

ESCOLA SUPERIOR DE TEOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEOLOGIA

MARIA CRISTINA DIAS DE SOUZA SILVA

O PROCESSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL:
UM OLHAR REFLEXIVO A PARTIR DA REALIDADE DE CAPIVARI DO SUL

São Leopoldo

2010

MARIA CRISTINA DIAS DE SOUZA SILVA

O PROCESSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL:
UM OLHAR REFLEXIVO A PARTIR DA REALIDADE DE CAPIVARI DO SUL

Trabalho Final de
Mestrado Profissional
Para obtenção do grau de
Mestre em Teologia
Escola Superior de Teologia
Programa de Pós-Graduação.
Linha de Pesquisa: Educação
Comunitária com Infância e
Juventude

Orientador: Remí Klein

Segundo Avaliador: Euclides Redin

São Leopoldo

2010

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S586p Silva, Maria Cristina Dias de Souza

O processo histórico da educação infantil: um olhar reflexivo a partir da realidade de Capivari do Sul / Maria Cristina Dias de Souza Silva ; orientador Remí Klein ; co-orientador Euclides Redin . – São Leopoldo : EST/PPG, 2010.

63 f.

Dissertação (mestrado) – Escola Superior de Teologia. Programa de Pós-Graduação. Mestrado em Teologia. São Leopoldo, 2010.

1. Educação de crianças – História. 2. Educação de crianças pré-escolares. 3. Educação de crianças – Capivari do Sul (RS). I. Klein, Remí. II. Redin, Euclides. III. Título.

Ficha elaborada pela Biblioteca da EST

MARIA CRISTINA DIAS DE SOUZA SILVA

O PROCESSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL:
UM OLHAR REFLEXIVO A PARTIR DA REALIDADE DE CAPIVARI DO SUL

Trabalho Final de
Mestrado Profissional
Para obtenção do grau de
Mestre em Teologia
Escola Superior de Teologia
Programa de Pós-Graduação.
Linha de Pesquisa: Educação
Comunitária com Infância e
Juventude

Remí Klein - Doutor em Teologia - Escola Superior de Teologia

Euclides Redin - Doutor em Psicologia Escolar - Escola Superior de Teologia

AGRADECIMENTOS

A Deus, Criador das vidas, pelo infinito amor e graça que todos os dias de minha vida recebo;

Aos meus pais (in memoriam) que sempre incentivaram os filhos;

Aos meus irmãos e irmãs, que juntos mantemos a cultura genética familiar;

Ao meu esposo, meu filho e minha filha, pela compreensão e pelo apoio constantes;

À minha funcionária, que assumiu os compromissos da casa neste período;

Aos colegas de Mestrado, pela amizade e pelo conhecimento;

Às colegas de viagem por compartilhar a companhia, as risadas, o conhecimento e também a despesa;

Aos professores, em especial ao professor Redin e seus gnomos;

Ao meu orientador, professor Remí Klein, pela atenção e pelo comprometimento;

Aos colegas das escolas municipais e estaduais de Capivari do Sul;

À Prefeitura de Capivari do Sul, pelo apoio na realização deste estudo.

FORMAR GOVERNANTES

“Aristóteles, em sua Política, diz que os humanos, antes de chegar a governar, têm de ter sido governados. Numa democracia, naquela democracia grega que se iniciava, Aristóteles disse: ‘Formar cidadãos é formar governantes. Os políticos são aqueles em quem nós podemos mandar. Mas numa democracia somos todos governantes’. Daí a importância da educação.

No mundo - por exemplo, dos persas - não era preciso educar, porque a pessoa tinha sua estima social estabelecida de antemão e já não a podia mudar. O filho do camponês seria camponês. O filho do comerciante, comerciante. Os filhos dos guerreiros desenvolveriam habilidades de guerra. Os filhos dos nobres aprenderiam a caçar ou organizar festas. Cada um tinha a sua aprendizagem determinada. No fundo não era preciso educar de forma livre e aberta: bastava adestrar as pessoas para que desempenhassem seu trabalho.

Mas na democracia ninguém tem o trabalho social pré-determinado; nosso único trabalho é ser humanos e, a partir daí, poder desenvolver nossas melhores possibilidades. Portanto, temos de ser educados como se fôssemos governantes, porque na democracia todos chegaremos a ser governantes. E por isso Aristóteles dizia: ‘Antes de que possas governar, tens que ter passado pela experiência de ser governado’. Ser educado é ser governado num princípio. Ser educado é conhecer o que significa ser governado por outros e, dessa maneira, desenvolver a possibilidade de governar pelos outros.

Toda educação democrática é educação de princípios, de pessoas que terão em suas mãos destino da comunidade, junto com os outros. Por isso, quando pensamos na importância da educação numa de nossas sociedades, temos de pensar em educar como se qualquer uma das pessoas que serão educadas dependesse nosso destino, porque elas vão mandar, elas vão tomar decisões. Estaremos em suas mãos.

Uma vez escrevi que as democracias educam em defesa própria, educam para se defender do que pode ocorrer se não educamos aqueles em cujas mãos estarão os destinos da comunidade. Por isso, a educação é mais transcendente que o simples adestramento, que a preparação para cumprir determinadas funções”.

RESUMO

O presente trabalho do Mestrado Profissional em Teologia, intitulado *O processo histórico da Educação Infantil: um olhar reflexivo a partir da realidade de Capivari do Sul*, tem por objetivo descrever a realidade da criança desde a Idade Média e pesquisar a história da educação infantil brasileira ao longo dos séculos XIX e XX. Para isto, enfatizamos os acontecimentos socioeconômicos que ocorriam no mundo e procuramos pontuar onde o Brasil se encontrava neste contexto, para então compreendermos melhor como e por que surgiram as creches e os jardins de infância em nosso país. Procuramos dialogar com autores que já vêm refletindo e discutindo sobre a história da criança, da infância, da família, da educação e da educação infantil. Pontuamos algumas considerações sobre a educação infantil, entre elas o aumento das discussões acerca da temática da educação infantil que ocorreu mais fortemente em meados do século XX, além de referirmos as mudanças da família e o reflexo na relação com a instituição escola. Constatamos também o crescimento dos estabelecimentos destinados à educação de crianças com a faixa etária de 2 a 6 anos, a partir da saída da mulher para o trabalho. Mesmo Capivari do Sul sendo um município pequeno, verificamos que as mudanças citadas também fizeram e fazem parte de seu contexto social com maior ou menor intensidade. As exigências da pós-modernidade estão latentes tanto nas metrópoles quanto nos municípios do interior.

Palavras-chave: Criança. Infância. Família. Educação.

ABSTRACT

This Professional Master's Degree research, titled *The historical process of infant education: a reflective view from the reality of Capivari do Sul*, aims at describing the child's reality from Middle Age onwards and researching the history of infant education in Brazil along the nineteenth and twentieth century. In order to do so, we laid emphasis on the socio-economical events which were happening in the world and tried to point out where Brazil was in this context, so that we could better comprehend how and why the day care centers and kindergartens arose in Brazil. We sought to dialogue with authors who have been reflecting and discussing about the history of children, infancy, family, education and infant education. We pointed out some considerations about infant education, such as the increase of discussions concerning the theme of infant education that was stronger in the middle of the twentieth century; besides this, we referred to the changes that occurred in the family and the repercussion of it in the relationship with the educational institution. We also found the increase of institutions that provide infant education to children aged 2-6, caused by the fact that the woman start to work outside home. Even in *Capivari do Sul*, which is a small county, we verified that the cited changes are also part of its social context with greater or lesser intensity. The demands of post-modernity are latent both in the big cities and in the countryside counties.

Keywords: Child. Infancy. Family. Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
1 A CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA SOB O ENFOQUE HISTÓRICO: CRIANÇA COMO SUJEITO INTERFERENTE NA CONSTRUÇÃO DA SOCIEDADE.....	10
1.1 A criança	10
1.2 A criança brasileira.....	12
1.2.1 <i>A criança indígena</i>	12
1.2.2 <i>Crianças vindas da Europa para o Brasil Colônia</i>	15
1.2.3 <i>As crianças negras e os filhos dos senhores</i>	16
1.3 O surgimento da infância.....	18
1.3.1 <i>A família e as mudanças sociais</i>	21
1.3.2 <i>Família e escola: duas constantes na vida da criança</i>	24
2 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL	28
2.1 A formação dos professores da Educação Infantil	35
3 CAMINHO PERCORRIDO PELA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE CAPIVARI DO SUL - RS NO PERÍODO DE 1987 A 2009.....	38
3.1 Processos históricos e geográficos de Capivari do Sul.....	38
3.2 O cuidado extrafamiliar com as crianças em Capivari do Sul em 1987.....	40
3.3 Aspectos gerais da Educação Infantil em Capivari do Sul	44
3.3.1 <i>Escola Estadual de Ensino Médio Arthur da Costa e Silva</i>	45
3.3.2 <i>E. M. E. F. Dr. Mário de Azevedo Silveira</i>	46
3.4 O bairro e a escola	47
3.4.1 <i>Atendimento na Educação Infantil</i>	49
3.5 Pais, escola e o Projeto Político-Pedagógico da E. M. E. F. Capivari	51
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	54
REFERÊNCIAS	57

INTRODUÇÃO

Atualmente, existe a preocupação de muitos sociólogos quanto ao registro da socialização das crianças, pois o pouco que se tem é de forma genérica como se todas as crianças, de todos os grupos, fossem iguais.

Acreditando e valorizando a interferência da criança como sujeito na construção da sociedade e também na tentativa de evidenciar esta interferência no cotidiano de um município pequeno, este trabalho relata a visão geral da sociedade ocidental sobre a criança, tendo como ponto de partida a invenção da infância, e documenta a educação infantil no município de Capivari do Sul, relacionando-a com a legislação nacional.

Portanto, o foco principal será a educação infantil de 0 a 5 anos e suas relações e implicações nos contextos histórico, geográfico, social, econômico e cultural, com enfoque especial nos fatores específicos que compõem estes contextos interferentes na constituição deste sujeito como a família, a educação, a cultura, a política e a comunidade.

Maturana e Verden-Zöllner evidenciam que na cultura ocidental aprendemos a nos orientar para a produção em tudo o que fazemos, como se isso fosse algo natural, e o início disto tudo está na relação com as crianças, pois não brincamos simplesmente com nossas crianças, nós as preparamos para o futuro.¹ Cultuando esta cultura, a criança, segundo os autores, não se autoaprende como um Eu integral no respeito à aceitação de si mesma; não aprende a si própria como um ser social no respeito ao outro e não desenvolve consciência social.

Neste sentido, tem-se evidências teóricas para analisar como está sendo vista e direcionada a infância. O *Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil* será um dos principais norteadores e pontos de referência na análise da educação infantil no município, como também a *Constituição Federal* e a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDBEN). O relato da educação em Capivari do Sul será evidenciado através de pesquisa bibliográfica, análise de documentos, vivências e observações.

¹ MATURANA, Humberto R.; VERDEN-ZÖLLER, Gerda. *Amar e brincar: fundamentos esquecidos do homem do patriarcado à democracia*. São Paulo: Palas Athena, 2004.

1 A CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA SOB O ENFOQUE HISTÓRICO: CRIANÇA COMO SUJEITO INTERFERENTE NA CONSTRUÇÃO DA SOCIEDADE

1.1 A criança

Para melhor entendimento da pesquisa sobre a educação infantil, percorreremos a trajetória em alguns espaços e tempos da construção e reconstrução da infância, da criança, da família e, por fim, da educação infantil.

Quando o assunto é criança, necessariamente devemos saber o significado da palavra infância. Portanto, a etimologia da palavra infância deriva de “infante”, do latim “*infans*”, que significa incapaz de falar. Já o significado de criança descrito no dicionário define: “um ser humano com pouca idade, menino ou menina; pessoa ingênua, infantil”.²

Atualmente, a existência do ser criança é algo tão natural que não analisamos todo o processo histórico da construção da identidade desta fase da vida, que está em permanente construção e significação.

Para refletirmos acerca da infância e da criança, temos a necessidade de revisar a história sobre as diferentes concepções de infância e de criança e a importância de seu processo de interação social e desenvolvimento pessoal.

Conforme o *Dicionário Brasileiro de Teologia*,

Para falar sobre criança na História e na Bíblia, é preciso considerar a concepção de infância no mundo greco-romano e judaico [...] Entre os gregos e os romanos, a ênfase em relação às crianças estava na procriação. Filhos homens saudáveis eram valorizados como futuros trabalhadores e soldados. Os romanos simplesmente numeravam suas filhas. Também seus filhos homens a partir do quinto não mais recebiam nomes. [...] Entre os judeus, as crianças eram consideradas uma dádiva e uma bênção de Deus (Sl 127.3-5). Nisto se evidencia uma grande valorização da descendência, ancorada na fé. Mães de muitos filhos eram chamadas de bem-aventuradas (Gn 24.60), enquanto que a esterilidade era considerada uma maldição (1Sm 1). As crianças pequenas, fossem meninos ou meninas, faziam parte do povo. Já com oito dias de vida, os meninos eram circuncidados, para evidenciar sua inclusão no povo e na aliança (Gn 17.12). A partir da mais tenra idade, as crianças participavam dos rituais religiosos familiares e das grandes celebrações. Elas tinham seu valor enquanto descendência, continuação do povo e da aliança. Toda educação estava centrada na Torá e tinha nela suas motivações, seu

² FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988. p. 187.

fundamento, sua norma e seu conteúdo. Conforme H. Weber, a preocupação maior, no entanto, era com a Torá e não com a criança.³

Considerando as duas culturas, percebe-se que as crianças eram meios para determinados fins. A romana e a grega cuidavam para atender o futuro da sociedade, enquanto a judaica em conservar os preceitos religiosos.

