cruzeiro do Sul, tendo em vista que neste período foi a única iniciativa de atendimento à infância que encontramos em Cruzeiro do Sul, ressaltando que desde o período da implantação do município, já ocorriam debates no estado do Acre em torno da educação de crianças pequenas, de acordo com o que vimos anteriormente. No entanto, somente no ano de 1970 foi instituída a primeira pré-escola do município, como uma instituição especificamente direcionada ao atendimento educacional das crianças, a instituição Oswaldo d' Albuquerque Lima. Em seu PPP (2021) podemos constatar que:

A Escola de Ensino Infantil Oswaldo D' Albuquerque Lima iniciou suas atividades no ano de 1970, sendo conhecido inicialmente como o Primeiro Jardim da Infância Público de Cruzeiro do Sul, facilitando o funcionamento do mesmo com apoio logístico da prefeitura e dando apoio integral aos professores da época. No começo o Jardim não tinha lugar específico para o funcionamento e por esse motivo funcionou em várias

16

¹⁷ Havia na época milhares de casos de lepra no Brasil, e quem mais sofria com isso eram as pessoas em vulnerabilidade socioeconômica, especialmente aquelas das regiões mais distantes do centro do Brasil. Cruzeiro do Sul é uma cidade no interior do Acre, com isso na década de 1950, as informações eram bastante escassas sobre a doença. Então o portador da lepra era excluído do convívio social e, consequentemente, de seus familiares também. A sociedade local entendia que a lepra era transmissível pelo toque. Sendo assim, houve a necessidade de ter um lugar onde pudesse abrigar os filhos dos hansenianos que sofriam os efeitos da doença, tanto quanto seus pais (Silva, 2021, p. 30)

repartições que incluíram o Clube José de Alencar, Associação Comercial do Alto Juruá, Casa Paroquial e o Centro Operário.

Embora tenhamos ido nas secretarias estadual e municipal, bem como nas duas escolas *lócus* da pesquisa, não foram encontradas informações locais ou registros oficiais sobre a criação e implementação desta instituição no município, nem muito menos aspectos que descrevam como se dava o atendimento das crianças nesta ou nas demais pré-escolas implementadas posteriormente. Sete anos após a criação da Osvaldo D' Albuquerque Lima, foi implementada a segunda pré-escola no município, intitulada Raimundo Quirino Nobre. A partir do (PPP, 2021) podemos afirmar que:

A Escola de Educação Infantil Raimundo Quirino Nobre foi inaugurada no dia 1º de março de 1977, através de convênio firmado entre prefeitura municipal de Cruzeiro do Sul e Secretaria de Educação e Cultura do Estado. Embora inaugurada no dia 1º de março de 1977, a Escola Raimundo Quirino Nobre, até o ano de 2003 não possuía seu ato de criação. Foi oficialmente criado pelo Decreto único N° 8.721 de 1º de outubro de 2003 da Secretaria Estadual de Educação - SEE/AC.

A partir desses dados, constatamos que as referidas instituições foram as primeiras pré-escolas no município de Cruzeiro do Sul. Para complementar estas informações, fez-se necessário a realização de entrevistas com profissionais (ex-diretoras e professoras) que atuaram nas escolas, *lócus* da pesquisa. Os dados coletados foram importantes para a identificação das mudanças e ressignificações que a educação infantil vivenciou em seu percurso histórico no município de Cruzeiro do Sul, de modo que a participação das entrevistadas foi significativa para os resultados da pesquisa.

Nesse momento, passamos a análise das entrevistas que foram organizadas a partir das quatro temáticas, estabelecidas a priori, sendo elas: Processo de implementação da instituição de educação infantil; Estrutura curricular; Método de Ensino e Avaliação da Aprendizagem.

Vale destacar que foram realizadas seis entrevistas, sendo respectivamente: 3 ex-diretoras e 3 professoras. No intuito de preservar a identidade das entrevistadas e favorecer a base necessária para a compreensão

dos dados coletados neste estudo, identificamos o perfil das entrevistadas de acordo com a tabela a seguir:

QUADRO 2 - Perfil das entrevistadas (ex-diretoras e professoras)

Instituição	Participante da pesquisa	Período de atuação	Formação
Osvaldo d'Albuquerque	Ex-diretora A	2007 a 2018	Pós-graduada
Raimundo Quirino Nobre	Ex-diretora B	1985 a 2012	Pós-graduada
Raimundo Quirino Nobre	Ex-diretora C	2012 a 2018	Pós-graduada
Osvaldo d'Albuquerque Lima	Professora A	2012 a 2018	Pós-graduada
Osvaldo d'Albuquerque Lima	Professora B	2016 a 2023	Pós-graduada
Raimundo Quirino Nobre	Professora C	1985 a 1989	Graduada

Fonte: Dados da pesquisadora (2023)

As tabelas dispõem de informações importantes sobre o perfil das entrevistadas, sendo que acerca do período de atuação das profissionais, podemos perceber que todas atuaram por um tempo considerável na instituição, tanto as que ocupavam cargo na direção quanto as docentes. Sobre a formação das entrevistadas, foi possível observar que somente uma das seis, não possui especialização, tendo somente a graduação.

Discorreremos agora, acerca das respostas das entrevistadas sobre a temática 1, intitulada de “Processo de implementação da instituição de educação infantil”. Nesta temática, as perguntas direcionadas foram: 1. Em que período atuou na escola; 2. Com relação à clientela atendida pela escola, quem eram esses alunos; 3. Quantos alunos eram atendidos em média; 4. A instituição possuía espaço físico adequado, quando foi implementada; 5. Que dificuldades foram encontradas no processo de implementação da escola. As respostas das

entrevistadas serão fundamentais para compreendermos o contexto em que as professoras e diretoras trabalharam, as condições em que desenvolveram suas atividades e os desafios enfrentados na implementação da educação infantil no município e no atendimento aos alunos. Essa contextualização histórica, foi necessária para que pudéssemos desenvolver uma análise mais abrangente das experiências relatadas pelas entrevistadas. Nesta temática, através das respostas, foi possível definirmos duas categorias, sendo elas: 1. Ausência de estrutura física adequada e 2. dificuldades no processo pós implementação da escola.

Antes de darmos início a discussão das categorias, consideramos importante destacar as informações iniciais solicitadas às entrevistadas. Assim, no que se refere ao ano de criação da escola, as entrevistadas destacaram que a informação estava contida no PPP da escola, e como citamos anteriormente, a escola Osvaldo d'Albuquerque Lima foi criada no ano de 1970 e a Raimundo Quirino Nobre no ano de 1977. Na análise do perfil da clientela e da quantidade de alunos atendidos pelas instituições, todas as entrevistadas destacaram que em sua maioria, se tratava de alunos de classe média e baixa, residentes nas proximidades da instituição de acordo com o que podemos constatar no relato da ex-diretora A (2023), onde destaca que:

A nossa clientela era basicamente filhos de funcionários que trabalhavam nos comércios do centro. Os pais trabalhavam em supermercado, drogaria no comércio. Então, eles já vinham para o seu trabalho e deixava os seus filhos. Esse era o grupo de alunos que a gente tinha. Os outros, outro grupo de alunos que a gente tinha eram também moradores dos bairros que ficavam próximos à escola.

A entrevistada relata ainda que a instituição em que atuou era a mais próxima de bairros como a Lagoa, Várzea e Alumínio. A professora C (2023), corroborando com a afirmação acima, confirma que na época em que iniciou sua atuação como docente, os alunos residiam nos mesmos bairros citados pela ex-diretora A (2023). No entanto, a entrevistada acrescenta que no período da manhã, os alunos pertenciam à classe média, enquanto aqueles que estudavam no turno da tarde, pertenciam à classe baixa. Com relação a quantidade de educandos atendidos, foi possível compreender que ao longo do tempo as

instituições foram ampliando o número de matrículas, aumentando assim o número de salas de aula existentes na instituição.

A professora C (2023), destacou em sua fala que na época em que atuou, eram atendidas 80 crianças divididas em 4 salas. A ex-diretora C (2023) que atuou na mesma instituição (2012 a 2018), relata que em sua gestão eram atendidas 210 crianças por turno, totalizando em 420 crianças atendidas. O mesmo aumento na quantidade de educandos atendidos, encontramos no relato da ex-diretora A (2023), onde narra que:

No início, em 2007, quando eu assumi a escola, a escola tinha na faixa de 180, 200 crianças. E aí, com o decorrer do tempo, esse número foi aumentando, chegando a 300 crianças. No final de 2018, eu deixei a escola com uma média de 300 e um pouquinho crianças.

Se compararmos o número de crianças atendidas nos anos iniciais de funcionamento das instituições, como o número de alguns anos depois, praticamente dobrou, assim evidenciando uma ampliação no número de educandos, que certamente demandou novos espaços físicos nas escolas, bem como aumento de profissionais.

Após as informações iniciais a respeito das duas instituições, daremos início a abordagem referente às duas categorias definidas nesta temática 1. Ao abordarmos, a primeira categoria, que versa sobre a ausência de estrutura física adequada nas instituições, em seus primeiros anos de criação, vemos uma ligação direta com as dificuldades relatadas no período de atuação das entrevistadas. Para Zabalza (1998) o ambiente educativo influencia a vida do educando da mesma forma que a comunicação ou as interações interpessoais. Ele funciona como um ponto de referência para as circunstâncias, ou seja, tem a capacidade de facilitar, restringir e direcionar todas as atividades na escola infantil. Todas as ações e conhecimentos adquiridos pela criança ocorrem em um contexto, em um ambiente cujas particularidades afetam o comportamento ou aprendizado.

A partir disso, podemos analisar a fala das entrevistadas onde a princípio, destacaram inadequações do espaço inicial das instituições, mas ao mesmo tempo, indicaram mudanças que ocorreram em relação a estes ambientes, no decorrer do tempo, como relata a Ex-diretora B (2023):

Comecei a trabalhar na escola em 1985. Nesse período, a escola era pequena, com poucas salas de aula, não tinha água encanada e buscávamos a água de um poço que, nessa época, se chamava Cacimba. O acesso era muito difícil devido a não ter asfalto na rua, e quando chovia, a estrada ficava enlameada dificultando a chegada das crianças na escola, e quando chovia muito a frequência era pouca [...]. Com o passar dos anos, a escola teve alta forma e com aumento de salas de aula, secretaria, sala dos professores e área de recreação para as crianças.

