



unopar

---

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU  
MESTRADO EM METODOLOGIAS PARA O ENSINO DE  
LÍNGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS

ROSANE APARECIDA BELIEIRO MALVEZZI

**A HISTÓRIA DA PRODUÇÃO DO CURRÍCULO DE  
EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE LONDRINA:**  
Possibilidades e Desafios das DCNEI de 2009

---

Londrina  
2016

ROSANE APARECIDA BELIEIRO MALVEZZI

**A HISTÓRIA DA PRODUÇÃO DO CURRÍCULO DE  
EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE LONDRINA:  
Possibilidades e Desafios das DCNEI de 2009**

Dissertação apresentada à UNOPAR, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Bernadete de Lourdes Streisky Strang.

Londrina  
2016

**AUTORIZO A REPRODUÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.**

**Dados Internacionais de catalogação-na-publicação  
Universidade Norte do Paraná  
Biblioteca Unidade Piza**

M228h

Malvezzi, Rosane Aparecida Belieiro

A história da produção do currículo de educação infantil no município de Londrina: possibilidades e desafios das DCNEI de 2009 / Rosane Aparecida Belieiro Malvezzi. Londrina: [s.n], 2017.

129 f.

Dissertação ( Mestrado Acadêmico em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias). Universidade Norte do Paraná.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Bernadete de Lourdes Streisky Strang

1 - Ensino - Dissertação de mestrado - UNOPAR 2- Infância 3- Educação infantil 4-DCNEI 5- Proposta curricular I- Strang, Bernadete de Lourdes Streisky , orient. II- Universidade Norte do Paraná.

CDU 372:21(81)

ROSANE APARECIDA BELIEIRO MALVEZZI

**A HISTÓRIA DA PRODUÇÃO DO CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO  
INFANTIL NO MUNICÍPIO DE LONDRINA:  
Possibilidades e Desafios das DCNEI de 2009**

Dissertação apresentada à UNOPAR, no Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias, área de concentração em Formação de Professores e ação docente em situações de ensino como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre conferida pela Banca Examinadora formada pelos professores:

:

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Bernadete de Lourdes Streisky Strang  
UNOPAR

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Luciane Guimarães Batistella Bianchini  
UNOPAR

---

Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marta Regina Furlan de Oliveira  
Universidade Estadual de Londrina

Londrina, 9 de março de 2017.

*Às crianças, inesgotável fonte de inspiração.  
É pra elas e por elas.*

## **AGRADECIMENTOS**

Foi uma caminhada compartilhada, e por isso não poderia deixar de agradecer enormemente algumas pessoas que fizeram parte dessa jornada.

Aos meus filhos Victor e Lúgia, minhas primeiras fontes de inspiração, hoje adultos que me enchem de orgulho.

Às minhas irmãs Lilian e Silvia por estarem sempre presentes.

À Gerência de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Londrina, na pessoa de Ludmila Dimitrovicht de Medeiros, pelo apoio e suporte nos momentos que precisei.

Às companheiras de trabalho do Centro Municipal de Educação Infantil Francisco Quesada Ortega e na pessoa da diretora Karina Antônio e Silvia estendo a minha gratidão e carinho.

Às minhas grandes amigas Maria Lucimar Pereira e Amanda Boza Gonçalves, por estarem comigo em todas as horas.

Às professoras Luciane Bianchini e Marta Regina Furlan pelas valiosas contribuições na qualificação. O meu muito obrigada!

À minha orientadora Bernadete de Lourdes Streisky Strang pela dedicação, confiança e carinho comigo. Agradeço pelas orientações e paciência. Muito obrigada!

E finalmente às crianças. Lindas, barulhentas, e extremamente felizes!

MALVEZZI, Rosane Aparecida Belieiro. **A história da produção do currículo de educação infantil no Município de Londrina**: possibilidades e desafios das DCNEI de 2009. 2016. 129 f. Dissertação (Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias) – UNOPAR, Londrina, 2016.