Conforme Ariès, o sentimento de infância como fase diferenciada aparece apenas na Idade Moderna.⁴ Nas sociedades antigas e medievais, as crianças viviam em habitações coletivas e famílias numerosas, a criança aos 6 ou 7 anos de idade começava a participar do mundo dos adultos e com isto a produzir, desde o momento em que não necessitava tanto de cuidados físicos e vencida a fase crítica de mortalidade. Essas sociedades não atendiam a criança em suas especificidades. As crianças entravam naturalmente na realidade dos adultos, dividindo com eles todas as experiências de lazer e de trabalho. A família baseava-se nos preceitos e valores morais, lutas, batalhas e, segundo Heywood,

A infância foi entendida de forma imprecisa e até por vezes desdenhada. As crianças, a maioria delas era obrigada a seguir os passos de seus pais com sua ocupação e sua posição na vida claramente mapeadas com antecedência.⁵

Segundo Ariès,

A passagem da criança pela família e pela sociedade era muito breve e muito insignificante para que tivesse tempo ou razão de forçar a memória e tocar a sensibilidade. [...] Se ela morresse então, como muitas vezes acontecia, alguns podiam ficar desolados, mas a regra geral era não fazer muito caso, pois uma outra criança logo a substituiria. A criança não chegava a sair de uma espécie de anonimato.⁶

Quando as crianças sobreviviam, Ariès aponta um sentimento superficial pela criança, chamado “paparicação”, que era reservado a ela em seus primeiros anos de vida, enquanto ainda ela era uma coisa engraçadinha. “As pessoas se divertiam com a criança pequena como com um animalzinho, um macaquinho

³ KLEIN, Remí. Criança. In: BORTOLETO FILHO, Fernando; SOUZA, José Carlos; KILPP, Nelson (Orgs.). *Dicionário Brasileiro de Teologia*. São Paulo: ASTE, 2008. p. 214.

⁴ ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

⁵ HEYWOOD, Colin. *Uma história da infância*. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 29-30.

⁶ ARIÈS, 2006, p. 10.

impudico”.⁷

Analisando a arte medieval e sendo difícil encontrar a representação da criança, Ariès concluiu que a sociedade medieval não destinava um lugar para esta fase da vida, a infância, evidenciada a partir da Renascença.⁸

O desinteresse em se referir às crianças até o século XVIII não aparecia apenas na iconografia, mas também nas roupas usadas por elas: “as crianças deixavam de usar cueiros, vestiam-se exatamente como outros homens e mulheres de sua classe social”.⁹

Tendo como parâmetro a cultura da sociedade ocidental pós-moderna, percebe-se que na Idade Média a criança, quando representada, estava totalmente envolvida no mundo adulto, conforme relata Neil Postman: “o menino de sete anos era um homem em todos os aspectos, exceto na capacidade de fazer amor e guerra”.¹⁰

A percepção da criança e da infância varia de uma cultura para outra, de sociedade em sociedade e também ao longo do tempo. As evidências, as concepções, as análises feitas sobre a infância na Idade Média têm como parâmetro o olhar da infância contemporânea. Não devemos julgar, mas sim perceber como estamos tratando as crianças na atualidade. Será que também não estamos “adultificando” as crianças?¹¹

1.2 A criança brasileira

1.2.1 A criança indígena

Antes da chegada dos portugueses no Brasil, aqui viviam centenas de povos indígenas, dispersos pela natureza quase intocada. Sua subsistência se dava basicamente pela coleta de vegetais e pela caça a animais, sem o predomínio da agricultura que fixasse o grupo a uma determinada área geográfica.

As crianças viviam neste contexto livres, tendo como referência o coletivo. A sobrevivência do grupo era responsabilidade de todos. As divisões de tarefas, a

⁷ ARIÈS, 2006, p. 10.

⁸ ARIÈS, 2006, p. 28.

⁹ POSTMAN, Neil. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Grafia, 1999. p. 32.

¹⁰ POSTMAN, 1999, p. 30.

¹¹ Palavra utilizada por Neil Postman para designar a imposição da idade adulta sobre as crianças.

prática da religião, enfim, a referência da criança indígena era o adulto.

Gilberto Freyre descreve os registros feitos pelo padre Cardim quanto ao cotidiano das crianças indígenas no início da colonização: alegria, ausência de brigas e desavenças e a presença constante de representações de animais foram as marcas das brincadeiras entre as crianças indígenas.¹² Nesta época, as crianças recebiam de suas mães animais e bonecas de barro cozido e aprendiam, em idades mais avançadas, a fazer brincadeiras de entrelaçar fios de algodão entre os dedos.

Com a chegada, ou invasão, dos europeus, o processo de educação intratribal foi alterado violentamente. A superioridade da tecnologia europeia induziu os índios a uma atitude geral de “aprender com os portugueses”. Assim, a língua portuguesa, a religião cristã e o uso de roupas de linho e algodão passaram a ser adotados pelos indígenas a partir do que os portugueses lhes ensinavam. “Os indígenas, sem se matricular em escola alguma, viraram alunos e os portugueses, sem diploma nem sala de aula, viraram professores dos adultos, dos jovens e das crianças índias”.¹³

Para não serem massacrados ou escravizados com disputa entre espanhóis e portugueses pelo território brasileiro, muitos grupos indígenas aceitaram viver nos domínios dos jesuítas, nas reduções.

As crianças de 4 ou 5 anos passaram a ser educadas pelos padres jesuítas. Agora não mais tão livres como antes, pois a organização jesuíta se dava da seguinte maneira:

Eram separados, então, em grupos e por sexo, sendo vigiados e dirigidos por um adulto encarregado de orientá-lo. [...] Era nas crianças que os padres mais investiam, porque era através delas que a cultura ancestral poderia ser extinta.¹⁴

Os índios aprendiam as ideias vindas de Portugal tanto pelo convívio dos adultos, jesuítas, quanto com a vivência com as crianças filhas de colonos portugueses e também com órfãos que frequentavam, muitas vezes, os mesmos

¹² FREYRE, Gilberto. *Casa grande e senzala*. Rio de Janeiro: Record, 1998. p. 134.

¹³ MONLEVADE, João. *Treze lições sobre fazer-se educador no Brasil*. Brasília: Idéa, 2001. p. 13.

¹⁴ RAMOS, Antonio Dari et al. *Diálogos interculturais: identidades indígenas na escola não indígena*. Campinas: Nimuendajú, 2006. p. 22.

espaços na sociedade brasileira. Sobre essa convivência, Del Priore registra que “na história dos curumins e dos filhos de colonos nas escolas jesuítas o tempo corria entre brincadeiras, orações, aulas de latim e banhos de rios”.¹⁵

Segundo Del Priore, os jesuítas foram os responsáveis pela conversão, cristianização e humanização dos índios brasileiros.¹⁶ Estes missionários usavam de uma doutrina forte, com fundamento moral e religioso, com uma visão disciplinar a partir de açoites e castigos. A autora salienta que sua preocupação com as crianças indígenas era o adestramento de sua inocência. Era mais fácil enraizar as ideias e a cultura do homem branco nas crianças, uma vez que os adultos, na visão do Padre Anchieta, segundo Del Priore, cerravam os ouvidos para não ouvir os dogmas da religião católica e ceder aos cultos dos jesuítas, sendo convictos de seus propósitos. Já a criança era considerada sem ideias próprias e assim território livre para a imposição dos valores pregados pelos jesuítas.

Observa-se que a história da criança brasileira no período colonial foi fortemente marcada pelo trabalho catequético dos jesuítas, na medida em que estes desenvolveram os primeiros projetos pedagógicos de cunho religioso voltados para a infância. Tais projetos se baseavam na conversão religiosa durante o século XVI, principalmente sobre os meninos indígenas, embora tenham incluído as crianças mestiças e portuguesas.

A prática de catequização não terminou com a expulsão dos jesuítas, mas só mudou a maneira de converter os indígenas, pois outras missões deram continuidade à política iniciada no período Colonial, sendo que o primeiro Projeto Constitucional de 1823, já no Brasil Imperial, propôs a criação de estabelecimentos para a catequese e civilização dos índios. Durante todo o século XIX e várias décadas do século XX, pôde-se observar

O grande afluxo de missões religiosas encarregadas da tarefa educacional civilizatória. Em poucas palavras, desde a chegada das primeiras caravelas até meados do século XX, o panorama da educação escolar indígena foi um só, marcado pelas palavras de ordem catequizar, civilizar, e integrar.¹⁷

¹⁵ PRIORE, Mary Del. *História do cotidiano*. São Paulo: Contexto, 2001. p. 110.

¹⁶ PRIORE, 2001. p. 110.

¹⁷ SILVA, Márcio Ferreira. A conquista da escola: educação escolar e movimento de professores indígenas no Brasil. *Em Aberto*, Brasília, v. 14, n. 63, jul./set. 1994. p. 150.

No final da década de 1970, através de movimento, de protestos e reivindicações por parte dos índios e dos que defendiam suas causas e o processo de abertura política ocorrido com o desgaste do governo militar, a educação nas escolas existentes nas áreas indígenas começa a ser direcionada às sociedades indígenas. Nas décadas de 1980 e 1990, apesar da educação escolar indígena se apresentar ainda com muitas questões a serem transformadas, foram períodos de significativos avanços, em relação ao que se apresentava. Porém, existe muito a ser feito e a ser cumprido na legislação existente.

Quando se fala em educação, devemos contextualizar, pois a escola está inserida na sociedade. Desde a chegada dos portugueses até os dias atuais, a principal luta empreendida pelas sociedades indígenas é a luta pela terra e pela garantia de sua sobrevivência.

1.2.2 Crianças vindas da Europa para o Brasil Colônia

Muitas crianças portuguesas chegaram ao Brasil junto com as embarcações e, mesmo sendo crianças, durante a viagem não tinham nenhum privilégio, ao contrário, eram denominadas de grumetes. As crianças órfãs enviadas pelo rei que trabalhavam nestas embarcações eram tratadas como miseráveis sem o mínimo de condições decentes, recebendo as piores condições de vida e alimentação. Muitas crianças morriam devido a esta realidade e à violência que sofriam durante a viagem, que durava muito tempo em alto mar.

Para manter o controle das crianças judias em Portugal, muitos filhos eram arrancados de suas famílias e enviados como grumetes. Mesmo as que viajavam com seus pais não tinham melhores acomodações. Os filhos da nobreza tinham privilégios nas acomodações, mas não iguais aos adultos.

A criança era considerada mão de obra barata e de fácil manuseio para atender o adulto. Constatamos que as crianças vindas de Portugal para o Brasil estavam sujeitas a todo tipo de perigo.

Conforme Del Priore,

Mesmo acompanhadas pelos pais, eram violadas por pedófilos; os

grumetes sujeitos às condições de trabalho eram violentados pelos homens nestas embarcações e as meninas tinham que ser guardadas e vigiadas cuidadosamente a fim de manter-se virgens, pelo menos, até que chegassem à colônia.¹⁸

Neste período colonial, havia uma prática comum: o envio de crianças e adolescentes para as colônias, baseado no decreto inquisitorial que definia: “jovens vadios de Lisboa que percorrem a Ribeira roubando carteira ou cometendo outros delitos [...] se incorressem na mesma falta e fossem novamente presos, seriam degredados no Brasil e nenhuma outra parte”.¹⁹

Assim, para esses imigrantes, unia-se não só a adaptação a um novo território, em condições muito diferenciadas das de sua origem, mas também a própria condição de ser criança migrante. Segundo Castro e outros,

Para os imigrantes, graves problemas se apresentaram nesse sentido, sobretudo com referências às variações climáticas e à falta de resistência a certas doenças. Se os “maus ares”, as pestilências não eram invocados para justificar as mortalidades nesses grupos, o desconforto com a longa viagem até as fazendas de café, as privações na espera de construção de suas casas, as mudanças de trabalho, a alteração dos hábitos alimentares, principalmente nos primeiros tempos, afetavam duramente os mais jovens.²⁰

Essas informações são comprovadas em dados levantados sobre a mortalidade de filhos de brancos estrangeiros numa região cafeeira de São Paulo.²¹ A maior concentração de mortes se refere à faixa de 0 a 5 anos de idade, e isso se deve sobretudo à “fragilidade das crianças, numa idade muito sensível às mudanças, fatores estes que atingiram o estrangeiro em geral”²² e que, portanto, não livraram seus descendentes desta realidade.

1.2.3 As crianças negras e os filhos dos senhores

Quanto à presença da criança negra, o número não era significativo, pois o tráfico preferia, sobretudo, as pessoas adultas e do sexo masculino. Góes e

¹⁸ PRIORE, Mary Del. *História da criança no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2000. p. 19.

¹⁹ PIERONI, Geraldo. No purgatório com olhar no paraíso: o degredo inquisitorial para o Brasil-Colonial. *Textos de Histórias*, Brasília, v. 6, n. 1-2, 1998.

²⁰ CASTRO, Jeanne Berrance et al. A mortalidade entre os filhos de trabalhadores pretos e brancos estrangeiros numa região cafeeira paulista: 1875-1930. *Revista de História*, São Paulo, v. XLVI, n. 94, abr./jun. 1973.

²¹ CASTRO et al., 1973, p. 609.

²² CASTRO et al., 1973, p. 609.

Florentino citam, por exemplo, que em 1736 apenas 4% dos africanos que desembarcaram em porto carioca eram menores de 10 anos.²³ Inventários fluminenses demonstram que,

No intervalo entre o falecimento dos proprietários e a conclusão da partilha entre os herdeiros, os escravos com menos de dez anos de idade correspondiam a um terço dos cativos falecidos; dentre estes, dois terços morriam antes de completar um ano de idade, 80% até os cinco anos.²⁴

Além das crianças indígenas, das imigrantes e das negras, havia também os filhos dos senhores. A diferença de vida entre as crianças nobres e as crianças da escravidão nos primeiros anos de vida não era tão nítida. Algumas crianças escravas conviviam com os filhos dos senhores na Casa Grande. Em muitos casos, a criança negra era usada como um brinquedo de maus tratos pelos filhos dos senhores.

Na primeira infância, até os 6 anos, a criança branca era geralmente entregue à ama de leite. O destino dos filhos das escravas escolhidas para servir como amas de leite era muitas vezes a Roda. O pequeno escravo, quando sobrevivia, era com grande dificuldade, precisando se adaptar ao ritmo do trabalho materno. Walsh, que esteve no Brasil entre 1828 e 1829, descreve, nas proximidades de Irajá: “em um grande terreno lavrado, no meio deste anfiteatro verde, estavam de oitenta a cem negros dos dois sexos; alguns deles com bebês amarrados nas suas costas em fila cavando a terra com enxadas para plantio”.²⁵

Sá de Oliveira publicou em 1895 um trabalho sobre os efeitos das condições de trabalho do negro em seu desenvolvimento físico. Sobre o hábito de atar por longos períodos as crianças às costas, diz: “vêm mais tarde os seus filhos ficarem com as pernas defeituosas, arqueadas, de modo que, tocando-se os pés, formam uma elipse alongada”.²⁶ Levar os filhos nas costas é costume africano desde muito tempo, como também entre nossos indígenas.

²³ GÓES, José R.; FLORENTINO, Manolo. Crianças escravas, crianças dos escravos. In: PRIORE, Mary Del.(Org.). *Histórias das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto. 1999.