A entrevistada, que trabalhou na escola de 1985 a 2012, citou alguns problemas enfrentados pela instituição na qual trabalhava, como ambiente pequeno e poucas salas de aula, falta de condições básicas, a exemplo de água encanada e asfalto. Em concordância, a ex-diretora C (2012 a 2018) também descreve como dificuldade a questão do espaço físico da escola, apontando que “o ambiente, o lugar era um pouco restrito para estar fazendo as atividades [...] e criança mesmo gosta de correr, de tá bem à vontade [...] E era tudo restrito”. Segundo Piaget (2010, apud Horn, 2004, p.16), “a representação do espaço para a criança é uma construção internalizada a partir das ações e das manipulações sobre o ambiente espacial próximo do qual faz parte”. Como observamos, a falta de adequação do espaço físico das duas instituições aqui pesquisadas, nos anos iniciais de seu funcionamento, é destacada pelas entrevistadas. No entanto, a partir do relato das entrevistadas, principalmente das gestoras, podemos apontar adequações significativas que ocorreram ao longo do tempo e que contribuíram para que as instituições pudessem receber bem as crianças. A ex-diretora A (2023), descreveu muitas mudanças positivas em sua fala,

Com relação ao espaço físico da escola, desde quando ela foi construída, a escola mantém aquela estrutura física, feito algumas modificações ao longo do tempo. A estrutura básica era aquela mesma, não possuía climatização, a climatização foi feita no período que eu estive lá, não possuía banheiro para as crianças com necessidade especial, um banheiro acessível [...], a rampa de acesso não tinha, foi também na minha gestão, então a estrutura básica era aquela, não era um espaço 100% adequado, mas era uma escola que dava para trabalhar tranquilo [...] O refeitório também foi idealizado e foi colocado em prática também na gestão que eu tive lá. Antes a gente não tinha, as refeições eram feitas nas salas e aí na gestão a gente conseguiu colocar aquelas mesas grandes de uma forma que ficasse melhor para as crianças estarem.

Essa fala levanta importantes questões sobre a estrutura física da escola ao longo do tempo. A ex-diretora A destaca que, embora tenham sido feitas algumas modificações, a estrutura básica da escola permaneceu a mesma desde a sua construção. Ela aponta que durante o período em que esteve lá, foram realizadas melhorias significativas, como a instalação de climatização, banheiros acessíveis e rampas de acesso para alunos com necessidades educativas. No entanto, também ressalta que, inicialmente, a escola não oferecia um ambiente 100% adequado para os alunos e que algumas melhorias foram implementadas durante sua gestão. Essa reflexão levanta a importância de garantir que todas as escolas ofereçam um ambiente seguro, acessível e adequado para os alunos, independentemente do momento em que foram construídas. Além disso, destaca a importância do papel da gestão escolar em buscar melhorias constantes para o bem-estar e o desenvolvimento das crianças.

Conforme Zamberlan et. al. (2007), cada espaço nas escolas de educação infantil, deve ser distinto, proporcionando áreas específicas para leitura e escrita, contação de histórias, brincadeiras e jogos, descanso, higiene, alimentação, atividades físicas e outras atividades planejadas, sendo necessário reorganizá-los, constantemente, conforme as diferentes atividades planejadas. Algo interessante pode ser destacado nas falas das entrevistadas: embora estas apontem como a instituição em que atuou foi, ao longo dos anos tendo que passar por um processo de adequação do ambiente escolar as novas demandas de aprendizagem das crianças, estas entrevistadas não conseguem ver que, neste sentido, as instituições iniciaram seu funcionamento, sem as condições adequadas para tal. Como exemplo desta nossa percepção, as professoras A (2023) e C (2023) destacam que sua atuação se fez dentro de um espaço escolar adequado, não citando assim nenhuma inadequação presente no ambiente.

A segunda categoria, referente às dificuldades encontradas no processo de implantação do ensino na instituição de educação infantil, levantamos pontos importantes através das falas das entrevistadas, entre eles, a dificuldade no planejamento. A ex-diretora (2023), pontua vários aspectos, como é possível verificar no trecho a seguir:

Eu já peguei a escola com ensino implementado [...]. Então eu observei durante um ano inicial que eu estava lá, que tinha muita coisa que me angustiava, que não era aquilo que eu acreditava que tinha que ter numa escola de educação infantil. A questão, por exemplo, da criança receber tudo pronto [...]. O trabalho mimeografado direto, todo desenho da criança era entregue pronto. Às vezes até as cores que a criança ia pintar era escolhida pelo adulto da instituição. Eu não via, por exemplo, interação entre as turmas. A turma maior não podia nem chegar perto da turma menor com medo de machucar.

A entrevistada explana que ao iniciar seu trabalho na gestão, seus maiores obstáculos foram em relação a forma como a criança era trabalhada no ambiente escolar, além disso, menciona que a escola tinha um modelo de ensino estabelecido quando ela assumiu o cargo, mas havia muitos aspectos que a angustiava e que não estavam de acordo com o que ela acreditava ser ideal para uma escola de educação infantil.

A partir de seu relato, a criança não era vista como o foco do ensino, não se pensava em como desenvolver sua autonomia, a questão da autoestima. Desse modo, a entrevistada aponta que o maior desafio foi a resistência das pessoas que trabalhavam há anos na escola e que achavam que essas mudanças não dariam certo. A entrevistada relata que havia também uma resistência nos planejamentos por não existir, o que ela chama de “cultura” do professor ler, planejar ou estudar. Em suas palavras “A cultura que existia era a de ir ao planejamento, criar uma lista de conteúdo e em seguida todo mundo ia procurar atividade para imprimir em cima daquele tema, e ia trabalhar com a criança” (Ex-diretora, 2023).

Conforme Corsino (2009, p. 119), “o planejamento é o momento de reflexão do professor, que a partir das suas observações e registros, prevê ações, encaminhamentos e sequências de atividades, organiza o tempo e espaço da criança na Educação Infantil”. Desta forma, compreendemos a importância do planejamento como um momento de reflexão do professor, levando em consideração suas observações, registros e ações a serem tomadas. Isso destaca que foi necessária uma mudança na cultura educacional, valorizando o planejamento como parte fundamental do processo de ensino na educação infantil, de modo que é possível destacar que nos dias atuais, o planejamento reflexivo, se faz presente nestas instituições.

A ex-diretora B, em seu relato, menciona a rotatividade de professores na escola, como uma das principais dificuldades que encontrou. Assim, destaca a Ex-diretora B (2023):

Um dos pontos negativos que eu sempre enfoquei era a rotatividade dos professores. Sempre aparecia professores novos do concurso provisório e quando eles já estavam bem preparados, trabalhando bem, vinha outro concurso, eles não passavam e a gente recebia sempre professores novos. Alguns eram bons, dedicados, outros não conseguiam ser professores de educação infantil, dificultando muito o trabalho.

Corroboramos, através da fala da entrevistada que a rotatividade dos professores provisórios dificultava o funcionamento pleno da instituição, visto que estes profissionais, ao chegarem na instituição precisam passar por um processo de adaptação, e quando aprendem sobre os pontos fortes e fracos da turma e aprendem a planejar as aulas de acordo com os pontos que observam, são substituídos por outros. Por isso, de acordo com a Ex-diretora B (2023), esse é um processo que demanda tempo e a chegada de professores novatos, não só interfere como o atrasa o desenvolvimento das crianças, uma vez que se faz necessário conhecer todos os aspectos da turma “do zero”.

As duas falas destacam aspectos preocupantes relacionados à prática pedagógica e à gestão de recursos humanos na educação infantil. Na primeira fala, a ex-diretora A menciona a existência de uma cultura de planejamento superficial, baseada na mera transmissão de conteúdos e na busca por atividades prontas, sem um efetivo processo de reflexão e planejamento por parte dos professores. Quanto à segunda fala, da ex-diretora B destaca a dificuldade decorrente da alta rotatividade de professores na instituição. A chegada constante de novos professores, muitas vezes sem a devida preparação ou compatibilidade com a educação infantil, dificultava a continuidade e a qualidade do trabalho pedagógico, afetando o desenvolvimento das crianças e o ambiente escolar como um todo.

Nas palavras da professora A (2023) elucidam que “do ponto de vista dos professores, pelo menos na época que estava trabalhando lá, não houve dificuldades, pois era uma escola assistida inicialmente pelo governo do estado, passando em seguida para o governo municipal” (Professora A, 2023). No

entanto, é importante considerar que a percepção de dificuldades pode variar por meio de diversos fatores, como contexto escolar, recursos disponíveis, formação dos professores, entre outros. E esses aspectos, embora tenham sido pontuados pelas entrevistadas, não foram mencionados como dificultadores do processo de implementação da educação infantil no município. Ao contrário, o que fica evidenciado é que tais aspectos da cultura escolar da época, eram compreendidos como naturais ou sem importância para o desenvolvimento do trabalho na instituição.

As falas de todas as entrevistadas demonstram ainda que as melhorias nos espaços físicos escolares foi um processo lento e por este motivo, as mudanças foram ocorrendo de maneira gradativa à medida em que a educação infantil passou a ser mais valorizada pelo poder público. Hoje as instituições de educação infantil que fizeram parte deste estudo, são adequadas e oferecem um ensino de qualidade, como identificamos através dos relatos das professoras A (2023) e C (2023), demonstrando assim a importância que esta etapa da educação vem conquistando ao longo dos anos, no município.

O espaço em que a escola se insere, como vimos na temática anterior, é sem dúvidas um dos pontos mais importantes para a garantia de uma educação de qualidade, no entanto, sabemos que se faz necessário um conjunto de outros aspectos para adequar o ambiente escolar às necessidades físicas e pedagógicas das crianças. É nesse contexto que daremos início a segunda temática, denominada Estrutura curricular, onde as entrevistadas receberam os seguintes questionamentos: 1. Como era elaborado o currículo e quem participava dessa elaboração; 2. Que disciplinas faziam parte do currículo ensinado nas escolas; 3. Quais conteúdos eram mais enfatizados. A partir dessas respostas, foi possível compreender melhor a estrutura curricular adotada nessas instituições de ensino, assim como as práticas e decisões relacionadas à elaboração do currículo e à ênfase dada a determinados conteúdos. Essas informações são fundamentais para uma análise mais aprofundada sobre a organização e o foco do ensino nessas escolas. Neste contexto, organizamos a discussão, a partir de duas categorias: 1. Elaboração do currículo, 2. Disciplinas trabalhadas.

Sobre essa temática, foi possível identificar uma amplitude de aspectos destacados por meio das falas das entrevistadas que abarcavam desde a falta

de um currículo definido inicialmente até o reconhecimento oficial da importância deste componente. Logo, ao serem questionadas sobre como era realizada a elaboração do currículo, as entrevistadas que exerceram o cargo de diretoras, foram unânimes em dizer que recebiam o currículo pronto vindo de Rio Branco. A ex-diretora A (2023) relata ainda que no início da sua gestão, no ano de 2007, não havia a existência do currículo propriamente dito como conhecemos atualmente. Segundo ela, existia apenas uma “listagem de conteúdos”. Sobre essa questão Ex-diretora A (2023) declara que:

Eu não lembro, na verdade, nem se a gente seguia algum currículo, acho que não. Primeiro mandato. Eu lembro que em 2012 teve um movimento no município para elaborar a proposta curricular para a educação infantil, em 2012 [...] e a gente participou desse movimento para a formulação dessa proposta pedagógica, que teve a contribuição de todas as escolas, dos professores, debates e sugestões, eu lembro dessa proposta. Mas anterior a isso, na verdade, era uma listagem de conteúdo mesmo que se tinha.