## RESUMO

O presente estudo tem como objetivo principal analisar o processo histórico da produção da proposta de um currículo para a Educação Infantil do município de Londrina. Essa refere-se a primeira iniciativa da Secretaria Municipal de Educação de Londrina para a elaboração de um documento norteador da ação docente a fim de instrumentalizá-los para a promoção de ações qualitativas de atendimento que visem o público alvo e os dispositivos legais expressos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2009 (BRASIL, 2009a). Para isso, buscou-se na história da infância e as primeiras iniciativas de atendimento de crianças pequenas subsídios para a compreensão do estágio de conhecimento acerca do conceito de infância que encontramos hoje. De adulto em miniatura (ARIÈS, 2015) à cidadã de direitos (BRASIL, 1988) há um percurso histórico importante que deve ser analisado. Para o desenvolvimento da pesquisa elegeu-se o estudo bibliográfico e documental por considerar fundamental os elementos da história das primeiras iniciativas de atendimento da criança pequena, tanto internacional quanto nacionalmente, e também as primeiras iniciativas de atendimento de crianças pequenas especificamente no município de Londrina. É importante salientar que as primeiras instituições de atendimentos à criança no Brasil e no mundo possuíam cunho assistencialista com forte iniciativa médico-higienista. Somente num passado recente que as instituições de Educação Infantil passam a pertencer às Secretarias de Educação dos municípios brasileiros por meio da LDB 9394/96 as quais se “caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade”. (BRASIL, 2009b). A análise da produção do currículo para a Educação Infantil do município de Londrina proporciona a resposta concreta do que se vislumbra na determinação legal disposto no art. 9º das DCNEI, 2009, que considera a organização curricular por meio de experiências de aprendizagem que contemplem os eixos norteadores sendo eles as interações e as brincadeiras.

**Palavras-chave:** Infância. Educação infantil. DCNEI (2009). Proposta curricular.

MALVEZZI, Rosane Aparecida Belieiro. **The curriculum production history of the Infantile Education in the city of Londrina**: possibilities and challenges of the DCNEI of 2009. 2016. 129 f. Dissertação (Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias) – UNOPAR, Londrina, 2016.

## **ABSTRACT**

The present study has as main objective to analyze the historical process of the production of the proposal of a curriculum for the Infantile Education of the city of Londrina. This refers to the first initiative of the Municipal Department of Education of Londrina for the elaboration of a document guiding the teaching action in order to operationalize them for the promotion of qualitative actions of care that objective the target public and the legal dispositions expressed in the National Guidelines Curriculum for Infantile Education 2009 (BRASIL, 2009a). For this, it was searched in the history of childhood and in the first initiatives of childcare, subsidies for the understanding of the stage of knowledge about the concept of childhood that we find today. From miniature adult (ARIÈS, 2015) to the citizen of rights (BRASIL, 1988) there is an important historical path that must be analyzed. For the development of this research, a bibliographic and documentary study were chosen because the components of history of the first initiatives of childcare, both international and nationally, and the first initiative of childcare specifically in the city of Londrina are considered fundamental. It is important to highlight that the first childcare institutions in Brazil and in the world had an assistance nature with a strong medical-hygienist initiative. It is only in the recent past that the institutions of Infantile Education have become part of the Education Departments of the Brazilian cities through the LDB 9394/96, which is "characterized as non-domestic institutional spaces that constitute public or private educational establishments that educate and care of children from 0 to 5 years old". (BRASIL, 2009b). The analysis of the production of the Infantile Education's curriculum of the city of Londrina provides a concrete answer to what is seen in the legal determination, established in the article 9th of the DCNEI, 2009, which considers that the curricular organization through learning experiences contemplate the guiding axes, such as interactions and the jokes.