²⁴ GÓES; FLORENTINO, 1999.

²⁵ WALSH *apud* MOTT, Maria Lúcia de Barros A criança escrava na literatura de viagens. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 31, p. 57-68, dez. 1979.

²⁶ OLIVEIRA *apud* FREYRE, 1998, p. 359.

No momento em que as crianças completassem sete anos, a diferença social tratava de encaminhar os filhos dos nobres para estudar e os escravos iam trabalhar. No entanto, algo tinham em comum: eram crianças, submetidos às condições de “pequenos adultos”.

1.3 O surgimento da infância

Segundo Neil Postman,

A idéia de infância é uma das grandes invenções da Renascença. Talvez a mais humanitária. Ao lado da ciência, do estado-nação e da liberdade de religião, a infância, como estrutura social e como condição psicológica, surgiu por volta do século dezesseis e chegou refinada e fortalecida aos nossos dias.²⁷

Na realidade o conceito de infância é recente, surgiu no contexto da sociedade industrial, ligado às leis trabalhistas. A sociedade iniciou um processo em que, segundo Ariès, criança foi excluída do mundo do trabalho e de responsabilidades; foi separada do adulto, não participando mais de atividades nas quais sua presença era usual.²⁸ Com isso, ela passou a ser vista diferente e também provocou o surgimento de uma outra fase, a adolescência, pois entre a infância e a fase adulta também havia comportamentos diferenciados. Conforme Ariès, por volta de 1890 começou a se firmar o interesse pela adolescência, que se torna tema literário e preocupação de moralista e político.²⁹

A partir de 1900, as teorias pedagógicas, sociológicas, psicológicas, médicas e outras provocam reflexão procurando entender os comportamentos das fases da infância e da adolescência.

Houve muitas descobertas. Uma delas é que a futura adolescência e conseqüentemente a idade adulta dependem diretamente de como foi a infância, nos seus vários aspectos.

Conforme Úrsula Peukert:

²⁷ POSTMAN, 1999, p. 12.

²⁸ ARIÈS, 2006.

²⁹ ARIÈS, 2006.

Torna-se cada vez mais evidente que as condições nas quais as crianças crescem e se desenvolvem são determinadas não somente pelas atitudes isoladas de cada indivíduo, mas muito mais profunda e duradouramente pelas decisões políticas e econômicas da convivência em comum dos homens.³⁰

No contexto sociológico, a criança passa a ser compreendida como um ator social, renovando deste modo o interesse pelos processos de socialização.³¹ Corroboro com Peukert: “somente os cuidados e a assistência que a geração adulta lhes proporciona em seu nível de desamparo garantem o seu nascimento físico e, na ótica da evolução, a manutenção da espécie”.³²

A sociedade percebe a necessidade de interagir no direcionamento desta fase, a infância, para que seja assegurado o desenvolvimento da humanidade como um todo. Ainda segundo Peukert,

Junto com o nascimento físico do homem, surge, porém, ao mesmo tempo, também, a tarefa de socorrê-lo em seu “nascimento cultural”. Pois, no suceder-se das gerações, importa que as formas de vida elaboradas historicamente sejam transmitidas e oportunizados aqueles conhecimentos e habilidades práticas que permitam à jovem geração tornar-se apta para agir numa determinada sociedade e cultura.³³

Liliana Sulzbach, em seu documentário *A invenção da infância* (2000), mostra claramente de maneira objetiva e profunda os conceitos de trabalho infantil, situações do cotidiano das crianças com muitas responsabilidades e sem muito tempo para brincar, tanto da classe média alta quanto das classes menos favorecidas.

As responsabilidades se diferem da seguinte maneira: umas estão no presente preparando o futuro, pois a família faz com que no turno inverso da escola o tempo das crianças seja ocupado com aulas de inglês, balé, natação e tênis, dentre tantas outras atividades, deixando muitas vezes de lado as brincadeiras, que são fundamentais para o desenvolvimento da criança independente da classe social. Outras estão trabalhando no presente para poder ter futuro, pois, como mostra o

³⁰ PEUKERT, Úrsula. Solidariedade intergeracional. *Concilium*, Petrópolis, n. 2, 1996, p. 95.

³¹ FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas: Autores Associados, 2009. p. 24.

³² PEUKERT, 1996, p. 94.

³³ PEUKERT, 1996, p. 94.

filme, a mão de obra infantil quebrando pedra ou cortando e transportando sisal ajuda no orçamento da casa. A frequência na escola está em segundo plano, pois o mais importante é ajudar o pai e a mãe a colocar alimento em casa. São duas realidades completamente diferentes, mas que igualmente tiram das crianças algo essencial: a liberdade de brincar, quando estiverem com vontade.

Uma criança do interior pobre do Nordeste suspira ao dizer: “que jeito tem? Tem que trabalhar...”. Enquanto a menina de classe média alta fala com um misto de satisfação e dúvida: “tenho hora para tudo! Tenho vida de adulto, mas é melhor assim”, referindo-se às responsabilidades do dia a dia, nem sempre de seu agrado, tal como o menino que suspira pela falta de oportunidades e diz: “tem que trabalhar!”.

Almejar para os filhos o melhor é perfeitamente compreensível. Entretanto, o objetivo que subjaz às práticas é questionável. A rotina dos filhos, muitas vezes, é uma maratona de cumprimento de tarefas, não porque eles querem, mas por expectativa da família e/ou por solicitação da escola.

Manter uma família com um certo padrão tem custo alto. Preparar os filhos se tornou um grande e complexo investimento. Existe até cálculo para saber quanto se vai gastar com um filho desde o nascimento até a faculdade. Pais trabalham cada vez mais para manter este padrão de vida material. Em contrapartida, acontecem as exigências com as crianças descritas anteriormente e a falta de tempo para acompanhá-las. A problemática levantada não é a de oferecer possibilidades de aprendizagem, mas a de as crianças estarem tendo responsabilidades de adultos.

Um exemplo vivido em minha família: tenho uma filha de 11 anos e um filho de 13 anos. Organizando horário e transporte para levá-los à natação, pensei em aproveitar o tempo e o deslocamento e colocá-los na aula de inglês. O meu filho disse: “mãe, não nos enche de coisa, ainda somos criança, são queremos a natação”. Tentei convencê-los para aproveitar o gasto com o transporte, mas fui vencida pela argumenta o do querer brincar. O desenvolvimento biopsicossocial, cultural e espiritual da criança tem um fator determinante: a família.

A emo o que estrutura a coexistência social   o amor, ou seja, o domínio das a o es que constituem o outro como um legítimo outro em coexistência.

E nós, humanos, nos tornamos seres sociais desde nossa primeira infância, na intimidade da coexistência social com nossas mães. Assim, a criança que não vive sua primeira infância numa relação de total confiança e aceitação, num encontro corporal íntimo com sua mãe, não se desenvolve adequadamente como um ser social bem integrado.³⁴

Em *A criança, a Bíblia e a história*, segundo capítulo de sua Dissertação de Mestrado em Teologia, cujo título é *A narração de histórias bíblicas na perspectiva da criança: fundamentos e modelos narrativos*, Remí Klein afirma: “Deus e a família eram duas constantes no processo educativo no AT, uma teológica e outra sociológica”.³⁵ Constatado que, mesmo havendo transformações e adequações na estrutura, a instituição familiar perdura até os dias atuais e o norte de uma criança é sua família. Já, no entendimento de Rosalyn Saltz, quando em visita na Itália aos centros da Organização Nacional para a Maternidade e Infância:

Os aspectos psicossociais do desenvolvimento de um bebê, supõe-se, são adequadamente atendidos se a atmosfera psicológica do centro não é rígida, se as crianças não estão em óbvio sofrimento e se os responsáveis por seus cuidados parecem ter um razoável afeto por elas.³⁶

Mesmo este ambiente sendo descrito em 1976, é cada vez mais comum, nos dias atuais, no cotidiano de muitas crianças que frequentam creche e Educação Infantil, quando termina a Licença Maternidade das mães que retornam ao trabalho.³⁷ Também deveria ser o ambiente das instituições que abrigam crianças abandonadas pelos familiares, mas como a história nos mostra, geralmente não é o que acontece.

1.3.1 A família e as mudanças sociais

Conforme Ariès, “o sentimento da família que emerge assim nos séculos XVI-XVII, é inseparável do sentimento da infância. O interesse pela infância [...] não é senão uma forma, uma expressão particular desse sentimento mais geral, o

³⁴ MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004, p. 45.

³⁵ KLEIN, Remí. *A narração de histórias bíblicas na perspectiva da criança: fundamentos e modelos narrativos*. Dissertação (Mestrado em Teologia) – Programa de Pós-Graduação em Teologia, Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 1996. 112f.

³⁶ SALTZ *apud* EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 31.

³⁷ Licença Maternidade prevista no Art. 7º, Inc. XVIII da Constituição Federal de 1988.

sentimento da família”.³⁸

Esta relação família-infância continua atual, pois qualquer assunto que envolve a infância diz respeito à instituição familiar. Portanto, este texto fará referências ao processo histórico da família e sua interferência na sociedade.

A estrutura da família moderna nasce da Revolução Industrial, com seus padrões de excelência que vigoraram da segunda metade do século XIX até o século XX. A família nuclear, de pais, mães e filhos convivendo na mesma casa, correspondia aos patamares da sociedade que se industrializava e se especializava. O pai era a autoridade maior, tendo acesso livre ao público, e à mãe cabia a responsabilidade pelas tarefas domésticas e a educação dos filhos.

As funções familiares se modificam durante todo o processo político, econômico e social das civilizações, as funções familiares foram se descentralizando do poder do patriarca e redistribuídas entre todos os membros da família. Com o advento da Modernidade, com as grandes descobertas científicas e suas consequências, principalmente o surgimento das máquinas e das indústrias, com a migração do campo para a cidade, as famílias continuaram a mudar.

Em 1987, a família nuclear, constituída por marido, esposa e filhos, biológicos ou adotivos correspondia a 71% dos arranjos domésticos no Brasil. As famílias matrifocais, formadas por uma mulher e seus filhos, resultantes de uma ou mais uniões e um companheiro permanente ou ocasional, correspondiam a 14,4%.³⁹ Esses percentuais demonstram que a família nuclear foi colocada como referência, mas conforme Romanelli, “o modo como as características desse modelo articulam-se entre si organizando a vida doméstica, depende a camada social em que se inserem as famílias e do seu repertório cultural”.⁴⁰ Esta relação é retratada com as diferenças entre as famílias do meio rural e das classes menos favorecidas que conservam características do pensamento católico, que defende o modelo de família conservadora, símbolo da continuidade parental e patriarcal que marca a relação pai, mãe e criança de meados do século XIX e das elites das grandes cidades. As

³⁸ ARIÈS, 2006, p. 143.

³⁹ BILAC, E. D. *Ciências sociais hoje: convergências e divergências nas estruturas familiares no Brasil*. São Paulo: Vértice, 1991. p. 70-94.

⁴⁰ ROMANELLI, G. Autoridade e poder na família. In: CARVALHO M. C. B. (Org.). *A família contemporânea em debate*. São Paulo: Cortez, 1995. p. 75.

elites convivem com o divórcio, com a participação feminina no mercado de trabalho, com a redução de número de filhos e com o processo de globalização, saindo de um modelo de família fechado para um modelo aberto.

Segundo Kaloustian, a família é o lugar indispensável para a garantia da sobrevivência e da proteção integral dos filhos e demais membros, independentemente do arranjo familiar ou da forma como vem se estruturando.⁴¹ É a família que propicia os aportes afetivos e, sobretudo, materiais necessários ao desenvolvimento e ao bem-estar de seus componentes. Ela desempenha um papel decisivo na educação formal e informal, é em seu espaço que são absorvidos os valores éticos e humanitários e onde se aprofundam os laços de solidariedade. É também em seu interior que se constroem as marcas entre as gerações e são observados valores culturais.

Gokhale nos diz que a família não é somente o berço da cultura e a base da sociedade futura, mas é também o centro da vida social.⁴² A educação bem sucedida da criança na família é que vai servir de apoio à sua criatividade e ao seu comportamento produtivo quando for adulto. A família tem sido, é e será a influência mais poderosa para o desenvolvimento da personalidade e do caráter das pessoas.

Segundo Valburga Streck, a família tem a função de dar apoio, colocar normas e socializar seus membros.⁴³ Por isto, ela existe para o indivíduo e vice-versa. O indivíduo se adapta a ela, interagindo com outros e, ao mesmo tempo, diferenciando-se dentro dela como indivíduo. Ele está contido na família e esta, por sua vez, está contida nele. Ao mesmo tempo, ela está inserida num contexto social do qual recebe influências e em função do qual mudará. Existe, portanto, não só uma complementariedade interna entre os membros da família, mas também uma complementariedade externa.

A descentralização do poder paterno, tratado anteriormente, ao mesmo

⁴¹ KALOUSTIAN, S. M. (Org.) *Família brasileira: a base de tudo*. São Paulo: Cortez; Brasília: UNICEF, 1988.

⁴² GOKHALE, S.D. A família desaparecerá? *Revista Debates Sociais*, Rio de Janeiro, ano XVI, n. 30, 1980.

⁴³ STRECK, Valburga Schmiedt. *As contribuições da terapia estrutural de famílias e da terapia narrativa para o aconselhamento pastoral com famílias de baixos recursos*. Tese (Doutorado em Teologia) – Programa de Pós-Graduação em Teologia, Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 1998.

tempo que trouxe proximidade entre pais e filhos, também acarretou insegurança, pois muitos pais, querendo ser só amigos de seus filhos, esqueceram-se de exercer sua função, ocasionando na criança a falta da efetivação da figura dos pais. A relação de distanciamento que outrora muitos tiveram com seus pais é um dos fatores que influenciou no extremo de só serem os melhores amigos dos filhos.

Outra mudança é na formação familiar que, não raras vezes, é constituída por mães solteiras, viúvas ou separadas como comandantes da família. Em muitos casos, pais também assumem estas posições. Atualmente a família brasileira possui vários tipos de formação, tendo cada uma suas especificidades e não mais seguindo padrões rígidos, existem famílias chefiadas por homens sem a companheira, por mulheres, a homossexual, a extensa e a nuclear, que, com todas as mudanças, ainda permanece atual.

Mesmo tendo toda essa diversidade, algumas características em comum elas apresentam, tais como: a diminuição de número de filhos e de casamentos religiosos, o aumento na participação feminina no mercado de trabalho, a participação de vários membros da família no sustento, o chefe da família tende a ser o mais velho, quanto mais rica, mais chefes responsáveis pela família, quanto mais pobre, mais os filhos contribuem na renda familiar. Com sua introdução no mercado de trabalho, a mulher passou a ser peça fundamental no provimento financeiro da família, sendo, muitas vezes, a única provedora.