Através do relato da entrevistada, podemos perceber que por muitos anos, a instituição funcionou sem a formulação de um currículo. No entanto, no decurso de sua atuação como gestora, foi surgindo a preocupação em adequar o currículo às necessidades dos alunos, além da necessidade de haver a existência de diálogo entre a gestão e os professores para uma melhor qualidade de ensino. Nessa direção, a entrevistada apontou um movimento de elaboração de uma proposta curricular que contou com o envolvimento de todas as escolas de educação infantil do município. No contexto particular da Educação Infantil a nível nacional, as discussões sobre currículo ganharam maior importância desde a identificação desta etapa como parte inicial da Educação Básica, a partir da aprovação da LDB n. 9394/96 (Brasil, 1996). Nessa legislação, foi estabelecida a exigência de elaborar uma base nacional comum que guiasse o Distrito Federal, Estados e Municípios na criação de seus respectivos documentos curriculares.

Vale destacar, no entanto, que os documentos que dispõem diretrizes sobre currículo para a educação infantil ainda são recentes, e inicialmente se faz necessário compreender o processo histórico que desencadeou a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para educação infantil através dos

dispositivos legais que amparam esta proposta. Segundo Abramowicz et al (2007), os documentos que antecedem esta proposta são: Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996; o documento Práticas Cotidianas na Educação Infantil: base para a reflexão sobre as orientações curriculares de 2009; as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil de 2010 e o Plano Nacional de Educação de 2014.

As ex-diretoras B e C, narram que no decorrer do período em que atuaram na instituição, recebiam o currículo pronto vindo de Rio Branco. Segundo a Ex-diretora B (2023):

O currículo seguia um modelo de Rio Branco. Nós fazíamos adaptações de acordo com a realidade da escola. Participavam os professores, coordenador de ensino ou pedagógico, diretor e coordenadores da Educação Infantil que vinham da Coordenação de Ensino, além de pais e funcionários. Mas os funcionários e pais, só começaram a participar depois da criação do Projeto Político Pedagógico.

A fala da ex-diretora B revela um problema em relação à participação da comunidade na construção do currículo escolar. O fato de o currículo ser inicialmente baseado em um modelo vindo de Rio Branco, indica uma padronização que não considerava as particularidades e necessidades locais da escola. Além disso, o envolvimento dos funcionários e pais que só passou a ocorrer após a criação do PPP sugere uma exclusão desses importantes atores do processo de construção curricular, o que acabava por limitar a representatividade e a relevância do currículo para a comunidade escolar.

Segundo Veiga (1995), um projeto político pedagógico – PPP, ultrapassa a dimensão de uma proposta pedagógica. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Neste sentido, vale destacar que a participação efetiva de todos os envolvidos, desde o início do processo de construção curricular, é fundamental para garantir um currículo que seja contextualizado, inclusivo e verdadeiramente alinhado com as realidades e demandas da escola e da comunidade.

A ex-diretora C (2023), ressalta, em relação ao currículo, que após o recebimento de Rio Branco, os profissionais da escola viam os conteúdos para fazer os reajustes, de acordo com as demandas da escola. Os reajustes eram realizados para melhorar a compreensão dos educandos e para garantir o seu

desenvolvimento. Essa fala aponta a importância da flexibilidade e da adaptação curricular no processo educacional. Ao permitir que os profissionais da escola ajustassem o currículo a partir das necessidades específicas da escola e dos alunos, a ex-diretora demonstra uma abordagem pedagógica centrada no aluno. Logo, compreendemos que isso contribuía para um ensino mais eficaz, que levava em consideração as diferenças individuais de aprendizado e as necessidades únicas da comunidade escolar.

Neste contexto, notamos que demorou muito tempo para que o currículo fosse visto conforme as necessidades reais das crianças, assim, a dúvida quanto a este processo nos instigou a focar nas questões da entrevista a respeito das disciplinas trabalhadas nas instituições pesquisadas, sendo esta, nossa segunda categoria da unidade temática 2.

A professora C (2023) nos deu pistas interessantes no que diz respeito às disciplinas trabalhadas, ou melhor, quanto à ausência de disciplinas ou conteúdos pré-estabelecidos na sua atuação como professora da instituição, do período de 1985 a 1989, a Professora C (2023). Segundo ela:

No nosso tempo, o nosso método de ensino com eles, porque eram criancinhas era mais, a gente era cantar com eles, fazer brincadeiras, fazer desenhos para eles pintarem, 'deixar eles' à vontade pintando, e tudo isso. Nossa avaliação com eles era através desses desenhos, das pinturas deles, porque eles eram crianças.

Ao analisar a fala da Professora C (2023), é necessário levar em consideração inicialmente o período em que lecionou do ano de 1985 a 1989, pois embora o método descrito possa ter sido adequado para o período em que foi aplicado, é importante considerar que as práticas educacionais evoluíram ao longo do tempo. Além disso, podemos compreender que a Professora C adotava uma abordagem pedagógica que priorizava a expressão livre das crianças por meio de atividades artísticas. Ela reconhecia a importância do desenvolvimento criativo e emocional das crianças e utilizava as formas de expressão artística como meio de avaliar o progresso e a compreensão dos alunos. No entanto, é importante frisar que havia, nessa abordagem, uma desvalorização dos aspectos educacionais da educação infantil, pois os alunos ficavam sem muito

direcionamento, voltando-se mais para atividades como desenhos livres, pinturas, cantos e brincadeiras.

Atualmente, segundo a BNCC, espera-se que as práticas pedagógicas estejam alinhadas com abordagens mais abrangentes e inclusivas, que levem em conta não apenas a expressão artística das crianças, mas também o desenvolvimento de habilidades cognitivas, socioemocionais e motoras. Além disso, é fundamental que as avaliações sejam realizadas considerando múltiplas formas de expressão e aprendizado, e não apenas por meio de desenhos e pinturas. Logo se faz necessário reconhecer a abordagem da Professora C como parte da história da educação, mas também refletir sobre a necessidade de atualização e adaptação das práticas pedagógicas para atender às demandas contemporâneas da educação infantil.

Na mesma direção da professora C (2023), a ex-diretora B (2023) relata que em seu período de atuação “o ensino era tradicional, focado na leitura das sílabas com cópia do ABC e exercícios mimeografados”. Assim, podemos compreender que a abordagem tradicional de ensino, predominava na escola durante o período em que a ex-diretora B atuou. A ênfase na leitura de sílabas, cópia do alfabeto e exercícios mimeografados sugere uma abordagem centrada na repetição e na memorização, sem explorar conteúdos específicos de forma mais dinâmica e contextualizada.

Anos mais tarde, orientados por documentos como os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil e outros, é instituída a elaboração de propostas curriculares para esta etapa, o que torna o diálogo acerca da temática cada vez mais amplo. Nesse sentido, na fala da professora A (2023), é possível destacar um grande avanço na definição de uma proposta curricular para as escolas de educação infantil. Segundo a mesma, as disciplinas trabalhadas em sua época de atuação consistiam em Linguagem oral e escrita, matemática, religião, natureza e sociedade, música e movimento, artes, entre outros.

Neste sentido, podemos compreender que a fala da professora A (2023) indica um avanço significativo na definição de uma proposta curricular para as escolas de educação infantil. A inclusão de disciplinas como Linguagem oral e escrita, matemática, religião, natureza e sociedade, música e movimento, artes e outras, demonstra uma abordagem mais abrangente e diversificada no ensino, principalmente quando comparamos com os relatos da ex-diretora B (2023) e

professora C (2023), pois as disciplinas citadas contemplam as diferentes áreas do conhecimento promovendo dessa forma o desenvolvimento integral das crianças. Além disso, a fala sugere uma preocupação em oferecer uma educação mais ampla e enriquecedora, considerando o desenvolvimento social, emocional e artístico dos alunos.

No que se refere a segunda categoria desta temática, as entrevistadas relataram que linguagem e matemática sempre foram os conteúdos que mais ganharam destaque na educação infantil. O relato da ex-diretora A (2023), destaca que “naquela época era natureza e sociedade, movimento, matemática, linguagem” (Ex-diretora A, 2023). Na direção deste relato, a ex-diretora C (2023) pontua que,

A gente dava mais ênfase mesmo no português e na matemática. A gente incluía todas as disciplinas, mas, dentro dessa rotina que a gente tinha, todos os dias a gente trabalhava mais a questão do português, que era os textos, eram as histórias, dramatizações do conteúdo, e a matemática era mais a vivência mesmo de contagem, do dia a dia.

A fala evidencia uma ênfase maior nas disciplinas de português e matemática, em detrimento das demais áreas do conhecimento e nos faz refletir sobre os motivos da área de português e matemática terem um espaço de destaque em relação às demais disciplinas. Embora seja importante valorizar o desenvolvimento das habilidades linguísticas e matemáticas, podemos destacar que essa abordagem pode resultar na diminuição da importância de outras disciplinas, que também são fundamentais para a formação integral dos alunos. Dessa forma, é importante considerar a importância de uma abordagem mais equilibrada e abrangente no currículo escolar, que valorize todas as áreas do conhecimento e promova um desenvolvimento integral dos estudantes, não somente na educação infantil, como também nas demais etapas da educação básica.

A partir dos relatos descritos, compreendemos a respeito das mudanças ocorridas em relação ao currículo escolar. Logo se faz necessário nos remetermos aos documentos que antecederam a BNCC que muito contribuíram com relação às mudanças ocorridas no currículo escolar, visto que anteriormente a este respaldo legal, não se considerava os aspectos ligados a conhecimentos,

habilidades e competências que os alunos deveriam desenvolver ao longo da educação básica. Assim, o ensino se dava de maneira superficial. A interdisciplinaridade surge como “um sintoma da crise de disciplinas, de conhecimento excedente e fragmentado e de especialização em detrimento de uma visão global” (Paviani, 2008, p. 14). Logo aparece como uma abordagem que busca integrar diferentes áreas do conhecimento e sobrepujar a superficialidade do currículo, de forma que os alunos sejam formados para lidar com os desafios complexos da sociedade contemporânea.

Segundo Kishimoto (2016), até o final da década de 1970 não se discutia a problemática do currículo para a educação infantil no Brasil. “Nessa ocasião, não se aceitava o termo currículo, considerado mais apropriado para níveis acima da educação infantil, predominando o uso do termo proposta pedagógica” (Kishimoto, 2016, p. 01). O que nos leva a refletir sobre as práticas adotadas pelas entrevistadas, uma vez que atuaram após o ano de 1970. Neste sentido, uma série de fatores pode ter impactado as políticas educacionais, incluindo por exemplo, a falta de consenso sobre abordagens pedagógicas e a diversidade de perspectivas teóricas por parte dos educadores, já que é possível perceber através dos relatos que não havia o entendimento consensual acerca da importância de um currículo multidisciplinar, de modo que se dava mais ênfase às disciplinas de língua portuguesa e matemática, por exemplo.

Será, por meio de documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, década de 1990 e a BNCC, posteriormente, que surge a necessidade de implantar um currículo que atenda às necessidades educacionais, incluindo os aspectos físicos, emocionais e cognitivos das crianças da educação infantil.