**Key-words:** Childhood. Infantile education. DCNEI (2009). Curricular proposal.



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Campos de experiências e suas subdivisões .....	69
Quadro 2 - Nomenclatura de referência da Educação Infantil em Londrina .....	78
Quadro 3 - Experiências relacionadas aos saberes e conhecimentos sobre o mundo social .....	81
Quadro 4 - Experiências relacionadas aos saberes e conhecimentos sobre o mundo físico e natural .....	83
Quadro 5 - Experiências relacionadas aos saberes e conhecimentos sobre si e sobre o outro .....	85
Quadro 6 - Experiências relacionadas aos saberes e conhecimentos sobre linguagem corporal, movimento, teatro e dança .....	88
Quadro 7 - Experiências relacionadas aos saberes e conhecimentos sobre a linguagem verbal e literatura .....	93
Quadro 8 - Experiências relacionadas aos saberes e conhecimentos sobre a linguagem escrita .....	94
Quadro 9 - Experiências relacionadas aos saberes e conhecimentos sobre linguagem e artes visuais e plásticas .....	96
Quadro 10 - Experiências relacionadas aos saberes e conhecimentos sobre linguagem e arte musical .....	98
Quadro 11 - Experiências relacionadas aos saberes e conhecimentos sobre números e quantidades, medidas e noção espaçotemporais .....	99

## LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNC	Base Nacional Comum Curricular
CMEIs	Centros Municipais de Educação Infantil
COEDI	Coordenação Geral da Educação Infantil
COHAB –Ld	Companhia de Habitação de Londrina
CONSED	Conselho Nacional de Secretários da Educação
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e Adolescente
FUNABEM	Fundação do Bem-Estar do Menor
IPAI	Instituto de Proteção e Assistência à Infância
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PNE	Plano Nacional de Educação
RCNEIs	Referencias Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
SME	Secretaria Municipal de Educação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>CAPÍTULO 1 – E ASSIM ERA A INFÂNCIA... .....</b>	<b>15</b>
1.1 O QUE FAZER COM AS CRIANÇAS? AS PRIMEIRAS INSTITUIÇÕES DE GUARDA .....	22
1.2 E AS CRECHES CHEGAM AO BRASIL: DA ASSISTÊNCIA SOCIAL À EDUCAÇÃO .....	30
<b>CAPÍTULO 2 – A EDUCAÇÃO INFANTIL À LUZ DOS DOCUMENTOS LEGAIS: O DIREITO E A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS DE 0 A 5 ANOS .....</b>	<b>44</b>
2.1 O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES .....	57
2.2 EXPERIÊNCIAS: O SABER, O SABOR... REFLETINDO SOBRE ESSE CONCEITO.....	70
<b>CAPÍTULO 3 – PERCURSO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM LONDRINA: ENCAMINHAMENTOS MEDIADOS PELAS DCNEIS 2009.....</b>	<b>74</b>
<b>CAPÍTULO 4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>101</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>107</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>113</b>
ANEXO A - Decreto 041 de 28 de janeiro de 2000 .....	114
ANEXO B - Lei nº 8.213 de 14/08/2000.....	116
ANEXO C – Experiências por campos .....	118

## INTRODUÇÃO

A história mostra que até uma determinada época, os primeiros anos de vida eram um teste de sobrevivência. De adulto miniatura à entrada efetiva no mundo do trabalho, a criança passou por períodos de desatenção e desprezo do adulto.

Misturavam-se na sociedade de tal forma que se confundiam com os próprios adultos, não eram poupadas em nada, sofriam humilhações, restrições, violência de todo tipo. A criança não tinha alma e por isso, não era preciso considerá-la. (ARIÉS, 2015).

Pode-se afirmar que na constituição da infância a preocupação com a criança surge somente a partir do século XIX, tanto no Brasil como em outros lugares do mundo. Nesse momento, mesmo a infância significando um problema social, ainda não foi suficiente para que ela se tornasse objeto que merecia ser estudado cientificamente. Ariés (2015), por meio de seus estudos, aponta que até o início da década de 1960 a história da educação pareciam ser dois campos distintos e inconciliáveis de pesquisa.

A inexistência de uma história da infância e seu registro historiográfico tardio são indícios da dificuldade de o adulto em ver a criança na sua perspectiva histórica. Nos últimos anos, a historiografia rompeu com as rígidas regras da investigação tradicional, institucional e política, para abordar temas e problemas vinculados à história social (ARIÉS, 2015).

Há um percurso histórico considerável em torno do surgimento das primeiras ações de assistência às crianças no Brasil até a Constituição Federal de 1988. Até o final da década 1930, as ações de filantropia e assistência eram delegadas a Igreja Católica com o aval da sociedade. Ainda na década de 1930 já existiam instituições públicas de proteção à criança. Entretanto, foi na década de 1940 que as ações governamentais na área de saúde, previdência e assistência se tornaram mais efetivas. Higienismo, filantropia e puericultura dominaram a perspectiva de educação das crianças pequenas.