1.3.2 Família e escola: duas constantes na vida da criança

A saída da mulher para o mercado de trabalho favorece o afastamento cada vez mais cedo dos filhos do convívio familiar, dividindo e/ou direcionando o compromisso de educar com a escola. A omissão de muitas famílias da atualidade tem direcionado a responsabilidade da educação e da formação dos filhos para a escola, colocando esta instituição como uma extensão da família. Goldani mostra que “as tarefas educativas e de socialização são cada vez mais compartilhadas com outras agências, públicas ou privadas”.⁴⁴

Para muitas famílias, a escola é um dos únicos lugares para deixar os filhos

⁴⁴ GOLDANI, A. M. As famílias brasileiras: mudanças e perspectivas. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, n. 91, p. 7-22, nov. 1994.

em boas mãos, como se a responsabilidade fosse única e exclusivamente desta. Alguns autores, como Tedesco,⁴⁵ Teixeira⁴⁶ e Esteve,⁴⁷ revelam que até a primeira metade do século XX a família e a escola desempenhavam papéis bem definidos socialmente. Essa distinção de funções facilitava o trabalho de socialização desempenhado por ambas as instituições. A família se ocupava com as **relações sociais primárias**, com características marcadamente coloquiais, pessoais, com um forte apelo à afetividade e à intimidade entre pais e filhos, com vistas à transmissão de valores. A escola, por seu turno, era a responsável pelas **relações sociais secundárias**, que se caracterizavam pela formalidade, pela racionalidade e pela impessoalidade na relação que professor e alunos estabeleciam com fins pedagógicos. Na escola, predominava o compromisso com a transmissão do legado cultural acumulado pela humanidade ao longo da história.

Atualmente, a relação família-escola está confusa, tornando mais difícil identificarmos os papéis e as responsabilidades de cada uma. Essas transformações tiveram seu início na segunda metade do século XX e, a partir da década de 1980, nossas instituições passaram a experimentar uma sensação de desorientação imposta pela velocidade das mudanças em nossa organização social e nas relações sociais dela advindas.

As novas configurações familiares tendem a cada dia diminuir o tempo real que os adultos passam com os filhos, tempo que atualmente é ocupado por outras instituições (creches, escolas, instituições beneficentes, clubes, ONGs) ou pela exposição prolongada aos meios de comunicação, especialmente a televisão e a internet. Os meios de comunicação não foram criados como instituição responsável pela formação moral e cultural das pessoas e, não obstante, vêm desempenhando essa função com uma força e uma penetração social nunca antes vista na história da humanidade.

No momento em que a família se reconhece enfraquecida naquilo que tinha de mais específico, qual seja, a socialização primária de seus filhos, a família

⁴⁵ TEDESCO, J. C. *O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna*. São Paulo: Ática, 2002.

⁴⁶ TEIXEIRA, A. E. *Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola*. São Paulo: Nacional, 1975.

⁴⁷ ESTEVE, J. M. *A terceira revolução educacional: a educação na sociedade do conhecimento*. São Paulo: Moderna, 2004.

buscou ajuda na escola, exigindo que esta assumisse a responsabilidade por alguns aspectos da formação humana considerados até então como de responsabilidade exclusiva da família. A escola, por sua vez, não acompanhou o ritmo das transformações sociais que deram origem às novas configurações familiares. Com isso, ela não se mostrou em condições de assumir as funções que durante os últimos séculos foram de responsabilidade exclusiva da família.

Para Tedesco, um dos problemas mais sérios enfrentados pela sociedade atual é o que podemos definir como *déficit de socialização*.⁴⁸ Vivemos um momento em que a família e a escola estão perdendo a capacidade de transmitir com eficácia valores e normas culturais de coesão social. Esteve sustenta que a família renunciou às responsabilidades que anteriormente desempenhava no âmbito educativo e passou a exigir da escola que ajudasse a ocupar o vazio que nem sempre tinha capacidade de preencher.⁴⁹ Mesmo com estas transformações, os papéis da família e da escola deveriam ser o de desempenharem funções educativas, culturais e biopsicossociais de seus membros.

A escola deve direcionar suas ações no sentido de proporcionar o compromisso de trabalhar junto à comunidade escolar, não eximindo a família de seu compromisso com a criança, pois, “se a escola não for o espaço de preparação das novas gerações, as crianças e os jovens serão educados nos inúmeros desvãos do mundo globalizado, que distribui a todos, igualmente, as sobras do banquete das grandes nações”.⁵⁰

Educação é, também, poder compreender que a escola, como instituição, muitas vezes, não tem poder de modificar o que está estabelecido – a estrutura social. “A força da educação está no seu poder de mudar comportamentos. Mudar comportamentos significa romper com certas posturas superar dogmas, desinstalar-se, contradizer-se”.⁵¹ Nesse sentido, a força da educação está na ideologia dos que diariamente convivem com as crianças nas escolas.

⁴⁸ TEDESCO, 2002.

⁴⁹ ESTEVE, 2004.

⁵⁰ CUNHA, M. V. A escola contra a família. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Coords.). *500 anos de educação no Brasil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 447-468.

⁵¹ GADOTTI, Moacir; PADILHA, Paulo Roberto; CABEZUDO, Alícia, (Orgs.). *Cidade educadora: princípios e experiências*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 83.

Um dos desafios da atualidade é buscar uma escola democrática, pluralista, que venha a valorizar a diversidade frente às problemáticas sociais perpassadas pelo educador e pelo educando. Se conseguirmos superar este desafio, estaremos atendendo a necessidade de pensar a formação da identidade da criança como criação de si na relação com o mundo. Trata-se de considerarmos a criança como acontecimento, ou seja, algo que nos surpreende e desinstala em relação ao que pensamos dela conhecer. Também, a necessidade de pensarmos a criação de si envolvida num coletivo, ou seja, em relacionamentos que configurem contextualmente as identidades em formação.

Para que isto aconteça, além da determinação, da convicção e da luta dos professores, é necessário que a Educação Infantil se torne prioridade para nossos governantes. O investimento maciço em infraestrutura, formação, capacitação e valorização dos docentes, dentre outros aspectos, é fundamental para a melhoria da Educação Infantil.

2 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

O cotidiano da Educação Infantil se apresenta historicamente como qualquer outra faixa etária, em que percebemos lutas para consolidação do respeito à vida e às diferenças, quer sejam sociais, raciais ou até mesmo individuais. A modernidade trouxe consigo o nascimento da infância e com ela todos os desafios para a educação da criança.

As primeiras instituições brasileiras de atendimento às crianças de zero a seis anos surgiram ainda no Império, com o intuito de amparar as crianças abandonadas nas ruas das cidades, como os orfanatos, os asilos para pobres e a Santa Casa de Misericórdia, com sua roda dos expostos.

Kuhlmann Jr. ressalta que, entre 1879 e 1888, no jornal *A Mãe de família*, um artigo sobre a creche chama a atenção para as vantagens dessa organização.⁵² O artigo apresenta a creche, de origem francesa, como destinada a cuidar das crianças com menos de dois anos. Entre os 3 e 6 anos, o cuidado estaria a cargo das salas de asilos. A creche seria exclusivamente para as mães que necessitavam trabalhar, cuja finalidade era a criação de uma sociedade protetora das crianças. Esta ideia não se concretizou, mas a creche se tornou uma instituição.

Segundo Kuhlmann, o primeiro jardim de infância particular foi fundado em 1875 pelo médico Menezes Vieira, anexo ao seu colégio, tendo como referência a pedagogia do médico Friedrich Froebel da Alemanha.⁵³ Em 1924, já eram 47 as instituições entre creches e jardins de infância pelo Brasil, principalmente nas capitais. Na metade do século XIX, aumenta o número de instituições educacionais para crianças pequenas, de 0 a 6 anos de idade, como parte do atendimento das necessidades da vida social emergente do processo de urbanização e industrialização.

A creche e a pré-escola representam alternativas concretas para viabilizar a

⁵² KUHLMANN JR., M. Educando a infância brasileira. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Coords.). *500 anos de educação no Brasil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 469-496.

⁵³ Colégio Menezes Vieira, fundado em 1875. Para maior aprofundamento: KUHLMANN JR., Moysés. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

liberação da mulher para o mercado de trabalho, mas em todos os tipos de atendimento se coloca como igualmente relevante a necessidade de que o trabalho realizado no seu interior tenha não só caráter assistencial, mas educativo.⁵⁴

Essas instituições tinham, sobretudo, um caráter assistencial, visando, apenas, o cuidado médico e higiênico, em sintonia com o que era feito no lar das crianças pobres. “A educação assistencialista promovia uma pedagogia da submissão, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social. O Estado não deveria gerir diretamente as instituições”.⁵⁵

No Brasil, a identificação da infância está associada à Revolução Industrial e, conseqüentemente, ao trabalho feminino. Assim argumenta Leite: “a infância passa ser visível quando o trabalho feminino deixa de ser domiciliar e as famílias, ao se deslocarem e dispersarem, não conseguem mais administrar o desenvolvimento dos filhos pequenos”.⁵⁶

Nesta época, a creche não era concebida como uma instituição educacional, mas apenas como local para deixar as crianças, em geral pobres, cujas mães precisavam se ausentar de casa para trabalhar. Para atender este contexto, não requeria formação para as pessoas que cuidavam de crianças.

A questão da Educação Infantil veio a ser discutida com maior ênfase no 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, tendo sido divulgado um levantamento do número de creches e jardins de infância, sendo um total de 30 em 1921. Na estatística realizada para o segundo congresso, previsto para ser realizado em 1924, encontravam-se 47 creches e jardins, mas, infelizmente, este congresso nem chegou a ocorrer.

Um novo impulso à institucionalização da educação da criança pequena ocorreu em 1932, em virtude da regulamentação do trabalho da mulher. Na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), referendada em 1943, as creches se tornam obrigatórias em estabelecimentos em que trabalhassem pelo menos 30

⁵⁴ ROCHA, E. A. C. A pedagogia e a educação infantil. *Revista de Educação Brasileira*. Rio de Janeiro, n. 16, p. 32-33, 2001.

⁵⁵ KUHLMANN JR., Moisés. História da educação infantil brasileira. *Revista de Educação Brasileira*, Rio de Janeiro, n. 14, 2000, p. 8.

⁵⁶ LEITE, M. I. *O que e como desenham as crianças?* Refletindo sobre condições de produção cultural da infância. Tese (Doutorado). Campinas: UNICAMP, 2001.

mulheres. No entanto, essa determinação legal geralmente não foi cumprida.

Também consta no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, publicado em 1932, a criação de instituições de educação e assistência física e psíquica às crianças (creches, escolas maternais e jardins de infância).⁵⁷ A partir daí, muitas creches são instaladas para atender os filhos dos operários, sempre ligadas à Assistência Social, embora houvesse, em muitos casos, profissionais da área pedagógica orientando seu funcionamento.

As instituições de Educação Infantil surgiram com um caráter meramente 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”.⁵⁸

As nomenclaturas creche e jardim de infância exprimiam na época uma distinção sociocultural. Aos poucos, a nomenclatura vai deixar de considerar a escola maternal como se fosse aquela dos pobres, em oposição ao jardim de infância, passando a defini-la como a instituição que atenderia à faixa etária dos 2 aos 4 anos, enquanto o jardim atenderia de 5 a 6 anos. Mais tarde, essa especialização etária irá se incorporar aos nomes das turmas em instituições com crianças de 0 a 6 anos (berçário, maternal, pré-escola).

Em 1977, houve o primeiro programa brasileiro de Educação Infantil de massa, implantado pela Legião Brasileira de Assistência, visando proporcionar complemento alimentar, evitando os danos da desnutrição e oferecendo estímulos psicossociais fundamentais para um bom desenvolvimento da criança. A creche estava voltada para filhos da massa popular, mas associada à assistência à saúde, sem um programa coeso de educação e escolarização. Já a pré-escola era destinada à elite com vistas à educação das crianças menores de seis anos. Conforme os Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil,

⁵⁷ O Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, em 1932, teve como objetivo reconstruir socialmente a escola da nova sociedade urbano-industrial e tinha como característica marcante a valorização da criança, cuja individualidade, liberdade e iniciativa deveriam ser respeitadas.

⁵⁸ ABRAMOVAY, M.; KRAMER, Sônia. O rei está nu. Um debate sobre as funções da pré-escola. In: KRAMER, Sônia; SOUZA, S. J. *Educação ou tutela?* São Paulo: Loyola, 1998. p. 23.

Em geral, a Educação infantil, e em particular as creches, destinava-se ao atendimento de crianças pobres e organizava-se com base na lógica da pobreza, isto é, os serviços prestados - seja pelo poder público seja por entidades religiosas e filantrópicas - não eram considerados um direito das crianças e de suas famílias, mas sim uma doação, que se fazia - e muitas vezes ainda se faz - sem grandes investimentos. Sendo destinada à população pobre, justifica-se um serviço pobre.⁵⁹

A partir 1980, observa-se uma crescente preocupação da sociedade quanto à Educação Infantil. Foi criado o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher⁶⁰ (CNDM), que elaborou a *Carta de Princípios da Criança: Compromisso Social*, em 1989.⁶¹ Nesse documento, a creche é concebida como um direito da criança e não, apenas, como ajuda às mães trabalhadoras. Com isso, a responsabilidade pela Educação Infantil começa a ser não só da família, mas da sociedade civil e das políticas públicas.

Os anos 1980 foram de muitas mudanças direcionadas à Educação Infantil; a sociedade passa a discutir a possibilidade de inclusão das pré-escolas na Educação Básica, intenção concretizada na Constituição de 1988. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, ratifica essa decisão, enfatizando que a Educação é um direito da criança e que deve, portanto, ser universal. A LDBEN define a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica (Art. 29), demonstrando com isso a importância da Educação Infantil no desenvolvimento da criança. A Constituição de 1988 trouxe, dentre outros avanços, o reconhecimento da criança como *sujeito de direitos*.⁶²

Nesse momento histórico, define-se que a execução dos programas de Educação Infantil é de responsabilidade do poder municipal com a colaboração técnica e financeira da União e do Estado.⁶³ O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei Federal n. 8.069/90, reitera as responsabilidades do Poder Público e supera a tutela na qual viviam as crianças e os adolescentes; reafirma o que já estava posto na Constituição Federal por considerar a criança e o adolescente como

⁵⁹ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Parâmetros básicos da infraestrutura para instituições de educação infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2008. p. 9.