Após compreendermos sobre os espaços e os currículos escolares, entraremos agora na terceira temática, intitulada “Método de ensino”. Nela as entrevistadas discorreram sobre os seguintes questionamentos: 1- compreensão de método de ensino; 2- metodologias desenvolvidas na sua prática pedagógica; 3- recursos didáticos adotados em suas aulas; 4- dificuldades encontradas no processo; 5- principais mudanças no ensino, ao longo do tempo. Através dessas respostas, será possível compreender melhor a abordagem pedagógica das professoras, as estratégias utilizadas em sala de aula, os desafios enfrentados na prática docente e as transformações observadas no contexto educacional.

Essas informações foram essenciais para compreendermos o perfil e a atuação das professoras entrevistadas. A partir das falas, definimos as seguintes categorias: metodologias e recursos didáticos utilizados na prática pedagógica; mudanças na prática pedagógica.

Ao serem questionadas sobre a sua compreensão a respeito de método de ensino, as entrevistadas denominaram esse componente como o caminho a ser seguido para atingir o objetivo proposto. Neste sentido, a Ex-diretora A (2023) destaca em sua fala que,

Com relação ao que é método, eu acho que é toda estratégia, toda a técnica, tudo aquilo que o ensino faz, durante o caminho para se alcançar o objetivo que foi proposto, [...] eu tenho um objetivo e quero chegar em algum lugar, então, como eu vou chegar nesse lugar, o que eu vou fazer, [...] que recurso, que estratégia, qual técnica eu vou utilizar para chegar naquele objetivo. [...] Isso é método, é o caminho, as técnicas, as ações que eu vou fazer.

A entrevistada destaca a compreensão do método de ensino como o caminho a ser seguido para atingir um objetivo educacional. Enfatiza que o método engloba todas as estratégias, técnicas e ações utilizadas no processo de ensino para alcançar determinada finalidade. Essa visão ressalta a importância do planejamento e da execução de ações específicas para alcançar a aprendizagem no processo pedagógico. Em concordância com essa fala, a ex-diretora C (2023), delineia que “o método de ensino é um caminho pelo qual se atingem os objetivos do ensino-aprendizagem”. Para Kefta (2011), muito mais importante do que uma linguagem adequada, o reconhecimento das cores, formas geométricas, números e letras, é a metodologia utilizada pelo professor da educação infantil. Neste sentido, é preciso desenvolver uma proposta educativa que promova a formação da identidade e socialização da criança, incluindo o aprendizado de responsabilidades e direitos. E para alcançar tal finalidade, é necessário que o docente tenha definido o caminho que precisa seguir para alcançar os objetivos de aprendizagem. Nesse mesmo sentido, a Professora B (2023) em seu relato pontua que,

Pelo que eu posso assim entender, a gente tem um objetivo e vai desenvolver a rotina em cima desse objetivo para que a criança possa compreender alguma coisa, devemos usar os

métodos mais fáceis, mais lúdicos [...], pois temos que tirar alguma coisa daquela aula, mesmo que o aluno não alcance 100%, mas pelo menos você alcançando 50% dos alunos, já saímos no lucro porque principalmente essa clientela pequena não se concentra em nada. Então a gente tem que desenvolver a aula e focar no objetivo para que a criança possa aprender assim o máximo.

A fala da entrevistada evidencia que o método parte da finalidade de desenvolver uma rotina de ensino que seja lúdica e fácil para que as crianças possam aprender, mesmo que não alcancem 100% de compreensão do conteúdo trabalhado. Pelo menos 50%, na visão da entrevistada, é um bom resultado considerando a dificuldade de concentração das crianças dessa faixa etária. A fala da professora B (2023) traz à tona ainda questões relevantes sobre a adaptação dos métodos de ensino para atender às necessidades e características específicas dos alunos. A entrevistada ressalta a importância de desenvolver uma rotina de ensino que esteja alinhada com os objetivos de aprendizagem, utilizando métodos mais fáceis e lúdicos para facilitar a compreensão das crianças. Nesse contexto, Rodrigues (2013, p. 53), aponta que:

Falar sobre aprendizagem lúdica é mergulhar em possibilidades de construção do conhecimento com mais alegria e perceber que utilizar estratégias diversificadas, bem como, desafios e situações problemas, é adotar uma postura favorável à aprendizagem que enfatiza a sensibilidade de criação e educação.

O autor ressalta a necessidade de considerar a realidade da clientela pequena, reconhecendo as dificuldades de concentração e propondo estratégias para maximizar o aprendizado, mesmo que não seja possível atingir todos os alunos da mesma forma. Essa abordagem nos leva a refletir sobre a questão da diversidade de aprendizado e comportamento dos alunos, apontando para a importância de flexibilizar os métodos de ensino e buscar alternativas que atendam às necessidades individuais. Além disso, ressalta a valorização do processo de aprendizagem, mesmo que os resultados não sejam uniformes para todos os estudantes.

Ao entrarmos na primeira categoria desta temática, intitulada “Metodologias e recursos didáticos utilizados na prática pedagógica”,

destacamos que as entrevistadas foram questionadas a respeito das metodologias e recursos utilizados. Identificamos a princípio, que com o passar do tempo, tanto as metodologias quanto os recursos utilizados foram passando por transformações. É o que podemos perceber, por exemplo, na fala da Ex-diretora C (2023), onde relata que:

A metodologia que eu usava quando eu tratava na sala de aula era a metodologia construtivista, porque até aquela época se utilizava o tradicional. Eu ainda peguei um pouco do tradicional, muito pouco, mas aí desde quando eu entrei e comecei a trabalhar, o construtivismo já vinha se evoluindo. Então oferecia as condições e informações necessárias para que os alunos aprendessem com mais facilidade [...]. Onde o professor era mais o mediador do aluno e ia fazendo as mediações para que os alunos pudessem compreender melhor o que era repassado pelo professor.

A fala da entrevistada problematiza a transição da metodologia tradicional para a construtivista durante o período em que atuou como gestora. E destaca a evolução do construtivismo e a mudança no papel do professor, que passou a atuar como mediador, proporcionando condições e informações para que os alunos pudessem aprender com mais facilidade. Essa transição reflete as transformações no ensino ao longo dos anos e levanta questões sobre a eficácia das diferentes abordagens pedagógicas. Logo é possível evidenciar uma importante mudança na educação infantil, onde o papel do professor vai além de somente transmitir informações, e passa a ter como função principal, a mediação e orientação da criança no processo de construção do conhecimento, de maneira a respeitar a sua bagagem de conhecimento e fases de desenvolvimento.

Marinho (2016) aponta que o construtivismo é uma teoria sobre conhecimento e aprendizagem e não uma teoria de ensino. Em complemento a Marinho (2016), Arce (2005, p. 50), destaca que entre as suas principais características, podemos citar:

- a) Para o construtivismo a aprendizagem seria um processo de construção individual do sujeito e este não copia a realidade, mas a constrói a partir de suas representações. A aprendizagem é situada e deve dar-se em cenários realistas; o cotidiano do sujeito e ele próprio trazem os conteúdos necessários para que ocorra a aprendizagem;
- b) O conhecimento é fruto da interação com o meio e da construção adaptativa que cada pessoa realiza. O sentido é

sempre resultado de negociações entre o que vem do externo e o que existe no interior do aluno.

c) O ensino deve proporcionar o aluno a aprender a aprender. Para o construtivismo o professor é um mediador no processo de aprendizagem do aluno, assim ele tem maior autonomia para aprender mediante sua ação sobre o objeto.

Neste contexto, pontuamos que no construtivismo, a aprendizagem é um processo individual de construção, onde o sujeito não copia a realidade, mas a constrói através de suas representações. A aprendizagem é situada e ocorre em cenários realistas, utilizando o cotidiano do sujeito e seus próprios conhecimentos como base. Além disso, o conhecimento é resultado da interação com o meio e da construção adaptativa de cada pessoa, envolvendo negociações entre o externo e o interno do aluno. O ensino neste método, busca desenvolver no aluno a habilidade de aprender a aprender, com o professor atuando como mediador no processo de aprendizagem, proporcionando maior autonomia ao aluno.

Nessa perspectiva, a interação social desempenha um papel fundamental na construção do conhecimento. A Professora B (2023), evidenciando as mudanças consolidadas na educação infantil, destaca em sua fala alterações significativas na maneira de ensinar, visto que,

Conforme a aula, a gente tenta desenvolver uma metodologia. Por exemplo, se eu for trabalhar número e quantidade eu procuro, no início, antes de eu dizer que vamos trabalhar números e quantidades, uma música que fale de quantidade, de números [...]. Daquela música é que eu vou desenvolver o conteúdo. Aí, faço a leitura dos números e, em seguida, eu pego algum objeto da sala e uso para contar, fazer a contagem [...]. Então a gente procura trabalhar assim, o mais lúdico possível, para dar o melhor entendimento a eles.

A fala da entrevistada, mostra a importância de utilizar uma abordagem lúdica e contextualizada no ensino, buscando despertar o interesse dos alunos e facilitar o entendimento dos conteúdos, como no exemplo dado de utilizar uma música e objetos da sala para trabalhar números e quantidades. Conforme Piaget (1978), as brincadeiras integram a existência infantil. É por meio dessa proximidade com o ato de brincar que a aquisição de conhecimento se torna mais acessível. Pode-se deduzir que o ato de brincar, no âmbito educativo, não

apenas viabiliza uma via concreta para a instrução, mas também possibilita que os professores adquiram entendimento acerca das crianças e suas exigências.

Dessa maneira, as metodologias lúdicas são fundamentais para o processo de aprendizagem, pois permitem que os alunos se envolvam de forma ativa, explorando e descobrindo conceitos de maneira mais significativa, de modo a abandonar a abordagem tradicional que não abre espaço para este mundo de possibilidades que o lúdico proporciona. No exemplo dado no relato da professora B (2023), ao utilizar músicas, é possível despertar o interesse dos alunos, estimular a memória e facilitar a compreensão de conteúdos complexos, como números e quantidades. Além disso, o aspecto lúdico proporciona um ambiente descontraído e prazeroso, contribuindo para a motivação e o engajamento dos estudantes na aula.

Ao se referirem aos recursos didáticos utilizados, foi possível identificar nas falas das entrevistadas mudanças objetivas, onde inicialmente os recursos se dava somente através da utilização de materiais recicláveis. E hoje expandiu-se para a utilização de materiais diversificados. Segundo Freitas (2007), entende-se por recursos didáticos todos os componentes do ambiente de aprendizagem que visam estimular e aproximar o aluno do conteúdo a ser estudado, nesse caso de forma lúdica e através de brincadeiras. A Ex-diretora, (2023), pontua este primeiro momento em sua fala, destacando que,

O recurso, se dava por meio de material reciclável, de sucata, e usando a criatividade das professoras para, por exemplo, confeccionar fantoches e jogos. Então, praticamente os recursos didáticos eram esses, era o que a gente conseguia, com o recurso que a escola recebia e com a criatividade do professor, material sucata, material reciclável.