O atendimento fora da família das crianças que ainda não frequentassem o ensino primário, esteve vinculado à questão de saúde. Essas instituições eram conhecidas como um local de guarda para crianças de 0 a 5 anos com a função basilar de atender as necessidades de famílias que precisavam

trabalhar. O cunho assistencialista foi determinante, a ponto de que ainda hoje provoque confusão e pensamento mistificados sobre a educação e os cuidados da criança pequena. (OLIVEIRA, 2011).

A partir da Constituição Federal de 1988 o olhar para a infância e a Educação Infantil ganham uma nova configuração. Foi a partir da Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 (BRASIL, 1996a) que a Educação Infantil passou a se configurar na primeira etapa da educação básica. Desde essa época, as unidades educacionais que atendem crianças nessa faixa etária buscam a construção de uma identidade, que favoreça o reconhecimento da importância dos cuidados e dos procedimentos educativos.

Hoje as unidades de Educação Infantil, creches e pré-escolas, são espaços de educação e cuidados que favorecem a interação e a socialização da criança tendo como unidade indissociável o cuidar e o educar.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2009b) define de Educação Infantil como “espaços privilegiados de convivência, de construção coletivas de identidades e de ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas”. (BRASIL, 2009b).

Educar, nessa perspectiva, portanto, é proporcionar à criança tempo, espaço, e vivências de formas e naturezas diversas, por meio de recursos como a ludicidade, a oportunidade de expressão e a representação que potencializem a sua capacidade de compreensão do mundo que a cerca. A criança de hoje manifesta-se, ocupa lugar no espaço, interage com seus pares e com os adultos, manuseia objetos, enfim, ela precisa experimentar, para aprender. Ao apontar que a criança precisa participar de experiências de aprendizagens, concordamos o que está disposto nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 2009b), determinando que a aprendizagem deve ser oferecida e modo a proporcionar às crianças diferentes experiências de interações que lhes possibilitem construir saberes, fazer amigos, aprender a cuidar de si e a conhecer suas próprias preferências e características. Deve-se possibilitar que elas participem de diversas formas de agrupamento (grupos de mesma idade e grupos de diferentes idades), formados com base em critérios estritamente pedagógicos favorecer a formação da sua identidade.

Entre os anos de 2014 a 2016<sup>1</sup>, a Gerência de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Londrina vem debatendo sobre as novas determinações dispostas nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) que foi aprovada com a edição da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 (BRASIL, 2009b).

Com base no artigo 9º da DCNEI (BRASIL, 2009b), estão sendo promovidas reuniões quinzenais com a equipe de coordenadores pedagógicos das unidades municipais e filantrópicas de Educação Infantil da rede. Nesses encontros estão sendo produzidos a proposta pedagógica de Educação Infantil para o município de Londrina. Nesse sentido formulou-se o objeto da pesquisa: Quais são os desafios e as possibilidades da construção do currículo de Educação Infantil na rede municipal de Londrina?

Frente a essa problemática, justifica-se, pois, a pertinência dessa pesquisa pela necessidade de análise desse processo histórico, visto que, a proposta de um currículo para a Educação Infantil é a primeira iniciativa da Secretaria de Educação do Município de Londrina de elaboração de um documento no qual irá nortear a ação docente e instrumentalizá-los, a fim de promover ações de aprendizagem que respondam às necessidades do público alvo da faixa etária e, possibilite o atendimento dos dispositivos legais das DCNEI (BRASIL, 2009b). Como objetivo geral, a referida pesquisa buscou analisar o processo de construção do currículo de Educação Infantil na rede municipal de Londrina tendo como base as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Configurou-se como método indicado a esta pesquisa a leitura e interpretação de documentos oficiais e legais, documentos históricos, os históricos dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) e a bibliografia referenciada. Dentre os documentos oficiais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9496/96 (BRASIL, 1996a), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009b), o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) Lei Federal 8.069 promulgada em julho de 1990 (BRASIL, 1990).