⁶⁰ Conselho criado pela Lei n. 7.353, de 29 de agosto de 1985.

⁶¹ Conforme dispõe o seu preâmbulo, a Convenção dos Direitos da Criança, em razão do conteúdo da Declaração dos Direitos da Criança, de 1959, foi concebida tendo em vista a necessidade de garantir a proteção e cuidados especiais à criança, incluindo proteção jurídica apropriada.

⁶² Desde a Constituição de 1988, ficou legalmente definido que os pais, a sociedade e o poder público têm de respeitar e garantir os direitos das crianças, como consta no Art. 227.

sujeitos de direitos; enfatiza, desde o nascimento, o direito à vida, à educação, à saúde, à proteção, à liberdade, à convivência familiar e ao lazer.

A mudança da LDBEN foi muito significativa, pois na legislação anterior, a da Reforma de Ensino de 1971, o Estado/poder público tinha como responsabilidade somente velar pelas crianças pequenas. Com a nova LDBEN, a responsabilidade do Estado passa a ser a de educar e cuidar. Antes mesmo da aprovação da LDBEN, a concepção de Educação Infantil estava presente no documento do MEC. Para a coordenação desta modalidade do MEC, a Educação Infantil é entendida como:

Primeira etapa da educação básica, oferecida através de creches e pré-escolas que se diferenciam entre si exclusivamente pela faixa etária das crianças que acolhem, desempenhando as funções básicas de cuidar e educar de crianças até 7 anos, de modo integrado e complementar à família.⁶⁴

A LDBEN, aprovada em dezembro de 1996, estabelece:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade, em seus aspectos físico, intelectual e social, completando a ação da família e comunidade.⁶⁵

Segundo o legislador, “a educação infantil será oferecida em: creches ou entidades equivalentes, para crianças de até 3 anos de idade; pré-escolas, para crianças de 4 a 6 anos de idade” (Art. 30), ou seja, tudo é educação da criança pequena. Fica claro o papel das instituições de Educação Infantil, que, independentemente da modalidade que assumam, devem cumprir o duplo objetivo de educar e cuidar, de forma articulada e qualitativa, de todas as crianças.

O que é, então, cuidar? Esta pergunta é feita em vários setores da sociedade, principalmente no meio escolar. A noção de cuidado inclui “as atividades ligadas à proteção e ao apoio necessárias ao cotidiano de qualquer criança: alimentar, trocar, lavar, proteger, consolar, enfim, cuidar, todas fazendo parte

⁶³ Constituição Federal de 1988, Art. 30, inciso VI.

⁶⁴ ROSEMBERG, Fúlvia. A formação do profissional de educação infantil através de cursos supletivos. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994. p. 51-63.

⁶⁵ BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: 1996. Art. 29.

integrante do que chamamos de educar”.⁶⁶

Para Leonardo Boff, “o cuidado se encontra na raiz primeira do ser humano, antes que ele faça qualquer coisa”.⁶⁷ Optar por uma concepção que articule cuidar-educar, como disse Campos, contribui para a superação da dicotomia entre as atividades e ações comumente chamadas de “assistência” e aquelas chamadas de “educação”. Contribui igualmente para a compreensão de que o cuidado não diz respeito somente à necessidade da

Parcela mais pobre da população infantil, devendo ser contempladas somente as crianças menores de 2 ou 3 anos de idade. Todas as crianças possuem estas necessidades e, se todas têm o direito à educação, qualquer instituição que as atenda deve levá-las em conta ao definir seus objetivos.⁶⁸

A partir desses elementos, não devemos colocar em discussão a questão da assistência e, sim, que educação queremos. É importante, nesta redefinição, procurar compreender a instituição de Educação Infantil como: um espaço em que as famílias podem compartilhar a responsabilidade do cuidado e da educação de seus filhos; um espaço social apropriado às especificidades infantis, voltado a uma ação predominantemente educativa; um espaço coletivo, capaz de ampliar as relações, vivências e experiências das crianças.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional afirma a função educativa da Educação Infantil e seu funcionamento, anunciando que o Brasil não terá mais currículo nacional para nenhum nível de ensino e sim uma base comum nacional na forma de áreas de conhecimento. Posteriormente, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil define o brincar ao lado do educar e cuidar, considerando que “nas brincadeiras, as crianças transformam os conhecimentos que já possuem anteriormente em conceitos gerais com os quais brincam”.⁶⁹

Partindo dessas premissas, o Conselho Nacional de Educação (CNE) definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que orientam a

⁶⁶ CAMPOS, M. M. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional da educação infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994. p. 35.

⁶⁷ BOFF, Leonardo. *Saber cuidar: ética do humano - compaixão pela terra*. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

⁶⁸ CAMPOS, 1994, p. 35.

⁶⁹ Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

organização das instituições que se dedicam ao atendimento de crianças dessa faixa etária.⁷⁰ Essas Diretrizes, de caráter mandatório, estabelecem novas exigências para as instituições de Educação Infantil, particularmente quanto às orientações curriculares e aos processos de elaboração de seus projetos pedagógicos. Estabelecem, entre outros, os princípios éticos, políticos e estéticos que devem fundamentar as propostas pedagógicas em Educação Infantil, a adoção da metodologia do planejamento participativo, e afirmam a autonomia das escolas na definição da abordagem curricular a ser adotada.

Todas as transformações ocorridas e que estão ocorrendo na Educação Infantil é fruto das lutas realizadas pelos movimentos sociais e, também pelo “rico processo político-pedagógico que envolveu variados setores sociais”.⁷¹

A conquista do direito constitucional à educação das crianças pequenas e a ampliação da rede de creches e pré-escolas são conseqüências diretas da organização popular, seja no movimento das mulheres, seja nas associações de moradores ou, ainda, na organização dos trabalhadores em sindicatos.⁷²

Percebemos que a Educação Infantil alcançou avanços significativos, mas estamos longe do atendimento defendido por Rosemberg à infância como um todo (saúde, habitação, cultura, assistência...). A autora busca um atendimento intersectorial de apoio à criança, sem desconsiderar a especificidade da Educação Infantil. Continuando sua reflexão, levanta duas ideias que considera “fortes” na garantia do direito das crianças pequenas à educação:

A busca na Educação Infantil (e não por meio da ou pela educação) de igualdade para as crianças; isto é, espera-se, deseja-se, luta-se para que a Educação Infantil não produza ou reforce desigualdades (econômicas, sociais e de gênero). A adoção de uma concepção mais ampla, aberta, indo além dos modelos que conhecemos, de educação escolar; isto é, uma concepção de educação de acordo com a nova maneira de olhar a criança pequena que está construindo no Brasil, como ser ativo, competente, agente produtor de cultura, pleno de possibilidades atuais e não apenas

⁷⁰ BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB 1/99. *Diário Oficial da União*. Brasília, 13 abr. 1999. Seção 1, p. 18. Revogada pela Resolução CNE/CEB n. 5, de 17 de dezembro de 2009.

⁷¹ OLIVEIRA, Stela Maris Lagos. A legislação e as políticas nacionais para a Educação Infantil: avanços, vazios e desvios. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.). *Encontro e desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 35-42.

⁷² SILVA, Anamaria Santana da. Educação e assistência: Direitos de uma criança. *Revista Pró-Posições*, v. 10, n. 01, 1999, p. 50.

futuras.⁷³

2.1 A formação dos professores da Educação Infantil

No Brasil, as discussões em torno da formação do professor se intensificaram durante o período de debates que antecedeu a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Logo após a aprovação, professores e pedagogos foram denominados “profissionais da educação”.⁷⁴ Foi crescente o emprego desse termo na produção acadêmica da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – ANPED.⁷⁵

A história da formação de docentes para a Educação Infantil é recente, pois não havia uma preocupação com esse nível de ensino e, conseqüentemente, muito menos com a qualificação de seus professores.

As principais características da professora de Educação Infantil, durante muito tempo, eram a afetividade e seu dom maternal. Então, o modelo idealizado se manifestava nas denominações “tias” boas, pacientes, carinhosas, guiadas somente pelo coração e pela intuição. “Se a intuição constitui uma base importante para fundamentar a ação, ela é insuficiente, pois nem sempre é generalizável ou passível de exame crítico”.⁷⁶ Estas características fundamentadas na feminização do magistério infantil vêm se modificando, principalmente a partir da regulamentação profissional e da inserção da Educação Infantil como nível de ensino na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Na visão de alguns teóricos, a LDBEN foi um marco importante para o campo educacional, pois instaurou um conjunto de reformas que vêm sendo implantadas, mobilizando vários setores educacionais, de modo mais específico, a formação docente dos profissionais da educação básica. Corsetti e Ramos enfatizam que “a proposta escolhida pelos neoliberais é a velha fórmula de treinar e controlar o

⁷³ ROSEMBERG, Fúlvia. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da Educação Infantil. In: MACHADO, Maria Lúcia (Org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 77.

⁷⁴ BRASIL, 1996, Art. 61-67.

⁷⁵ A ANPED congrega anualmente pesquisadores de Programas de Pós-Graduação em Educação. Os trabalhos apresentados são uma mostra significativa da produção nacional.

⁷⁶ SPODEK *apud* ROSEMBERG, Fúlvia. Avaliação de programas, indicadores e projetos em educação infantil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro. n. 16, jan./abr. 2001, p. 19.

desempenho do professor com uma nova roupagem”.⁷⁷ Segundo Freitas,

A criação de novos cursos e instituições - como os Institutos Superiores de Educação e o Curso Normal Superior⁷⁸ - específicos para a formação de professores - é parte da estratégia adotada pelo governo brasileiro, em cumprimento às exigências dos organismos internacionais, para o que seria a segunda etapa da reforma educacional: a reforma no campo da formação de professores.⁷⁹

Muitas discussões ocorrem desde a implementação da nova LDBEN em relação à formação docente: denominações de cursos, instituições, carga horária de formação, metodologia, etc. Enfim, vários aspectos que influenciam a vida profissional do professor de Educação Infantil.

As interpretações quanto ao patamar mínimo da formação para atuar na Educação Infantil são as seguintes: o Art. 62 da LDBEN enfatiza que, para o exercício do magistério da Educação Infantil e das primeiras séries do Ensino Fundamental, pode ser admitida como formação mínima o curso normal, em nível médio. Portanto, os professores que possuam formação nesse nível estão garantidos por lei para exercer sua profissão nessas etapas da educação.

Na atualidade, há um certo consenso sobre a necessidade de formação, em nível superior, para os professores de Educação Infantil, pois o conhecimento cada vez se torna mais complexo, existindo a necessidade de professores qualificados e competentes para atuar também nesta fase da vida, a infância.

Pimenta repensou a formação dos professores a partir da prática pedagógica, identificando o surgimento da questão dos saberes como um dos aspectos considerados nos estudos sobre a identidade da profissão do professor, que, segundo a autora, é constituída a partir:

⁷⁷ CORSETTI, Berenice; RAMOS, Eloísa Capovilla da Luz. Política educacional, educação patrimonial e formação dos educadores. *Ciências e Letras*, Porto Alegre, n. 31, jan/jun, 2002, p. 343.

⁷⁸ Esse curso, pensado inicialmente na LDB como parte integrante dos Institutos Superiores de Educação, recebeu tratamento diferenciado pelo CNE quando a minuta da Resolução foi devolvida ao Conselho pelo ministro, com a recomendação de que a sua criação pudesse estar separada da criação dos ISE, podendo, portanto, existir em qualquer instituição de ensino superior, ou seja, nas universidades, já que, pelo Parecer 115/99, as faculdades integradas e as faculdades isoladas com curso de licenciaturas deverão se transformar em Institutos Superiores de Educação.

⁷⁹ FREITAS, Helena Costa Lopes de. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas públicas educacionais e o movimento dos educadores. *Educação e Sociedade*, ano XX, n. 68, p. 17-44, dez, 1999. p. 23.

Da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias.⁸⁰

O professor da Educação Infantil, sua prática e, principalmente, sua formação acadêmica continuam no centro das discussões, pois é tudo muito recente, no Brasil. Existem setores da sociedade que ainda não construíram uma cultura de valorização da Educação Infantil.

É certo que, além do avanço no aspecto legal, já existe uma caminhada enquanto prática pedagógica, no sentido de buscar atender as necessidades específicas de desenvolvimento da criança brasileira.

Temos consciência de que a formação do professor de Educação Infantil ainda tem um longo caminho a percorrer, com muitos questionamentos. Pela pesquisa realizada, fica evidente a necessária e constante reflexão acerca da Educação Infantil, pois todos os movimentos, as ideias, valores e conceitos que giram ao seu redor têm sido construídos e transformados historicamente.

⁸⁰ PIMENTA, Selma Garrido. *Saberes pedagógicos na atividade docente*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 19.

3 CAMINHO PERCORRIDO PELA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE CAPIVARI DO SUL - RS NO PERÍODO DE 1987 A 2009

Este capítulo tem como objetivo analisar as políticas públicas de Educação Infantil no município de Capivari do Sul - RS, no período de 1987 a 2009. Orienta-se pelo pressuposto de que as políticas públicas não são propostas de forma isolada e sua implementação depende do processo histórico de diferentes proporções e também das características culturais e socioeconômicas do município.

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram: análise documental, análise bibliográfica e, ainda, a observação. Por ser um município pequeno, as informações foram buscadas no Conselho Municipal de Educação, do qual faço parte como conselheira, no Sindicato dos Municípios de Capivari do Sul (SIMCS), como presidente, das vivências como professora das redes municipal e estadual e das observações feitas nas escolas infantis. A escola pesquisada será a Escola Municipal de Ensino Fundamental Capivari, por ser a escola que atende o maior número de crianças da Educação Infantil. Participei diretamente do cotidiano durante seis meses, duas vezes por semana no turno da tarde, com crianças de 3 a 5 anos, professoras e auxiliares.

3.1 Processos históricos e geográficos de Capivari do Sul

Capivari significa, em língua indígena, capivara. Esse nome foi dado pelo fato de existirem muitas capivaras às margens do rio Capivari. A expressão “do Sul” foi acrescentada para diferenciá-lo de outro município brasileiro, que também possui o nome Capivari.