A entrevistada ressalta que houve uma evolução positiva na utilização de recursos na instituição mencionada. Inicialmente, os recursos se limitavam aos materiais recicláveis, mas ao longo do tempo, expandiram para a utilização de uma variedade maior de materiais didáticos. A ex-diretora A (2023) destacou que, no início, os recursos eram limitados a recicláveis e sucatas, e que a criatividade das professoras era fundamental para confeccionar fantoches e jogos. Essa fala indica que houve um avanço na diversificação dos recursos disponíveis para o ensino, o que pode ter contribuído para a melhoria da

qualidade das atividades desenvolvidas na escola. Além disso, o financiamento que a escola recebia do governo influenciava na compra de recursos didáticos para as aulas. No trecho fica evidenciado que, decorrente da falta de orçamento, as professoras eram obrigadas a confeccionar materiais recicláveis, sucatas.

Em concordância com esta fala, a professora C (2023) descreve que utilizava palitos de picolé, tampas de garrafas, novelos de lã, por exemplo. Vale destacar que com relação aos recursos utilizados, é importante a participação do poder público, uma vez que se faz necessário que haja investimento nas instituições de ensino para a aquisição de materiais que auxiliem nas atividades a serem propostas pelos professores e assim se efetive um ensino eficaz. O relato da Ex-diretora C (2023) que atuou mais recentemente, evidencia mudanças significativas referentes aos recursos. A entrevistada pontua que:

Os recursos que a gente usava na sala de aula eram materiais concretos mesmo, materiais diversificados, como cartazes, jogos, brincadeiras, muitas brincadeiras, muitas músicas, dramatização de história, fantoches. [...] não sou muito antiga não. Eu já estou aposentada, mas eu ainda peguei essa época do Datashow, que a gente usava para apresentar filmes para eles, filmes infantis, histórias infantis, a gente usava muito.

Esse relato reafirma uma alteração significativa na utilização de recursos na sala de aula ao longo do tempo, em concordância com o que também descreveu a ex-diretora A. Neste contexto, a ex-diretora C destaca que, durante o período em que atuou, houve uma ampliação no uso de materiais concretos e diversificados, como cartazes, jogos, brincadeiras, músicas, dramatização de histórias e fantoches. Além disso, ela menciona a introdução do Datashow, utilizado para apresentar filmes e histórias infantis. Essa diversificação e modernização dos recursos utilizados demonstra um avanço nas práticas pedagógicas da instituição, proporcionando experiências mais ricas e variadas para os alunos.

A professora A (2023) também destaca que sempre buscou trabalhar com materiais concretos como jogos diversos, brincadeiras, músicas, recursos de áudios e vídeos, entre outros. De acordo com Souza (2007), o material a ser empregado deve incentivar o aluno a explorar e buscar novos saberes. O objetivo do uso de recursos concretos na educação é desenvolver no aluno uma postura investigativa que o capacite a enfrentar o mundo de forma ativa e

engajada na sociedade. Segundo Trivelato e Oliveira (2006, p. 2), “A utilização de recursos didáticos pedagógicos diferentes dos utilizados pela maioria dos professores (quadro e giz), deixa os educandos mais interessados em aprender”

A partir dos relatos das professoras e da ex-diretora, vemos a necessidade do uso de recursos diversificados e concretos no contexto educacional. A professora C (2023) menciona a utilização de materiais simples, como palitos de picolé, tampas de garrafas e novelos de lã, revelando a criatividade e a adaptação aos recursos disponíveis na época. Por outro lado, a ex-diretora C (2023) destaca uma modernização quanto aos recursos utilizados, mencionando a diversidade de materiais concretos, cartazes, jogos, brincadeiras, músicas, dramatização de histórias e o uso do Datashow para apresentar filmes e histórias infantis.

Ambas ressaltam a importância da participação do poder público quanto ao investimento em materiais que visam auxiliar nas atividades propostas pelos professores, provendo as escolas de educação infantil de recursos adequados para promover um ensino desafiador, estimulante e contextualizado que se adeque às especificidades das crianças. Além disso, a variedade de recursos mencionada pela ex-diretora C (2023) demonstra uma evolução na oferta de materiais didáticos e tecnológicos ao longo dos anos, comparado ao relato da professora C.

Após discorrer sobre as metodologias e os recursos utilizados, as entrevistadas foram questionadas a respeito das principais modificações ocorridas nas escolas de educação infantil, sendo esta a última categoria da terceira temática. Foi possível compreender, a partir dos relatos das professoras e ex-diretoras, que houve grandes e importantes mudanças na educação infantil, principalmente a passagem do ensino tradicional para o construtivista. A Ex-diretora A (2023), em seu relato descreve que:

No período que eu estive na escola, acredito que tenha havido uma grande mudança. E a principal mudança que eu percebi, foi essa questão de descentralizar mais a questão do professor ser o detector de tudo na sala. Se era para fazer um recorte, o professor já trazia tudo cortado, se era para fazer um desenho, o desenho já vinha mimeografado. Se era para fazer uma pintura, às vezes, muitas vezes, até o próprio giz de cera, a cor já era escolhida pela professora [...]. Acho que a principal mudança foi essa mesma, sabe, de tentar desfocar mais do

professor, de ver a criança como um ser que é capaz de fazer, que é capaz de criar, que não é só uma coisa para copiar o que o professor passou.

Essa fala destaca alteração na abordagem pedagógica, onde houve uma descentralização do papel do professor como detentor do conhecimento e fornecedor de materiais prontos. Passou-se a valorizar mais a capacidade da criança em criar, fazer e desenvolver suas próprias habilidades, em vez de apenas copiar o que o professor solicitava. Logo, é interessante notar que essa descentralização do papel do professor na sala de aula, permitiu que as crianças fossem vistas como seres capazes e criativos, em vez de reprodutores das ordens do docente. Esta é uma percepção importante para tornar o processo de ensino cada vez mais eficaz. A Ex-diretora (2023) em seu relato, também evidencia como primordial para esse novo foco, a utilização do método de ensino construtivista e, bem posteriormente, a implementação da BNCC. Ela diz que,

Ocorreu boas mudanças, só em deixar de trabalhar o tradicional e passar a trabalhar o construtivismo [...]. Então, praticamente, assim, o Construtivismo para mim foi tudo de bom, onde o professor é o mediador para que a criança possa está evoluindo com os seus pensamentos também. Porque o tradicional era tudo pronto, o professor dava ali, ele decorava e pronto. Hoje não, o professor vai sendo só o mediador e eles vão construindo. O professor vai buscando deles, para que eles possam também está raciocinando e pensando a resposta.

Através da fala da entrevistada, podemos testemunhar ressignificações positivas na educação, como a transição do ensino tradicional para o construtivismo, onde o professor passou a se comportar como um mediador e as crianças, puderam assim, desenvolver seus próprios pensamentos. Para Saviani (2007), se nos séculos XVII, XVIII e XIX a ênfase nas proposições educacionais se dirigia aos métodos de ensino formulados a partir de fundamentos filosóficos e didáticos, no século XX a ênfase se deslocou para os métodos de aprendizagem, estabelecendo o primado dos fundamentos psicológicos da educação.

Dessa maneira, o construtivismo, de acordo com o que destacamos anteriormente, surge de uma abordagem educacional que coloca o aluno como protagonista do seu próprio aprendizado. Em vez de receber conhecimento de forma passiva, o aluno foi incentivado a construir ativamente seu conhecimento

por meio da interação com o ambiente, com os colegas e com o professor. Dessa forma, o construtivismo busca desenvolver habilidades como pensamento crítico, resolução de problemas e autonomia nos estudantes. Além disso, a Ex-diretora C (2023) aponta que:

[...] E também tem as mudanças da BNCC, quando eu entrei já estava trabalhando sobre a BNCC, mas como eu já estou uns 5 anos fora de escola, eu acredito que ainda continua a mesma coisa, oferecendo as sequências de brincadeiras para as crianças e também os objetos para elas estarem manipulando, tentando descobrir, e possam explorar mais e descobrindo as suas propriedades, as suas potencialidades.

Segundo a entrevistada, a BNCC também trouxe melhorias, no entanto não destaca os aspectos objetivos deste documento. Podemos compreender, com Campos et al (2015), que a BNCC para a educação infantil, indica princípios éticos, políticos e estéticos presentes na configuração dos projetos político-pedagógicos das instituições e compreende como seis, os grandes direitos de aprendizagem garantidos a todas as crianças brasileiras, sendo eles: conviver, brincar, participar, explorar, comunicar e conhecer-se. A partir disso, aferimos que os direitos da educação infantil são integrados aos planos de estudo e áreas de vivência, e dessa maneira estabelecem circunstâncias de aprendizagem para que as crianças desempenhem um papel ativo na experiência e superação de obstáculos, com a finalidade de construir entendimentos sobre si mesmas, convivência com os demais sujeitos e os ambientes sociais e naturais.

No decorrer da análise das entrevistas foi possível notar mudanças significativas no processo de ensino na educação infantil que elevou a qualidade da educação ofertada nas instituições analisadas neste estudo. Assim, concluímos a discussão proposta da terceira temática, identificando as principais mudanças na prática pedagógicas.

Falaremos a seguir, a respeito da quarta categoria que está voltada para a avaliação da aprendizagem, onde as entrevistadas deveriam discorrer sobre os seguintes aspectos: 1- importância da avaliação no processo ensino aprendizagem; 2- maneiras de avaliar a aprendizagem dos alunos; 3- objetivo da avaliação. Através das respostas, foi possível compreender melhor a visão das professoras sobre a avaliação da aprendizagem, as práticas adotadas para avaliar o desempenho dos alunos e os propósitos que norteavam essas

avaliações. Essas informações são cruciais para entendermos como as professoras percebiam e conduziam o processo de avaliação, um aspecto fundamental no contexto educacional.

Dessa forma, a quarta e última temática intitula-se de “Avaliação da aprendizagem” e a partir dela, surgiram duas categorias, sendo elas: Importância da avaliação no processo ensino-aprendizagem e mudanças na forma de avaliar as crianças da educação infantil. As perguntas dessas temáticas foram direcionadas somente às professoras, visto que se trata da forma de avaliação das crianças.

Neste contexto, a avaliação na educação infantil é um assunto abordado na legislação e nas diretrizes governamentais de educação no Brasil, pelo menos desde 1996. Nos dias atuais, diversos autores têm contribuído com reflexões sobre a avaliação na educação infantil. De acordo com Hoffmann (1979, p. 94) "a ação avaliativa mediadora se desenvolve em benefício do educando e dá-se fundamentalmente pela proximidade entre quem educa e quem é educado". Vale destacar a princípio, que as creches e pré-escolas, como vimos no decorrer do capítulo 1 e 2 deste estudo, seguiram um caminho histórico caracterizado por uma abordagem assistencialista de atendimento, onde sua principal responsabilidade era garantir a guarda e proteção das crianças. Logo, a ênfase na educação não era prioritária, portanto, não se considerava necessária a prática de avaliação para acompanhar e medir os cuidados oferecidos às crianças.

Neste sentido, para Faria et al (2014) com o passar do tempo, as famílias passaram a demandar das instituições infantis em que seus filhos estavam matriculados, propostas pedagógicas efetivas, buscando integrar cuidado e educação. É nesse cenário que a avaliação surge como parte da intencionalidade educacional. Os professores responsáveis pelos grupos de crianças, passaram a realizar várias atividades direcionadas ao desenvolvimento das habilidades físicas e cognitivas de seus alunos.

Neste contexto, o art. 31 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) define que “na Educação Infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental”. A avaliação na educação infantil não visa promover a criança, mas sim observar, acompanhar,

orientar e compreender o desenvolvimento infantil, por isso, influencia no planejamento do professor. Nessa abordagem, a avaliação é baseada na observação, registro e reflexão sobre as ações das crianças, levando em consideração suas especificidades. E a partir disso, leva o educador a repensar sua prática pedagógica de acordo com as necessidades e demandas pedagógicas.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), em seus três volumes, propõe que a avaliação tenha como objetivo orientar a prática educativa com as crianças, funcionando como um diagnóstico do contexto educacional, em vez de uma avaliação individual da criança. Com isso, podemos perceber que a avaliação no contexto educacional da educação infantil busca compreender e analisar o ambiente que a criança está inserida, assim como as interações e as práticas pedagógicas de maneira mais abrangente, em vez de se concentrar apenas na avaliação individual das crianças. Nesse sentido, afirma-se que “não se trata de avaliar a criança, mas sim as situações de aprendizagem que foram oferecidas” (Brasil, 1998, p. 65-66).

Quanto à avaliação descrita na BNCC, deve ser contínua e formativa, o que significa dizer que, volta-se para o acompanhamento do desenvolvimento das crianças e para a melhoria do processo educativo. Neste sentido, a Base enfatiza que a avaliação na Educação Infantil não deve partir de um caráter classificatório ou punitivo, mas deve ser utilizada como uma ferramenta de observação e registro do progresso das crianças, levando em consideração suas características individuais e o contexto geral em que estão inseridas. Além disso, a BNCC também pontua a importância da participação ativa das famílias no processo de avaliação, buscando uma parceria entre escola e família para o melhor desenvolvimento das crianças.

Tendo como base as informações acima citadas a respeito da forma como a avaliação da aprendizagem na educação infantil deve ocorrer, daremos início a primeira categoria da temática 4, que se refere a importância da avaliação no processo ensino-aprendizagem. Segundo Libâneo (1994, p. 195) a avaliação “é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo do processo de ensino que é realizado”. A LDB aponta algumas práticas de avaliação e no que tange a educação infantil, a lei estabelece que:

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental (Brasil, 1996).

Levando em conta esses aspectos, iniciamos a discussão da categoria 4, abordando o relato da professora C (2023) que atuou no ano de 1985 a 1989. A fala da professora nos chama atenção ao afirmar que por serem crianças, a avaliação se dava somente através dos desenhos que eles faziam. Em suas palavras esclarece que: “Nossa avaliação com eles era através de desenhos e das pinturas deles, porque eles eram crianças” (Professora C, 2023).

A fala da entrevistada elucida que a criança era compreendida com “limitações” visto que, exatamente por ser criança, sua capacidade era reduzida a tão somente desenhar ou pintar. Além disso, podemos perceber o reflexo dos conceitos tradicionais atribuídos às crianças, que destacamos nos primeiros capítulos, onde eram vistas como incapazes durante a infância e somente quando adultos, poderiam adquirir suas capacidades plenas e terem sua participação na sociedade. Neste sentido, é importante ressaltar que a legislação atual da educação apresenta a avaliação como ponto fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem do educando.

Logo, ao analisarmos as falas das professoras que atuaram na educação mais recentemente, percebemos que a avaliação recebe uma maior importância. A fala da professora B (2023), evidencia que no período em que lecionou, a avaliação possuía um papel essencial para a aprendizagem dos alunos. Em seu relato a Professora B (2023) conta que:

É através da avaliação que podemos refletir e detectar as dificuldades na aprendizagem da criança e perceber as possibilidades de como construir novos conhecimentos, Além disso, a avaliação é importante porque é uma maneira de analisar a prática pedagógica e o modo como o professor conduz sua turma de alunos e os incentiva em seu desenvolvimento.

Neste trecho, apresenta-se a importância da avaliação como forma de reflexão sobre as dificuldades de aprendizagem das crianças, a construção de novos conhecimentos, a análise da prática pedagógica e o incentivo ao desenvolvimento dos alunos. Além disso, a avaliação também permite que os

professores analisem sua própria prática, ponderando na forma como estão incentivando o desenvolvimento de seus alunos, possibilitando ajustes e melhorias em sua abordagem educacional. A avaliação, quando realizada de forma adequada, pode ser uma ferramenta poderosa para promover o crescimento e aprendizagem dos estudantes.

Para Hoffmann (2012, p. 13) a avaliação na Educação Infantil é, pois, “um conjunto de procedimentos didáticos que se estendem por um longo tempo e em vários espaços escolares, de caráter processual e visando, sempre, a melhoria do objeto avaliado”. Concordamos com a autora, ao destacar que a avaliação é um conjunto de procedimentos didáticos visto que os educadores da educação infantil possuem inúmeros recursos à disposição para efetuarem a avaliação. Os professores podem analisar o nível de desenvolvimento do aluno, por meio de observações cotidianas, das atividades lúdicas propostas, dos desenhos elaborados, das interações geradas, por exemplo, durante as rodas de contação de histórias, entre diversas outras opções disponíveis.

Em complemento ao relato da professora B (2023) ao descrever seu entendimento acerca da avaliação, a professora A (2023), aponta que do seu ponto de vista, um dos principais objetivos da avaliação é observar o desempenho educacional de cada criança, para que assim seja possível planejar aulas a partir de suas necessidades. Ainda sobre este aspecto, a Professora A (2023) destaca:

Além de ajudar a medir os conhecimentos adquiridos pelos alunos, se o conteúdo ensinado foi absorvido ou não, a avaliação também serve para o professor refletir sobre sua prática e onde precisa melhorar sua metodologia para que seus objetivos sejam alcançados.

Esse relato levanta um ponto muito importante, que nos leva a afirmar que a avaliação é utilizada para medir a compreensão de conceitos específicos, além de analisar e sintetizar informações. No entanto, devemos reconhecer que a avaliação voltada para a educação infantil, deve-se constituir sem limitações pois para Luckesi (2005) o ato de avaliar tendo por objetivo atingir o melhor resultado possível, antes de tudo, implica a disposição de acolher a realidade

como ela é. Neste sentido, a avaliação formativa é ainda mais relevante quando se trata de crianças em idade escolar.

A avaliação formativa não se limita a medir o conhecimento adquirido pelas crianças, mas também fornece feedback valioso para os professores sobre o progresso individual de cada aluno. Kramer (2014) afirma que a avaliação visa obter dados ou informações para subsidiar as práticas, além de favorecer a escolha de estratégias pedagógicas adequadas ou redirecioná-las, caso necessário, em todas as etapas do crescimento humano para conhecer as crianças. Isso permite que os educadores ajustem suas estratégias de ensino para atender às necessidades específicas de cada criança, garantindo que elas recebam o suporte necessário para alcançar seu pleno potencial. Além disso, a avaliação formativa ajuda as crianças a entenderem suas próprias habilidades e áreas que demandam avanços, promovendo um ambiente de aprendizado positivo e encorajador.

A mudança na percepção sobre a necessidade de avaliação na educação infantil é importante porque reconhece a avaliação como um processo contínuo de acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem das crianças, com o objetivo de oferecer suporte e direcionamento adequado. Dessa maneira, é perceptível que diversos fatores contribuíram para a mudança na percepção sobre o processo de avaliação na educação infantil, como podemos destacar a legislação educacional, aliada a concepções sobre o desenvolvimento infantil. Tanto a legislação, quanto os novos paradigmas sobre as concepções de desenvolvimento infantil apontam para a compreensão de que cada criança é única e possui ritmos diferentes de aprendizagem.

Portanto, o ato de avaliar, deve voltar-se para a valorização de uma educação mais centrada no desenvolvimento integral das crianças. Após compreender o papel da avaliação na educação infantil pelas entrevistadas, buscamos identificar a segunda categoria desta temática, que discute as mudanças que ocorrem na forma de avaliar os alunos no período em que as entrevistadas atuaram na instituição de ensino. Iniciamos com o relato da professora A (2023), onde a mesma descreve que as crianças eram avaliadas constantemente no decorrer das aulas. Desse modo a Professora A (2023) salienta que:

Eram avaliados durante toda aula, através de sua autonomia, seu desempenho, participação nas atividades, desenvolvimento, comportamento e socialização, aqueles que tinham mais dificuldades a gente buscava socializar mais eles através das brincadeiras e jogos.

A entrevistada confirma que os alunos eram avaliados de forma abrangente, levando em consideração sua autonomia, desempenho, participação, desenvolvimento, comportamento e socialização. Além disso, aqueles com mais dificuldades recebiam um apoio adicional por meio de brincadeiras e interações sociais. Por meio do relato, nota-se que uma avaliação abrangente considera não apenas o desempenho acadêmico, mas também o desenvolvimento social e emocional das crianças, promovendo uma educação mais completa e inclusiva.

Dessa forma, a avaliação em Educação Infantil “precisa resgatar o sentido essencial de acompanhamento do desenvolvimento e de reflexão permanente sobre as crianças, como elo na continuidade da ação pedagógica” Godoi (2010, p. 21). Reforçando esta ideia, podemos destacar que “o papel da avaliação é acompanhar a relação ensino e aprendizagem para possibilitar as informações necessárias para manter o diálogo entre as intervenções dos docentes e dos educandos” (Silva, 2004, p. 09). Dessa maneira, os autores destacam a importância da avaliação na Educação Infantil como um processo contínuo de acompanhamento do desenvolvimento das crianças e de reflexão sobre suas experiências diárias, visando manter um diálogo entre professores e alunos que objetivam promover a aprendizagem.

Apesar de nos dias atuais existir esse entendimento a respeito da necessidade de desenvolver integralmente a criança e da avaliação acompanhar a relação de ensino-aprendizagem de maneira que possibilite as informações e intervenções necessárias a cada aluno, sabemos que chegar a este estágio de compreensão, demandou um longo processo de debates de diferentes teóricos e intervenções governamentais que provocaram as mudanças necessárias na avaliação na educação infantil. A (Professora B, 2023), cita algumas dessas mudanças, quando afirma que:

Na época que cheguei na escola, os alunos eram avaliados através de observações diárias e registros. E a cada bimestre, os professores preenchiam uma ficha com as perguntas de

linguagem, cognitiva, e sensório perceptiva e colocava os conceitos, hoje não temos mais esse tipo de avaliação. A avaliação tem como objetivo observar, acompanhar, orientar e compreender os interesses e necessidades de cada criança, de acompanhar a sua evolução na aprendizagem, acreditar e valorizar suas descobertas.