Todo acontecimento histórico transforma um determinado espaço geográfico. Não foi diferente no município de Capivari do Sul, que, antes de ser município, vivenciava uma determinada geografia espacial e social. Contudo, após a emancipação, houve transformações destas geografias. Sua formação administrativa foi a seguinte: Distrito criado com a denominação Capivari, pela Lei Municipal n. 1752, de 09 de setembro de 1980, subordinado ao município de Osório. Elevado à categoria de município com a denominação de Capivari do Sul, sob a Lei

Estadual n. 10.634, de 28 de dezembro de 1995. Tem como marco histórico da Revolução Farroupilha o Rio Capivari, devido à passagem de Giuseppe Garibaldi com suas tropas, alcançando o Rio Tramandaí por terra com seus lanchões, seguindo então até Laguna em Santa Catarina. Conforme relata Maria Faistauer,

Escorriam fios de água que o chão e os campos de Capivari do Sul embebiavam como se batizando-se com devoção sob a “Saga de Garibaldi”. [...] Saíram daquele rincão, às margens do Capivari, num dia frio de inverno, 5 de julho de 1839, e rumaram em direção à barra do Rio Tramandaí. [...] Era o dia o dia 22 de julho do ano em curso. Explodiram canhões e os estrondos acordaram a quieta e já desconfiada população de Laguna.⁸¹

A área do município é de 418Km². Localizado entre as estradas RST 101, que liga o Norte ao Sul do país, e a estrada RS 040, que liga a capital, Porto Alegre, ao Litoral Norte. Seus limites são: ao norte, o município de Osório; ao sul, o município-mãe Palmares do Sul; ao leste, o município de Balneário Pinhal; ao oeste, o município de Viamão. Tem como distritos a localidade de Rancho Velho, distante 11 Km, e a localidade de Santa Rosa, a 7 Km da sede.

O relevo é composto de planícies, com altitudes de 14 metros em relação ao nível do mar. A vegetação nativa é rasteira, encontrando também figueiras, taquareiras, aroeiras, sinamomos e maricás. O município é banhado pela Lagoa das Palomas, pelo Banhado dos Nunes e pelo Rio Capivari, desaguando na Laguna dos Patos.

A economia do município se baseia no plantio, na indústria e no comércio de arroz irrigado; plantio, indústria e comércio de madeira, *pinus elioti* e eucalipto; a criação e o comércio de ovinos, bovinos, equinos e piscicultura.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2007 a população estava num total de 3.339 (três mil trezentos e trinta e nove) habitantes: 142 do sexo masculino e 152 do sexo feminino com idade entre 0 a 4 anos; 146 do sexo masculino e 133 do sexo feminino com idade entre 4 e 9 anos.

As etnias predominantes são africana e açoriana, apresentando também influências significativas da etnia europeia.

⁸¹ FAISTAUER, Maria Cardoso; GONÇALVES, Pedro. *A saga de Garibaldi no Capivari*. Porto Alegre. CORAG, 2005. p. 40-41.

Como atividades culturais de lazer e desporto, dispõe de futebol de campo, futsal, bailes, domingueiras, festas religiosas, feiras, rodeios e *motocross*.

3.2 O cuidado extrafamiliar com as crianças em Capivari do Sul em 1987

Ao direcionar a pesquisa para o local, existe a necessidade do conhecimento sobre a criança na história e, com isso, relacionar as situações históricas diversas que constituem a sociedade brasileira.

O que deve ficar evidenciado é que a história local tem como objetivo difundir as vivências concretas das pessoas num contraponto ao que, muitas vezes, está ou fica distante do alcance da história globalizante. E que esse olhar seja capaz de revelar também aspectos que não são costumeiramente abordados pelas análises mais amplas.

O que se apresenta a seguir é resultado da busca sobre a Educação Infantil no município de Capivari do Sul, antes e após a emancipação.

Tomo a preocupação de Del Priore como exemplo de quem apresenta como necessária a investigação acadêmica que caminhe no sentido de dar voz aos documentos históricos para obtermos informações sobre a infância do passado, o que resultará, sem dúvida, numa ampliação de nossos conhecimentos sobre as crianças de hoje. No campo das ciências sociais e, mais precisamente, no da sociologia, essa lacuna também é perceptível.⁸²

O atendimento extrafamiliar às crianças se iniciou em 1987, com a Creche Particular Pé-de-Moleque, sob a coordenação de uma professora e de uma psicóloga. Este atendimento surgiu a partir da necessidade, principalmente das professoras, em deixar seus filhos num local, onde, além de serem cuidados, também acontecesse direcionamento pedagógico. Para isto, foi contratada uma professora com o magistério e cursando pedagogia. Assim, percebe-se que a comunidade de Capivari do Sul, principalmente as professoras, já buscava o que só em 1996 foi direcionado pela LDBEN: “cuidar e educar”. A permanência da criança nesta instituição variava conforme a necessidade da família.

As crianças que necessitassem de ajuda psicológica eram atendidas

⁸² FARIA; DEMARTINI; PRADO, 2009, p. 77.

gratuitamente pela psicóloga. Desta forma, ao mesmo tempo em que auxiliava as crianças, divulgava seu trabalho, pois era recém-formada, vindo de Porto Alegre para residir nesta comunidade. Na questão financeira, a creche nunca deu lucro, mas atendia 10 crianças para que suas mães trabalhassem tranquilas.

Havia um acordo entre a Coordenação da Creche e as mães que não podiam pagar ou pagavam conforme suas condições financeiras: elas auxiliavam na limpeza da creche, em troca da permanência de seus filhos. Esta creche teve uma duração de dois anos. Então, o poder público municipal assumiu o compromisso com o atendimento das crianças de Capivari. No final de 1988, a casa onde funcionava a Creche Pé-de-Moleque foi alugada pela Prefeitura de Palmares do Sul, que assumiu o pagamento dos recursos humanos e a manutenção. Com isso, passou a ser gratuita e ter maior número de crianças.

Neste sentido, estava sendo atendida a Constituição Federal que, em 1988, reconhece o dever do Estado, por meio dos municípios, do direito de que a criança seja atendida em creches e pré-escolas e vincula esse atendimento à área educacional. Foram contratadas funcionárias para atuarem como instrutoras de creche e auxiliares.

Para que a creche fosse num local mais adequado, a comunidade teve uma participação efetiva e, juntamente com o poder público, construíram um prédio ao lado do Centro Comunitário que sediou a Creche Mundo Encantado entre 1989 a 2002.

No momento em que relato este episódio, reporto-me para as cidades-estado gregas, na praça do mercado, a *Ágora*, onde os cidadãos conversavam sobre os assuntos da comunidade. Como na Grécia, os cidadãos de Capivari estavam pessoalmente preocupados com os assuntos da comunidade, o direcionamento que deveria ser dado para o atendimento das necessidades da população. Para que este processo de ações coletivas se consolidasse, foi necessária a participação de lideranças representando as instituições organizadas.

Desse modo, muitas conquistas vieram através da e para a comunidade, sendo que o espírito era em prol da coletividade. Com isto, surgiu um sentimento de pertença de todos para todos.

Com a emancipação de Capivari em 1997, a busca, a participação e o envolvimento da comunidade ficaram de lado, não estão tão intensos como antes, pois atualmente são poucas as pessoas que se disponibilizam a participar de Conselhos Municipais, de reivindicar ações políticas que atendam à população. Como exemplo bem recente, a construção do prédio da Educação Infantil, para o qual veio verba federal em junho de 2008, mas a administração municipal ainda não executou a obra. Mesmo sabendo que esta obra terá capacidade de atender 250 crianças entre 0 a 5 anos em turno integral, não houve mobilização por parte da população, somente o pronunciamento de uma professora na Câmara de Vereadores, manifestando a necessidade do atendimento para as famílias de Capivari do Sul.

De certa forma, esta transferência de participação nas decisões políticas para o poder público ocasionou uma acomodação na população e isto poderá ter reflexo na cultura das crianças:

Nossas mães nos ensinam sem saber que o fazem, e aprendemos com elas, na inocência de um coexistir não refletido, o emocionar de sua cultura; e o fazemos simplesmente convivendo. O resultado é que, uma vez que crescemos como membros de uma dada cultura, tudo nela nos resulta adequado e evidente. Sem que percebamos, o fluir do nosso emocionar (de nossos desejos, preferências, aversões, aspirações, intenções, escolhas...) guia nossas ações nas circunstâncias mutantes de nossa vida, de maneira que todas as ações pertencem a essa cultura.⁸³

Neste contexto, é importante que a Educação Infantil em Capivari do Sul faça cada vez mais a pedagogia contextualizada, historicizada e refletida, para possibilitar o interagir da criança na construção da identidade local, mas esta identidade não significa homogeneidade. Conforme Helena Callai e Paulo Zarth,

O estudo do município é, portanto, uma grande oportunidade de tratar de questões relativamente complexas. A experiência da criança no cotidiano da sociedade em que vive, favorece o aprendizado de história na medida em que pode verificar empiricamente uma série de conceitos. Não se trata de limitar o estudo do município como se o tirássemos do espaço maior, mas sim, trabalhar com a experiência dos alunos para desenvolver noções ou conceitos universais.⁸⁴

⁸³ MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004.

⁸⁴ CALLAI, Helena Copetti; ZARTH, Paulo Afonso. *O estudo do município e o ensino de história e geografia*. Ijuí: UNIJUI, 1988. p. 12.

No momento em que são valorizados os saberes socioculturais da criança, ela se sente parte do processo, dando condição de abertura para o trabalho pedagógico mais direcionado para atender suas necessidades.

A ação mediadora do educador resulta, igualmente, num trabalho pedagógico que valoriza as experiências de vida de cada criança, suas vivências culturais, raciais, religiosas, etc., como elemento constitutivo do espaço institucional, ao mesmo tempo que percebe a criança sofrendo as influências desse meio e constituindo-se como sujeito a partir da interação.⁸⁵

É importante que se reflita e se respeite as diversas culturas existentes na escola. A Educação Infantil representa o primeiro contato da criança com a instituição educacional, as experiências vindas dessa primeira experiência podem marcar profundamente a criança e sua visão sobre a escola, pois,

Algumas pessoas julgam que a escola não deveria se preocupar com a educação social e moral, mas deveria centrar-se no ensino de temas acadêmicos ou na promoção do desenvolvimento intelectual. O problema com essa visão é que a escola influencia o desenvolvimento social e moral quer pretenda fazer isso ou não. Os professores comunicam continuamente mensagens sociais e morais enquanto dissertam para as crianças sobre regras e comportamentos [...] Portanto, a escola ou a creche não são e não podem ser livres de valores ou neutros quanto a esses. Por bem ou por mal, os professores estão engajados na educação social e moral.⁸⁶

A educação deve insistir na possibilidade de construção de uma sociedade inclusiva. Para que isso aconteça, deve adotar a perspectiva democrática como base de seu fazer, ampliando o conjunto de atores que tomam decisões em matéria educacional. O envolvimento dos diversos atores no processo de decisão educacional só poderá ocorrer se todos os níveis do sistema estiverem intencionalmente envolvidos nesta tarefa.

Dessa forma, escola e professores, como mediadores de programas políticos, tornam-se elementos fundamentais para concretizar a proposta de educação na perspectiva democrática. Assim, o aprofundamento dos vínculos entre escola e comunidade poderá ser concretizado através do envolvimento consciente

⁸⁵ CARRION, V. L. M.; NOGARO, A. *O papel da avaliação no ambiente da Educação Infantil*. Disponível em: <http://www.uri.com.br/cursos/arq_trabalhos_usuario/863.doc>. Vários acessos.

⁸⁶ DEVRIES, Rheta. *A ética na educação infantil: o ambiente sócio-moral na escola*. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 35.

das escolas e dos educadores. Temos clareza, no entanto, de que a aproximação escola-comunidade, apesar de extremamente urgente e necessária, não é algo fácil nem tranquilo, implicando uma série de tensões e dilemas para os que atuam na escola. Essa compreensão aponta para a necessidade de conhecermos melhor os elementos envolvidos em torno da construção do diálogo escola-comunidade, de modo a contribuir com o fortalecimento desse caminho de construção de uma escola para todas as crianças de Capivari do Sul.

3.3 Aspectos gerais da Educação Infantil em Capivari do Sul

Em 1997, no início da primeira administração política do município de Capivari do Sul, houve a transferência das creches da Secretaria da Saúde para a Secretaria de Educação, prevista na LDBEN, em 1996. Todo o quadro funcional passou para a Secretaria da Educação; muitas instrutoras e auxiliares de creche cursaram Magistério e/ou Licenciatura em Pedagogia. Atualmente, atuam como professoras, nas 40 horas semanais, mas não podem usufruir de alguns benefícios salariais oferecidos pelo Plano de Carreira do Magistério aos professores, pois pertencem ao regime jurídico de Servidor Municipal.

Houve mudanças no atendimento às crianças, agora mais direcionado ao cuidar e ao educar, como prevê a LDBEN. Atualmente, as três escolas de Capivari do Sul atendem a Educação Infantil. No que se refere à formação acadêmica dos professores, as três escolas estão em consonância com o Art. 61 da LDB. Quanto à formação continuada específica para a Educação Infantil, está sendo planejada após a implantação do Plano de Ações Articuladas (PAR), em meados de 2009, quando foi organizado um cronograma para ser executado em 2010.

Os requisitos citados nos Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para Instituições de Educação Infantil atendem somente no que diz respeito à sala de aula quanto ao tamanho, ventilação, mas não dispõem de total acessibilidade para pessoas que necessitam de cadeiras de rodas, pois as rampas e portas adequadas são somente em um determinado espaço.⁸⁷

Mesmo sendo um município do interior, onde existe contato direto com a

⁸⁷ BRASIL, 2008.

natureza, os espaços externos das escolas infantis não possibilitam suficientemente a exploração, o conhecimento e o gosto pela natureza.

3.3.1 Escola Estadual de Ensino Médio Arthur da Costa e Silva

Esta escola passou por várias nomenclaturas durante o processo histórico de nosso país. Teve início em 1954, chamando-se Escola Municipal Mascarenhas de Moraes. Em 1962, passou a se chamar Grupo Escolar Rural - Escola Rural Isolada de Capivari. No ano de 1969, passou a ser denominada Escola Rural. Em 1978, em plena ditadura militar, como aconteceu com tantas outras escolas, houve a mudança de nome e então passou a ser Escola Estadual de 1º Grau Arthur da Costa e Silva, com a implantação do Ensino Médio, sendo que atualmente se denomina E. E. M. Arthur da Costa e Silva.

Localizada na rua 20 de Setembro, 221, no município de Capivari do Sul, atende aproximadamente 600 alunos nas seguintes modalidades de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (Ensino Fundamental e Ensino Médio).

Na filosofia, objetivos e propostas pedagógicas da escola, está expresso o sentimento de valorização do ser humano e a busca de um ser humano consciente, fraterno, democrático e promotor do bem comum.

O respeito às diferenças, a solidariedade e a honestidade são princípios básicos que servem de parâmetro para a boa convivência da Comunidade Escolar.

As dificuldades enfrentadas pela escola se devem principalmente a espaços físicos, pois as verbas públicas são insuficientes para proporcionar a qualidade que a comunidade escolar aspira.

A escola conta com Conselho Escolar, Grêmios Estudantil e C. P. M. atuantes e comprometidos.

A educação infantil é atendida por uma professora que lecionou no ano de 2009 para 11 alunos com idades de 4 e 5 anos.

3.3.2 E. M. E. F. Dr. Mário de Azevedo Silveira

Fundada oficialmente em 6 de dezembro de 1974. Porém, já existia desde 1951. Situada na RST 101, Km 07, distrito de Santa Rosa. Até o ano de 2003, a escola atendia da Pré-Escola ao Ensino Fundamental. Mesmo contra a vontade da comunidade da Santa Rosa, foram transferidas no ano de 2002 para a E. M. E. F. Capivari, na sede do município, as séries finais do Ensino Fundamental.

Atualmente, a escola conta com 79 (setenta e nove alunos), em sua maioria de etnia negra. 11 (onze) professores atendem turmas da Educação Infantil de 03 anos de idade à 4ª série que, gradativamente estão, sendo substituídas pelos anos iniciais. Conforme Ediles Bueno, “Santa Rosa se originou com uma população na maioria de origem africana. Radicaram-se primeiramente na costa da lagoa, onde basicamente se alimentavam da pesca, da agricultura e da caça”.⁸⁸

A equipe de suporte pedagógico é composta por uma orientadora formada em Pedagogia, Orientação Educacional, com 20 horas, 10 horas de psicopedagoga, 10 horas de atendimento psicológico e também 4 horas de atendimento com a fonoaudióloga.

Mesmo prevalecendo significativamente a etnia negra, na escola não acontece destaque para o trabalho, a divulgação, o conhecimento e a valorização da cultura negra.

Percebe-se que as crianças da Educação Infantil são afetuosas e curiosas, participando com entusiasmo das atividades. Demonstram respeito ao grupo e às professoras.

A escola como um todo trabalha através de projetos. Em alguns momentos, as turmas se reúnem para realizar algumas atividades do projeto. Em outros o professor direciona seu planejamento para atender as especificidades da turma. Para a realização dos projetos pedagógicos, os professores, juntamente com a direção e o apoio pedagógico, realizam reuniões mensais e planejamento semanal para totalizar qualidade de ensino aprendizagem.

⁸⁸ BUENO, Ediles M. de O. Nunes. *Capivari muito além de Município*. [s.l.]: Evangraf, 1997. p. 73.

No aspecto físico, a escola dispõe de: quatro salas de aula usadas durante a manhã e pela tarde; biblioteca, onde acontece a pesquisa tanto dos alunos quanto da comunidade; sala da direção; secretaria; sala dos professores; sala de atendimento; laboratório de informática; cozinha; refeitório; banheiro masculino e feminino; almoxarifado; despensa; lavanderia; e quadra poliesportiva.

Na comunidade, a etnia predominante é a negra, exercendo pouca influência nos costumes do município e na escola, sendo a mesma oriunda de um quilombo situado na Costa da Laguna dos Patos.

Seguindo as orientações do Ministério da Educação (MEC), que propõe a educação inclusiva, fundamentada no princípio da universalização do acesso à educação e na atenção à diversidade, o município iniciou o atendimento inclusivo. Algumas crianças, mesmo morando na sede, frequentavam esta escola. Porém, na realidade, conforme depoimento dos professores, o que sempre aconteceu foi o atendimento de necessidades sociais (assistencialismo) e não das necessidades especiais. Nesta realidade, nenhum educador discute a real necessidade da educação inclusiva nas escolas. No entanto, faz-se necessário que os órgãos responsáveis pelo direcionamento da educação, a nível nacional o Ministério da Educação, a Secretaria de Educação a nível estadual e municipal, promovam a necessária orientação e informação para a transformação da escola e das propostas pedagógicas, com o objetivo de desenvolver uma educação para todos, a fim de que realmente haja nas escolas regulares métodos e práticas de ensino adequadas.

Além da implementação efetiva das políticas públicas e das universidades direcionarem o currículo das licenciaturas ao atendimento para este fim, é indispensável que os profissionais da educação estejam permanentemente em formação, isto é, terem como prática a formação continuada, bem como investirem na formação de professores e em novas metodologias apropriadas para cada realidade.

3.4 O bairro e a escola

A escola escolhida para vivenciar o cotidiano da Educação Infantil em Capivari do Sul, por critério anteriormente citado, localiza-se no bairro Jardim

Formoso, distante 1,5 Km do centro de Capivari do Sul, sendo que a maioria dos moradores veio em busca de emprego na fábrica de calçados, serraria de madeira e nas lavouras de arroz. Pode-se dizer que o bairro está efetivamente em construção. Durante esses oito anos em que venho frequentando o bairro, tenho visto paredes se erguerem, mudanças chegarem quase que semanalmente. O bairro tem poucas cores, casas em sua maioria simples e geralmente de madeira.

A escola iniciou as atividades em 2002, ainda ligada ao nome da Escola Municipal Dr. Mário de Azevedo Silveira. Um dos motivos para a urgência do funcionamento desta escola, além de atender uma população crescente que se formava, principalmente no bairro Jardim Formoso, foi a necessidade de aumentar o número de alunos, para diminuir a perda do repasse do Fundef.⁸⁹

Um episódio pitoresco, político, que aconteceu em relação à escolha do nome da escola: antes de iniciar as atividades, houve um impasse quanto ao nome da escola, sendo que o grupo de professores havia escolhido “Jardim dos Saberes” e o Executivo, Anita Garibaldi ou Giuseppe Garibaldi. Para resolver este impasse, formou-se uma comissão com vários seguimentos da sociedade, incluindo o magistério. Nós professores argumentamos e o nome eleito foi “Jardim dos Saberes”, mas o Poder Executivo não acatou a decisão e identificou a mais nova escola como: E. M. E. F. Capivari. Não tivemos outra alternativa a não ser aceitar.

No que se refere à Educação Infantil, principal tema desta pesquisa, em 2002, as crianças que antes eram atendidas pela Creche Mundo Encantado foram transferidas para a E. M. E. F. Capivari. Houve alterações no atendimento, tanto na idade das crianças quanto no horário. As crianças começaram a ser atendidas não mais aos dois anos e sim aos três anos e somente em um turno. Muitas famílias tiveram que se organizar para o atendimento de seus filhos no outro turno e/ou até completarem os 3 anos, através de uma senhora cuidadora que atende em sua casa diariamente 14 crianças com idade entre 0 e 7 anos.

Neste sentido, o poder público municipal não se preocupou em atender a legislação nacional, pois esta prevê a expansão do atendimento da Educação Infantil, tanto no turno quanto na idade. Por ser uma escola de Educação Infantil e

⁸⁹ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental.

Ensino Fundamental completo, a equipe diretiva é composta por: um diretor geral de 40 horas; uma vice-diretora com 40 horas para Educação Infantil e mais duas vices para o Ensino Fundamental, uma de 40 horas e outra de 20 horas. Oficialmente, pode ser considerada como vice, pois duas são concursadas como Instrutora de Creche que, em 1997, foram transferidas da Secretaria da Saúde para a Secretaria de Educação. Portanto, não fazem parte do Plano de Carreira do Magistério. A outra é concursada como professora, porém, pertence ao Plano de Carreira dos Professores oriundos de Palmares do Sul, que está em extinção e, segundo a Assessoria Jurídica, pelo Plano não contemplar a vice-direção, esta não pode ter portaria indicando-a como vice-diretora. Na realidade, oficialmente, existe somente o diretor que foi indicado pelo Poder Executivo.

Quanto ao quadro de apoio pedagógico, está assim constituído: 40 horas de supervisão, para atender a Educação Infantil e Ensino Fundamental; 08 horas de atendimento psicológico; 08 horas de atendimento fonoaudiológico; 20 horas de atendimento psicopedagógico; e 40 horas de orientação.

3.4.1 Atendimento na Educação Infantil

As turmas de alunos entre 03 anos e 05 anos têm o direcionamento pedagógico com o seguinte recurso humano: 05 professores com formação em Pedagogia séries iniciais; 02 com formação em Pedagogia Educação Infantil e Séries Iniciais; e 01 com Magistério e licenciatura em Biologia. Compõem o total de 08 professores que atendem 95 alunos distribuídos no turno da manhã e da tarde. Como apoio aos professores no atendimento dos alunos de 03 e 04 anos, há auxiliares da Educação Infantil, que estão diretamente envolvidas no cotidiano tanto dos alunos quanto dos professores. Além das 3 auxiliares, a escola conta com a monitora que, tanto na hora da merenda quanto em saída fora do pátio da escola, acompanha os professores e os alunos.

Quanto ao cotidiano pedagógico, funciona da seguinte maneira: cada turma é atendida pela professora titular quatro dias da semana. Um dia da semana, as professoras se reúnem para planejar, os alunos ficam com outras professoras com atividades diferenciadas, tais como: informática, desenvolvendo noções básicas sobre o uso do computador, jogos e internet, com o objetivo principal de desenvolver

atenção e coordenação; Hora do Conto, direcionada para leitura de histórias, desenhos, interpretação e criatividade; Educação Física, atividades direcionadas para cada faixa etária, dando ênfase à coordenação motora ampla e fina e estímulo à fantasia. O planejamento das atividades diversificadas não tem relação com o planejamento das professoras titulares, isto é, não existe a troca e a discussão detalhada sobre cada criança.

O ambiente da sala de aula é organizado e sistematizado através de uma rotina, na qual, no primeiro momento, as crianças brincam e interagem entre si sob olhares das professoras e auxiliares no pátio externo; no segundo momento, em sala, atividade livre; terceiro momento, atividade direcionada; hora da higiene; momento da merenda; higiene novamente; brincadeira livre na praça e campo de areia; retornam para a sala e organizam materiais e mochila. Conforme o Projeto Político-Pedagógico, “na segunda feira será o ‘Dia do Brinquedo’, nos demais dias da semana não será permitido. Deverá ser um brinquedo simples e que possa ser emprestado para os colegas”.

Trabalhar o lúdico dentro de um cotidiano, imprimindo sobre ele intencionalidade pedagógica, é filiar-se a uma “nova postura existencial cujo paradigma é um novo sistema de aprender brincando, inspirado numa concepção de educação, para além da instrução [...] estabelecendo a relação entre o brincar e o aprender”.⁹⁰

A área externa para recreação possui um espaço com areia para futebol e outras atividades, duas áreas com brinquedos externos que atendem diferentes faixas etárias. Todas estas áreas são cercadas e seguras, delimitando o espaço da Educação Infantil com o restante da escola.

Percebe-se que as crianças são afetuosas e curiosas, participando com entusiasmo das atividades. Demonstram respeito ao grupo e às professoras.

⁹⁰ SANTOS, Santa Marli Pires. *A ludicidade como ciência*. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 53.

3.5 Pais, escola e o Projeto Político-Pedagógico da E. M. E. F. Capivari

É consenso entre os professores da escola de que a participação da comunidade na vida escolar seria condição necessária e indispensável para o bom funcionamento da Educação Infantil. Assim, almejam que as famílias dos alunos estejam mais presentes na escola, participem, acompanhem e ajudem os filhos nas atividades pedagógicas. Em relação à participação dos pais, foi possível constatar esta preocupação dos professores, pois poucos pais compareceram na reunião. Embora vista como condição fundamental, a relação com a comunidade apresenta-se distante do ideal. Uma das possibilidades para maior participação das famílias será a implantação do Conselho Escolar, em processo de organização. Já os eventos da escola, como aniversário da escola, festa junina, entre outras festas programadas pela escola, são grandes atrativos para a comunidade.

Mantovani ressalta:

A equipe de trabalho [da Instituição de Educação Infantil] precisa ter habilidade de processar os fortes sentimentos e contrastes de valores que, muitas vezes, surgem nas relações familiares através do contato com outras pessoas. [...] Parte do pressuposto de que não existem maneiras preestabelecidas de como ser bons pais. O objetivo [...] é ajudá-los a se tornarem mais conscientes das próprias necessidades e das características e necessidades dos seus filhos.⁹¹

Os pais precisam se sentir parte integrante do trabalho desenvolvido com seus filhos, compartilhando ideias, valores e conhecimentos que contribuam para uma melhoria constante neste atendimento. Conforme o Projeto Político-Pedagógico, “A escola deve ser crítica, reflexiva e possibilitar a toda a comunidade um projeto político pedagógico consolidado pela colaboração mútua e o exercício da construção coletiva desencadeando experiências inovadoras”.⁹²

Segundo Bhering e Cordeiro,

O envolvimento de pais é tão importante quanto qualquer outro aspecto da educação infantil e deve ser planejado juntamente com os outros elementos

⁹¹ MANTOVANI, Susane. Uma profissão a ser inventada: o educador da primeira infância. *Revista Pro-posições*, Campinas, v. 10, n. 1, 1999, p. 28.

⁹² E. M. E. F. CAPIVARI. *Projeto Político Pedagógico da E. M. E. F. Capivari*. Capivari do Sul, 2008. p. 7.

do Projeto Político Pedagógico. Além de ser imprescindível esta parceria, a política para a inclusão dos pais no processo educativo das crianças, não só enriquece o trabalho com as crianças, mas também pode trazer grandes benefícios sociais. A inclusão dos pais no programa da educação infantil fortalece a comunidade e os pais (famílias), esclarece dúvidas no processo educativo, fornece importantes informações sobre o desenvolvimento das crianças, e produz impactos positivos na relação familiar.⁹³

Neste sentido, além das combinações referentes aos alunos da educação infantil, quanto às rotinas e ao desempenho das crianças em tarefas acadêmicas, cabe aos autores incluir no Projeto Político-Pedagógico a proposta de relacionamento entre escola e pais (metodologia, organização das turmas, oficinas extraclasse) e temas pertinentes à educação das crianças (limites, relação entre família e escola, importância da brincadeira).

Quando se fala em escola, automaticamente, estão incluídos o professor e seu cotidiano, que envolve desafios e decisões constantes, levando em consideração o contexto atual da sociedade pós-moderna, que sofre grandes modificações. Com isso, a Educação Infantil precisa considerar e contextualizar a criança como um sujeito de direitos e, portanto, os professores precisam refletir sobre uma Pedagogia da Infância que tenha como objeto um projeto para a infância concreta, pertencente a um tempo e a um espaço social determinado.