Essa fala demonstra a mudança na forma de avaliação das crianças, passando de observações diárias e fichas preenchidas pelos professores, para uma avaliação mais focada em observar, acompanhar e compreender os interesses e necessidades de cada criança. A mudança na forma de avaliação, reflete uma abordagem mais individualizada e centrada na criança, onde o objetivo é não apenas avaliar o desempenho, mas também compreender suas necessidades, interesses e evolução na aprendizagem. Valoriza-se a autonomia do estudante, suas descobertas e busca-se orientar seu desenvolvimento de maneira mais personalizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos primeiros capítulos foi possível compreender o longo caminho percorrido pela educação infantil e seus profissionais para que hoje as crianças possam ter acesso a uma educação que favoreça o seu desenvolvimento integral. Dessa maneira, docentes bem formados são fundamentais para alcançar a qualidade do trabalho e do atendimento nas instituições de educação infantil.

Entendemos que uma boa formação, contudo, não acontece de uma hora para a outra, ao contrário, de acordo com Maciel (2011) é um processo contínuo que se inicia antes do exercício profissional das atividades pedagógicas e que prossegue ao longo da carreira e permeia toda a prática profissional, numa perspectiva de formação permanente. Nesse sentido, se faz necessário buscar e lutar cada vez mais pelo reconhecimento e valorização do profissional de educação infantil de maneira a garantir uma formação específica e continuada que abrange os diversos aspectos desta etapa e atenda às especificidades formativas da criança.

Além disso, através das categorias advindas das quatro temáticas propostas neste estudo, foi possível apontar os avanços e ressignificações no processo educacional da criança no município de Cruzeiro do Sul. A temática 1, voltada para o processo de implementação das instituições de educação infantil no município de Cruzeiro do Sul/Acre, demonstrou que de acordo com sua trajetória histórica, essas instituições têm evoluído significativamente ao longo do tempo. Inicialmente, eram voltadas principalmente para o cuidado das crianças, como destacamos em nosso estudo, ao citar a primeira instituição direcionada ao atendimento às crianças em Cruzeiro do Sul, o Educandário.

Porém, ao longo dos anos e decorrente de movimentos sociais de nível nacional, houve o reconhecimento da importância do desenvolvimento integral da criança por intermédio da escola, incluindo aspectos cognitivos, emocionais e sociais. Além disso, compreendemos que as dificuldades citadas pelas entrevistadas, referentes a este aspecto, foram superadas, visto que atualmente,

nas duas instituições pesquisadas, é oferecido um espaço adequado para receber as crianças.

No que se refere à temática 2, apontamos que o processo histórico da estrutura curricular das instituições de educação infantil, reflete uma evolução significativa ao longo do tempo que vai desde a existência de um currículo amplo, até a construção de um currículo multidisciplinar. Através dos relatos das entrevistadas, foi possível destacar que desde as primeiras iniciativas formais de educação infantil no município de Cruzeiro do Sul, até os dias atuais se tornou crescente a valorização e a necessidade acerca do currículo e sua estrutura, visando atender as especificidades da instituição e das crianças que a frequentam. Dessa forma, a estrutura curricular passou por transformações, no intuito de promover, entre outros aspectos, o desenvolvimento emocional, social e físico das crianças.

A temática 3, nos demonstrou que os métodos de ensino e práticas pedagógicas utilizadas pelas professoras de educação infantil no município de Cruzeiro do Sul, passou por uma constante busca de abordagens mais eficazes e adequadas ao desenvolvimento das crianças. Os relatos apontaram que ao longo do tempo, ocorreu uma transição de métodos, de uma abordagem mais tradicional a práticas pedagógicas mais centradas na criança. E de acordo com as entrevistas, se tratou da inserção do construtivismo na prática pedagógica dos professores das instituições pesquisadas.

A temática 4, evidenciou que houve mudanças na avaliação da aprendizagem na educação infantil, onde atualmente, observa-se uma valorização do processo de avaliação como uma ferramenta que compreende o desenvolvimento individual de cada criança, considerando suas habilidades, progressos e desafios. Essas mudanças promovem uma avaliação mais inclusiva, que reconhece e valoriza a singularidade de cada criança. Dessa maneira, destacamos mudanças significativas no processo de avaliação das crianças da educação infantil, através dos relatos das entrevistadas, que vão desde a mudança na compreensão do processo educacional dos profissionais, até a forma de avaliar a criança, considerando não somente seus aspectos individuais e cognitivos, mas também o meio na qual está inserida.

Por fim, a partir do objetivo proposto neste estudo acerca de uma visão abrangente e contextualizada sobre a evolução da educação infantil em Cruzeiro do Sul, destacando as mudanças, desafios e conquistas ao longo do tempo. Além disso, a partir dos objetivos específicos, foi possível fornecer um panorama das principais etapas e marcos históricos que influenciaram a educação infantil na região, permitindo uma compreensão mais profunda do desenvolvimento desta etapa de ensino. Destacamos também as transformações no papel e na formação dos profissionais que atuam na educação infantil, ressaltando as mudanças de paradigmas e os impactos que ocorreram ao longo do tempo na prática pedagógica dos profissionais que nela atuam. E destacamos as melhorias e inovações ocorridas na educação infantil em Cruzeiro do Sul, abordando aspectos como a organização das escolas, abordagens pedagógicas e formas de avaliação do ensino e da aprendizagem. Esses objetivos nos proporcionaram o conhecimento sobre a história e os avanços da Educação Infantil em Cruzeiro do Sul/Acre, possibilitando uma análise crítica e reflexiva sobre a trajetória histórica desta etapa da educação destinada à criança.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete; CRUZ, Ana Cristina J.; MORUZZI, Andrea Braga. ALGUNS APONTAMENTOS: A QUEM INTERESSA A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL?. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 8, n. 16, p. 46, 2016. DOI: 10.28998/2175-6600.2016v8n16p46. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2385>. Acesso em: 10 jul de 2023.
- ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. **Educação Infantil: um balanço a partir do campo das diferenças**. Proposições. vol. 28, Supl.1 2017.
- ACRE. **Lei nº 665, de 30 de abril de 1979**. Institui o Sistema Estadual de Ensino e dá outras providências. Rio Branco: Assembleia Legislativa, [1979]. Disponível em: <https://www.al.ac.leg.br/leis/wp-content/uploads/2014/09/Lei665.pdf>. Acesso em: 10 de maio de 2023.
- AMORIM, Ana Luisa Nogueira de; DIAS, Adelaide Alves. Currículo e Educação Infantil: uma análise dos documentos curriculares. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 4, n. 2, 2012. DOI: 10.15687/rec.v4i2.12330. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/view/12330>. Acesso em: 10 maio. 2023.
- ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. **Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais**. São Paulo: Editora UNESP, 2010.
- ARCE, Alessandra. **Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil**. Cad. Pesquisa, São Paulo, n. 113, jul. 2001.
- ARIES, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BACH, Eliane Loreni; Peranzoni, Vaneza Cauduro. A história da Educação Infantil no Brasil: fatos e uma realidade. EFDeportes.com, **Revista Digital**. Buenos Aires - Año 19 - Nº 192 - Mayo de 2014.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Almeida Brasil, 2016.
- BASSEDAS, Eulália. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- BATISTA, Rosa; ROCHA, Eloisa. Docência na educação infantil: origens de uma constituição profissional feminina. **Revista Zero a Seis**, Florianópolis, v.20 n.37, 2018. Dossiê: Feminismo em estado de alerta na educação das crianças pequenas em creches e pré-escolas. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/19804512.2018v20n37p95>. Acesso em: 11 de maio de 2023.

BITTAR, Marisa; FERREIRA, Junior Amarílio. Casas de Bá-bá evangelização Jesuítica no Brasil do século XVI. *Revista Educação em Questão* [na linha]. 2005, 22(8), 153-181[data da Consulta de 15 de maio de 2024]. ISSN: . Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id.> Acesso em: 11 de maio de 2023.

BONETTI, Nilva. **A especificidade da docência na educação infantil no âmbito de documentos oficiais após a LDB 9394/1996**. 2004 (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2004.

BRANDOLI, Fernanda Maria. Educação Infantil: a inversão da dicotomia entre o ensino público e o privado. **Educação Por Escrito**, [S. l.], v. 3, n. 1, 2012. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/11109>. Acesso em: 15 maio. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988, 305 p.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1995.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 10.172/2001, de 09 de janeiro de 2001.

BURCI, Taissa Vieira Lozano. **Educação brasileira: do ensino jesuítico às aulas régias**. *Colloquium Humanarum*, vol. 14, p. 301-307, jul.–dez., 2017.

CAMARGOS, Ailton. **Educação no Brasil: Da Colônia ao Início da República**. 2018.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Trad. Álvaro Lorenci. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

CAMPOS, Maria Machado Malta; PATTO, Maria Helena Souza; MUCCI, Cristina. **A creche e a pré-escola**. *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, n. 39, p. 35-42, 1984.

CAMPOS, Marise. **Legislação, Políticas e Influências Pedagógicas na Educação Infantil**. Brasília: UNESCO, Banco Mundial, Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho, 2005. 72 p. Série Fundo do Milênio para a Primeira Infância. *Cadernos Pedagógicos*. 2005.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Análise do discurso das diretrizes curriculares nacionais de educação infantil: currículo como campo de disputas. **Educação**, [S. l.], v. 38, n. 3, p. 466–476, 2016. DOI: 10.15448/1981-2582.2015.3.15782. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/15782>. Acesso em: 15 maio. 2023..

CASIMIRO, Ana Palmira Bitencourt Santos. Igreja, educação e escravidão no Brasil Colonial. Revista Politeia: **História e Sociedade**, Vitória da Conquista, BA, v. 7. n. 1, p. 85-102, 2007.

CERISARA, Ana Beatriz. et al. Educação Infantil: uma trajetória de pesquisa e indicações para a avaliação de contextos educativos. In: FORMOSINHO, Júlia Oliveira; KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (Org.). **Formação em Contexto**: uma estratégia de integração. Braga: Livraria Minho, 2002.

COMENIUS, Jan Amos. **Didática magna**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CONCEIÇÃO, José Luís Monteiro da. **Jesuítas na educação brasileira: dos objetivos e métodos até a sua expulsão**. Revista Educação Pública, 2017.

CORAZZA, Sandra Mara. **Infância e educação**. Era uma vez... quer que conte outra vez? Petrópolis: Vozes, 2002.

CORSINO, Patrícia (org). **Educação Infantil**: cotidiano e políticas. Campinas: Autores Associados, 2009.

CORTEZ, Clarice Zamonaro. **As representações da infância na idade média**. Anais da x jornada de estudos antigos e medievais. Universidade Estadual de Maringá, 2011.

Cruz, Lílian Rodrigues da. **(Des)Articulando as políticas públicas no campo da infância**: implicações da abrigagem. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

DIDONET, Vital. Creche a que veio... para onde vai... In: DIDONET, Vital (org). Em Aberto – **Educação Infantil**: a creche, um bom começo / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. V.18, n.73, Brasília, 2001, pp.11-27.