É necessário que os professores redimensionem seu papel no projeto educativo e vivenciem efetivamente todo o contexto político, social, econômico, cultural, psicológico e cognitivo da Educação Infantil. O que constatamos ser urgentemente revisto na construção da Pedagogia da Infância é a construção de um espaço para se vivenciar o afeto, o encontro, os conflitos, a ampliação do repertório cultural das crianças a partir de um compromisso dos adultos, com organização do estar das crianças em instituições educativas que lhes permitam construir e/ou ampliar sentimentos de respeito, troca, compreensão, alegria, apoio, confiança, solidariedade e pertencimento, dentre outros.

Diante de tais observações, fica como sugestão para ampliar os horizontes da Educação Infantil de Capivari do Sul o que fizeram os professores em Reggio Emilia, como explicita Edwards: “[...] criaram juntos uma forma coerente de pensar e

⁹³ BHERING, E. B.; CORDEIRO, M. (Orgs.). *Orientação para elaboração do Projeto Político Pedagógico Institucional*: relatório de assessoria. Itajaí: Tawakul, 2006. p. 78.

falar sobre o papel do professor dentro e fora da sala de aula, baseada em uma filosofia explícita sobre a natureza da criança como aprendiz”.⁹⁴ Neste sentido, também inclui vivenciar, conhecer e atuar na realidade das crianças. Acompanhar a legislação que é muito recente, interferir nesta construção. Enfim, entender que a Educação Infantil deve ser vivida como tal e não como preparação para o Ensino Fundamental.

⁹⁴ EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 159.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa, mais do que tudo, serviu-nos para refletir sobre a infância na atualidade, pois nos deparamos com um direcionamento sutil, que imita o tratamento dado à criança na Idade Média.

Percebeu-se que a Educação Infantil deu um grande salto no século XX. Além dos estabelecimentos destinados a essa faixa etária, de 2 a 6 anos, terem crescido em números de forma substancial, a Educação Infantil passou a ser reconhecida como parte do processo educativo, passando a ocupar o centro de diversas discussões educacionais; inclusive no que diz respeito à formação dos profissionais que irão atender essas crianças.

Ao concluir a análise das Políticas de Educação Infantil no Município de Capivari do Sul - RS, no período de 1987-2009, almeja-se estar contribuindo para o enriquecimento dos debates, que buscam, nas críticas e nas interferências, avançar na qualidade da Educação Infantil do Município.

O procedimento adotado nesta pesquisa, de relação entre as esferas particular e universal, ou seja, entre as Políticas Públicas para a Educação Infantil no Município de Capivari do Sul – RS, no período de 1987 a 2009, com as Políticas Econômicas e Sociais estabelecidas nos cenários nacionais e mundial, possibilitou a compreensão das implicações das relações sociais de produção nas Políticas Municipal de Educação Infantil.

A hipótese inicial desta pesquisa afirma que: as Políticas Públicas de Educação Infantil implantadas no Município de Capivari do Sul - RS, no período de 1987 a 2009, têm intrínseca relação com esferas muito mais amplas e afetam sua especificidade. Entende-se, aqui, por “esferas muito mais amplas” o cenário histórico-econômico da sociedade, as transformações sociais, as teorias econômicas que definem as funções do Estado e as prioridades, que traçam as direções e estratégias de reformas nas políticas sociais do Brasil.

Faz-se urgente, portanto, superar a prática histórica no Brasil de enfrentar as questões referentes à infância através de medidas isoladas de cunho assistencialista.

O investimento na formação, com qualidade, do educador infantil, aliando isso à valorização profissional e à melhoria das condições objetivas de trabalho nas instituições de Educação Infantil, são apenas alguns passos necessários de uma caminhada bem mais ampla com vistas a contribuir para que, no mínimo, o atendimento à infância não tenha a aleatoriedade como pedra basilar.

Respaldados em Adriani Freire, estamos cientes de que pensar em educação de qualidade para as crianças é, permanentemente, direcionar olhares para a formação dos educadores que com elas interagem.⁹⁵ O que reivindicamos é a concretização de políticas públicas efetivas para a formação e a valorização do educador, aliadas a outras também necessárias. Por essa razão, concordamos com a ANFOPE quando afirma que “a formação continuada é uma das dimensões importantes para a materialização de uma política global para o profissional da educação, articulada à formação inicial e a condições de trabalho, salário e carreira”.⁹⁶ Nesse sentido, entendemos a formação continuada como

Continuidade da formação profissional, proporcionando novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para desenvolver e aprimorar o trabalho pedagógico; um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional, a partir da formação inicial e vista como uma proposta mais ampla, de hominização, na qual o homem integral, omnilateral, produzindo-se a si mesmo, também se produz em interação com o coletivo.⁹⁷

Dito isso, estamos cientes de que este trabalho poderá subsidiar reflexões e provocar discussões necessárias e urgentes sobre a formação do educador infantil. Com efeito, atuar enquanto pesquisadores, bem como participar dessa discussão é, outrossim, cobrar do Poder Público a garantia e a concretização dos direitos das crianças. Direitos que, não raro, permanecem no papel. Como Souza e Kramer, partilhamos da ideia de que “[...] são os diferentes níveis de pressão e organização existentes na sociedade que vão influenciar o delineamento das políticas e suas

⁹⁵ FREIRE, Adriani. Formação de educadores em serviço: construindo sujeitos, produzindo singularidades. In: KRAMER, Sônia et al. *Infância e educação infantil*. Campinas: Papyrus, 1999. p. 77-99.

⁹⁶ ANFOPE *apud* FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 137-168, set. 2002.

⁹⁷ FREITAS, 2002.

manifestações concretas”.⁹⁸

Dada a importância da temática que envolve a Educação Infantil, espera-se que esta pesquisa provoque o desafio de se aprofundar o estudo, como uma forma de avançar no que foi produzido até o momento. Defende-se o conhecimento da realidade contextualizada como o caminho mais profícuo na direção de uma Educação Infantil de qualidade. Uma questão que merece o aprofundamento dos estudos é a legislação, pois, na maioria das vezes, quem a faz não possui o entendimento necessário sobre esta etapa e a relação familiar e escolar que é fundamental para o processo educativo, pois os dois contextos possuem o papel de desenvolver a sociabilidade, a afetividade e o bem-estar físico e intelectual das crianças.

⁹⁸ SOUZA, Solange J.; KRAMER, Sônia. Avanços, retrocessos e impasses da política de educação pré-escolar no Brasil. In: KRAMER, Sônia; SOUZA, S. J. *Educação ou tutela?* São Paulo: Loyola, 1998. p. 59-84.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; KRAMER, Sônia. O rei está nu. Um debate sobre as funções da pré-escola. In: KRAMER, Sônia; SOUZA, S. J. *Educação ou tutela?* São Paulo: Loyola, 1998.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

BHERING, E. B.; CORDEIRO, M. (Orgs.). *Orientação para elaboração do Projeto Político Pedagógico Institucional*: relatório de assessoria. Itajaí: Tawakul, 2006.

BILAC, E. D. *Ciências sociais hoje: convergências e divergências nas estruturas familiares no Brasil*. São Paulo: Vértice, 1991.

BOFF, Leonardo. *Saber cuidar: ética do humano - compaixão pela terra*. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB 1/99. *Diário Oficial da União*. Brasília, 13 abr. 1999.

_____. Resolução CEB 5/09. *Diário Oficial da União*. Brasília, 17 dez. 2009.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Parâmetros básicos da infra-estrutura para instituições de educação infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2008.

BUENO, Ediles M. de O. Nunes. *Capivari muito além de Município*. [s.l.]: Evangraf, 1997.

CALLAI, Helena Copetti; ZARTH, Paulo Afonso. *O estudo do município e o ensino de história e geografia*. Ijuí: UNIJUI, 1988.

CAMPOS, M. M. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional da educação infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994.

CARRION, V. L. M.; NOGARO, A. *O papel da avaliação no ambiente da Educação Infantil*. Disponível em: <http://www.uri.com.br/cursos/arq_trabalhos_usuario/863.doc>. Vários acessos.

CASTRO, Jeanne Berrance et al. A mortalidade entre os filhos de trabalhadores pretos e brancos estrangeiros numa região cafeeira paulista: 1875-1930. *Revista de História*, São Paulo, v. XLVI, n. 94, abr./jun. 1973.

CORSETTI, Berenice; RAMOS, Eloísa Capovilla da Luz. Política educacional, educação patrimonial e formação dos educadores. *Ciências e Letras*, Porto Alegre, n. 31, jan/jun, 2002.

CUNHA, M. V. A escola contra a família. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Coords.). *500 anos de educação no Brasil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

DEVRIES, Rheta. *A ética na educação infantil: o ambiente sócio-moral na escola*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

E. M. E. F. CAPIVARI. *Projeto Político Pedagógico da E. M. E. F. Capivari*. Capivari do Sul, 2008.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ESTEVE, J. M. *A terceira revolução educacional: a educação na sociedade do conhecimento*. São Paulo: Moderna, 2004.

FAISTAUER, Maria Cardoso; GONÇALVES, Pedro. *A saga de Garibaldi no Capivari*. Porto Alegre. CORAG, 2005.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas: Autores Associados, 2009.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

FREIRE, Adriani. Formação de educadores em serviço: construindo sujeitos, produzindo singularidades. In: KRAMER, Sônia et al. *Infância e educação infantil*. Campinas: Papyrus, 1999.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas públicas educacionais e o movimento dos educadores. *Educação e Sociedade*, ano XX, n. 68, p. 17-44, dez, 1999.

_____. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 137-168, set. 2002.

FREYRE, Gilberto. *Casa grande e senzala*. Rio de Janeiro: Record, 1998.

GADOTTI, Moacir; PADILHA, Paulo Roberto; CABEZUDO, Alícia, (Orgs.). *Cidade educadora: princípios e experiências*. São Paulo: Cortez, 2004.

GÓES, José R.; FLORENTINO, Manolo. Crianças escravas, crianças dos escravos. In: PRIORE, Mary Del.(Org.). *Histórias das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto. 1999.

GOKHALE, S.D. A família desaparecerá? *Revista Debates Sociais*, Rio de Janeiro, ano XVI, n. 30, 1980.

GOLDANI, A. M. As famílias brasileiras: mudanças e perspectivas. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, n. 91, p. 7-22, nov. 1994.

HEYWOOD, Colin. *Uma história da infância*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KALOUSTIAN, S. M. (Org.) *Família brasileira: a base de tudo*. São Paulo: Cortez; Brasília: UNICEF, 1988.

KLEIN, Remí. *A narração de histórias bíblicas na perspectiva da criança: fundamentos e modelos narrativos*. Dissertação (Mestrado em Teologia) – Programa de Pós-Graduação em Teologia, Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 1996. 112f.

_____. Criança. In: BORTOLETO FILHO, Fernando; SOUZA, José Carlos; KILPP,

Nelson (Orgs.). *Dicionário Brasileiro de Teologia*. São Paulo: ASTE, 2008.

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

_____. História da educação infantil brasileira. *Revista de Educação Brasileira*, Rio de Janeiro, n. 14, 2000.

_____. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LEITE, M. I. *O que e como desenham as crianças?* Refletindo sobre condições de produção cultural da infância. Tese (Doutorado). Campinas: UNICAMP, 2001.

MANTOVANI, Susane. Uma profissão a ser inventada: o educador da primeira infância. *Revista Pro-posições*, Campinas, v. 10, n. 1, 1999.

MATURANA, Humberto R.; VERDEN-ZÖLLER, Gerda. *Amar e brincar: fundamentos esquecidos do homem do patriarcado à democracia*. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MONLEVADE, João. *Treze lições sobre fazer-se educador no Brasil*. Brasília: Idéa, 2001.

MOTT, Maria Lúcia de Barros A criança escrava na literatura de viagens. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 31, p. 57-68, dez. 1979.

OLIVEIRA, Stela Maris Lagos. A legislação e as políticas nacionais para a Educação Infantil: avanços, vazios e desvios. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.). *Encontro e desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2002.

PEUKERT, Úrsula. Solidariedade intergeracional. *Concilium*, Petrópolis, n. 2, 1996.

PIERONI, Geraldo. No purgatório com olhar no paraíso: o degredo inquisitorial para o Brasil-Colonial. *Textos de Histórias*, Brasília, v. 6, n. 1-2, 1998.

PIMENTA, Selma Garrido. *Saberes pedagógicos na atividade docente*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

POSTMAN, Neil. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Grafia, 1999.

PRIORE, Mary Del. *História da criança no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2000.

_____. *História do cotidiano*. São Paulo: Contexto, 2001.

RAMOS, Antonio Dari et al. *Diálogos interculturais: identidades indígenas na escola não indígena*. Campinas: Nимуendajú, 2006.

ROCHA, E. A. C. A pedagogia e a educação infantil. *Revista de Educação Brasileira*. Rio de Janeiro, n. 16, p. 32-33, 2001.

ROMANELLI, G. Autoridade e poder na família. In: CARVALHO M. C. B. (Org.). *A família contemporânea em debate*. São Paulo: Cortez, 1995.

ROSEMBERG, Fúlvia. A formação do profissional de educação infantil através de cursos supletivos. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994.

_____. Avaliação de programas, indicadores e projetos em educação infantil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro. n. 16, jan./abr. 2001.

_____. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da Educação Infantil. In: MACHADO, Maria Lúcia (Org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Santa Marli Pires. *A Iudicidade como ciência*. Petrópolis: Vozes, 2001.

SILVA, Anamaria Santana da. Educação e assistência: Direitos de uma criança. *Revista Pró-Posições*, v. 10, n. 01, 1999.

SILVA, Márcio Ferreira. A conquista da escola: educação escolar e movimento de professores indígenas no Brasil. *Em Aberto*, Brasília, v. 14, n. 63, jul./set. 1994.

SOUZA, Solange J.; KRAMER, Sônia. Avanços, retrocessos e impasses da política de educação pré-escolar no Brasil. In: KRAMER, Sônia; SOUZA, S. J. *Educação ou tutela?* São Paulo: Loyola, 1998.

STRECK, Valburga Schmiedt. *As contribuições da terapia estrutural de famílias e da*

terapia narrativa para o aconselhamento pastoral com famílias de baixos recursos. Tese (Doutorado em Teologia) – Programa de Pós-Graduação em Teologia, Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 1998.

TEDESCO, J. C. *O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna.* São Paulo: Ática, 2002.

TEIXEIRA, A. E. *Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola.* São Paulo: Nacional, 1975.