FREITAS, Olga. **Equipamentos e materiais didáticos** – Brasília: Centro de Educação a Distância. Universidade de Brasília, 2007.

FONSECA, João José Saraiva da **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FROEBEL Friedrich. **A Educação do Homem**. Tradução e apresentação: Maria Helena Camara Bastos. Passo Fundo: UPF, 2001.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 1999.

GÉLIS, Jacques. A individualização da criança. In: ARIÈS, Philippe.; DUBY, Georges. **História da vida privada: da renascença ao século das luzes**. São Paulo: Cia das Letras, 1994.

GERHARDT, Tatiana Engel; SOUZA, Aline Corrêa. **Aspectos teóricos e conceituais**. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisas**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares. A escolarização da “meninice” nas Minas oitocentistas: a individualização do aluno. In: VEIGA, Cynthia Greive; FONSECA, Thais Nivia de Lima e. **História e historiografia da educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GROTTI, Giane Lucélia. História da assistência à criança pobre em Rio Branco - Acre: instituições, sujeitos e ações na década de 1940. **Tese** (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

HADDAD, Lenira; CORDEIRO, Maria Helena; MONACO, Gregóry Lo. As tarefas do professor de educação infantil em contextos de creche e pré-escola: buscando compreender tensões e oposições. **Educação & Linguagem** v.15 n. 25. 134-154. 2012.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação e educação infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

HORTA, José Silvério Baia. **Direito à educação e obrigatoriedade escolar**. Caderno de Pesquisa. [online]. 1998

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Cortez, 2001.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro, Ed. Achiamé, 1982. (São Paulo, Ed. Cortez, 1992, 4a edição)

KRAMER, Sonia. O papel social da pré-escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 58, p. 77–81, 1986. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1321>. Acesso em: 10 de mar de 2023.

KRAMER, Sonia (coord.). **Com a pré-escola nas mãos**. Uma alternativa curricular para a educação infantil. São Paulo: Ática, 1991.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Cadernos de Pesquisa, n. 58. São Paulo: Fundação A. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

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

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LEITE FILHO, Aristeo Gonçalves; NUNES, Maria Fernanda. Direitos da criança à Educação Infantil: reflexões sobre a história e a política. In: KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda et al. (Org.). **Educação Infantil: formação e responsabilidade**. Campinas: Papirus, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Editora Cortez, 1994.

LIMA, Elieuzza Aparecida. *et al.* R. Práticas Educativas na educação infantil: a busca da profissionalidade. In: CHAVES, Marta. (Org.) **Intervenções pedagógicas e educação infantil**. Maringá: Eduem, 2012. p. 93-106.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **A pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Nilson. Sobre a ideia de competência. In: MACHADO, Nilson et al. As competências para ensinar no século XXI. **A formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura. SHIGUNOV NETO, Alexandre. **Formação de professores**: passado, presente e futuro. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **História Social da criança abandonada**. São Paulo: Hucitec. 2006.

MARCÍLIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil. 1726-1950. In: FREITAS, Marcos Cezar de. (Org). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Ed. Cortez, 1999.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil**: 1725-1950. História social da infância no Brasil. Tradução. São Paulo: Cortez, 1997.

MARIOTTO, Rosa Maria Marini **Cuidar, educar e prevenir**: as funções da creche na subjetivação de bebês. São Paulo: Escuta, 2009.

MEC. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Política nacional de educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1998.

MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. **História da Educação no Brasil**. 2 ed. Fortaleza: UAB/IFCE, 2012.

MENDES, Sarah de lima. TECENDO A HISTÓRIA DAS INSTITUIÇÕES DO BRASIL INFANTIL. **Saberes: Revista interdisciplinar de Filosofia e Educação**, [S. l.], n. 11, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/6685>. Acesso em: 15 maio. 2023.

MERISSE, Antonio. *et al.* **Lugares da infância:** reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato. São Paulo: Arte & Ciência, 1997.

MINAYO, Maria Cecília. O Desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília (org.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

NARODOWSKI, Mariano. **Comenius e a Educação.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. Coleção Pensadores e Educação.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. A Universidade na Formação dos Profissionais de Educação Infantil. In: BRASIL/MEC/SEF/COEDI. **Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil.** Brasília, 1994, p.64- 68

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2011.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini. **Metodologia da pesquisa:** abordagem teórico prática. 2. ed. Campinas: Papirus, 1997.

PELOSO, Franciele Clara. **Infâncias do e no campo:** um retrato dos estudos pedagógicos nacionais. São Carlos, São Paulo, 2015.

PERROT, Michelle. **Os excluídos da história:** operários, mulheres e prisioneiros. Editora Paz e Terra, 1988.

PRIORE, Mary Del (Org.). **História das crianças no Brasil.** 7. ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

REDIN, Marita Maria. Sobre as crianças, a infância e as práticas escolares. In: REDIN, Euclides; MULLER, Fernanda; REDIN, Marita Martins (Orgs.). **Infâncias:** cidades e escolas amigas das crianças. Porto Alegre: Mediação, 2007.

RODRIGUES, Lídia da Silva. **Jogos e brincadeiras como ferramentas no processo de aprendizagem lúdica na alfabetização.** Brasília: 2013. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/14200/1/2013_LidiaSilvaRodrigues.pdf. Acesso em: 12 de mar de 2023

RODRIGUES, Maria Eduarda Pereira. **Aspectos da história da educação no brasil:** da colônia à era Vargas. Goiânia, 2023.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Profissionalidade docente em análise** - especificidades dos ensinos superior e não superior. In: Nuances: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 12, n. 13, 2005. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/artic>. Acesso em: 16 de jul de 2023.

ROSEMBERG, Fúlvia. **A educação pré-escolar brasileira durante os governos militares.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 82, p. 21–30, 1992. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/979>. Acesso em: 16 de jul de 2023.

ROSEMBERG, Fúlvia. Crianças e adolescentes na sociedade brasileira e a Constituição de 1988. In: OLIVEN, Ruben G.; RIDENTI, Marcelo; BRANDÃO, Gildo M. (Org.). **A Constituição de 1988 na vida brasileira**. São Paulo: Hucitec, 2008.

ROUSSEAU Jean Jacques. **O Contrato Social (1762)**. Harmondsworth, Reino Unido: Penguin, 1968.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Emílio ou Da educação**. São Paulo: Martins, 1994

SÁ, Elizabeth Figueiredo de. **De criança a aluno: as representações da escolarização da infância em Mato Grosso (1910-1927)**. Cuiabá: EdUFMT, 2007.

SANGENIS, Luiz Fernando Conde. Franciscanos na Educação brasileira. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. vol. I – séculos XVI-XVIII. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 93-107.

SANTOS, Almir Grigorio. **As cartas de José de Anchieta e a história das ideias linguísticas**. VERBUM (ISSN 2316-3267), v. 10, n. 3, p. 25-41, dez. 2021.

SANTOS, Isis Flora. **Como se deu o percurso da Educação Infantil no Brasil ao longo dos séculos XIX e XX**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2009.

SARMENTO, Manuel Jacinto. PINTO, Manuel. “As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo”, in M. Pinto e M. J. Sarmento (Coord.), **As crianças: Contextos e identidades**. (9-30). Braga. Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1997.

SAVELI, Esméria de Lourdes; TENREIRO, Maria Odete Vieira. A educação enquanto direito social: aspectos históricos e constitucionais. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 15, n. 2, p. 51-57, maio./ago. 2012

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 38 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SAYÃO, Deborah Thomé. **Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil: um estudo a partir de professores na creche**. 2005. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2005.

SECO, Ana Paula; AMARAL, Tania Conceição Iglesias do. **Marquês de Pombal e a reforma educacional brasileira**. 2006. Disponível em: http://histedbr.fae.unicamp.br/navegando/periodo_pombalino_intro. Acesso dia 16 de maio de 2023.

SILVA, Gleidson; AMORIM, Simone Silveira. Apontamentos sobre a educação no Brasil Colonial (1549-1759). **Interações**, Campo Grande, v. 18, n. 4, p. 185–196, 2017.

SILVA, Isabel de Oliveira. **Profissionais da educação infantil: formação e construção de identidades**. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. (Série Educação a Distância) (Orgs). Formação de professores: passado, presente e futuro. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SOBRINHO, Maria Evanilde Barbosa. **A escola é a forja da civilização: obrigatoriedade escolar no território do acre (1920 – 1950)**. 2016. Tese de Doutorado - Universidade Federal do Paraná, 2016.

STRAUSS Anselm, Corbin Juliet. **Técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de Teoria Fundamentada**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed; 2008.

TOBIAS, José Antônio. **História da Educação Brasileira**. São Paulo: Ibrasa, 1986.

VEIGA, Ilma Passos A.(org). **Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1995.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. Mal necessário: creches no departamento nacional da criança (1940-1970). **Cad. de pesquisa**, São Paulo, novembro de 1988.

ZABALZA, Miguel. **Qualidade na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZAMBERLAN, Maria Aparecida Trevisan; BASANI, Simone Stroka; ARALDI, Marizete. Organização do espaço e qualidade de vida: pesquisa sobre configuração espacial em uma instituição de educação infantil. **Educere et Educare: Revista de Educação**, v. 2, n. 4, p. 245-260, 2007.

APÊNDICE



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
CAMPUS FLORESTA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HUMANIDADES E
LINGUAGENS**

MESTRANDA: Ana Gabriele Freire Rodrigues

ORIENTADORA: Profa. Dra. Maria Irinilda da Silva Bezerra

**ROTEIRO DE ENTREVISTA INDIVIDUAL E SEMIESTRUTURADA,
DIRECIONADA AOS PROFESSORES OU EX- PROFESSORES, E
DIRETORES OU EX- DIRETORES**

Perfil do participante da pesquisa:

Tema 1: Constituição do processo de implementação da instituição de ensino

1. Em que ano a escola foi criada?
2. Em que período atuou na escola?
3. Com relação a clientela atendida pelas escolas, quem eram esses alunos?
4. Quantos alunos eram atendidos em média?
5. A instituição possuía espaço adequado quando implementada?
6. Que dificuldades foram encontradas no processo de implementação da escola?

Tema 2: Estrutura curricular

1. Como era elaborado o currículo e quem participava dessa elaboração?
2. Que disciplinas faziam parte do currículo ensinado nas escolas?
3. Quais conteúdos eram mais enfatizados?

Tema 3: Método de Ensino

1. Qual a sua compreensão de método de ensino?
2. Quais metodologias eram desenvolvidas por você na sua prática pedagógica?
3. Quais recursos didáticos você costumava adotar em suas aulas?
4. Que dificuldades encontrava nesse processo?
5. Quais foram as principais mudanças no ensino que ocorreram ao longo do tempo?

Tema 5: Avaliação da Aprendizagem

1. Qual a importância da avaliação no processo ensino aprendizagem? 2. De que maneiras os alunos eram avaliados? 3. Qual o objetivo da avaliação?