Para tanto, o presente trabalho foi dividido em três capítulos.

No primeiro capítulo: intitulado E assim era a infância... analisou-se a história social da infância e percorreu o caminho da constituição das primeiras

---

<sup>1</sup> Por atuar desde 2012, como auxiliar de supervisão de um Centro Municipal de Educação Infantil de Londrina, pertencem ao grupo de autores da referida proposta curricular em produção em curso.

creches na Europa e no Brasil no final do século XIX e início do XX. É importante observar que as condições históricas do surgimento das creches no país não diferem muito da Europa. A preocupação com as crianças abandonadas e a alta taxa de mortalidade infantil favorece o surgimento de ações que atendam essas crianças em espaços não domésticos. Assim, a assistência social assume o papel de articular ações de cunho sanitário e higienista para a população mais vulnerável.

O segundo capítulo, denominado Educação Infantil: o direito e a qualidade da educação das crianças de até cinco anos nos aspectos legais e documentos oficiais, se refere ao percurso histórico da constituição da Educação Infantil no Brasil a partir da elaboração de legislações importantes diretamente direcionadas à criança e ao adolescente. Dentre elas o Estatuto da Criança e Adolescente, Lei Federal 8.069 promulgada em julho de 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996a) que reconhece a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica. A transição das creches das Secretarias Municipais de Ação Social<sup>2</sup> para a Secretarias Municipais de Educação traz a referência dos primeiros materiais produzidos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) em relação à Educação Infantil especificamente. Com a de promulgação das novas DCNEI (BRASIL, 2009b), emerge a necessidade da estruturação de um currículo que contemple e atenda os dispositivos legais da referida legislação.

O terceiro capítulo intitulado O percurso da Educação Infantil em Londrina: As DCNEI (BRASIL, 2009b) e a construção de um currículo, se refere a trajetória da Educação Infantil no município de Londrina até o processo de produção do currículo para essa etapa de ensino. Tendo como base o artigo 9º das DCNEI (BRASIL, 2009b), os encontros promovidos pela Secretaria Municipal de Educação (SME), possibilitaram a compreensão e interpretação do referido artigo que subsidia teoricamente a produção coletiva do currículo de Educação Infantil para todas as unidades da rede municipal de Londrina.

Finalizamos com importantes análises pertinentes à visão que ainda permeia a Educação Infantil na atualidade. Foram abordadas reflexões sobre a desmistificação do caráter assistencialista em detrimento ao caráter pedagógico que ainda permeia muitos discursos da Educação Infantil. Os impactos desse novo currículo será comprovado em alguns anos, pois ainda são necessárias revisões e

---

<sup>2</sup> Hoje são denominadas Secretarias Municipais de Assistência Social.

adequações baseados na realidade da educação do município.



## CAPÍTULO 1 – E ASSIM ERA A INFÂNCIA...

Infância é uma denominação utilizada para demonstrar um período da vida que segundo alguns dicionários da língua portuguesa é o período da vida humana do nascimento até a puberdade. Assim como a sociedade passou por transformações, a infância, a criança e seus conceitos também se transformaram nas diferentes épocas.

Etimologicamente, a palavra "**infância**" tem origem no latim *infantia*, do verbo *fari* = *falar*, onde *fan* = falante e *in* constitui a negação do verbo (INFÂNCIA, 2016). Portanto, *infans* refere-se ao indivíduo que ainda não é capaz de falar. Essa incapacidade de falar, geralmente é atribuído ao que se chama de primeira infância<sup>3</sup>, “às vezes era vista como se estendendo até os sete anos, que representariam a passagem para a idade da razão”. (KUHLMANN JUNIOR, 2015, p. 16).

Na verdade, o que precisa deixar claro que o conceito de infância possui um “significado genérico” (KUHLMANN JUNIOR, 2015, p. 16), e a infância, como outra fase da vida qualquer, pode ser seu conceito modificado ou adaptado em “função das transformações sociais, pois toda a sociedade tem seus sistemas de classes de idade e cada uma delas é associado um sistema de status e papel”. (KUHLMANN JUNIOR, 2015, p. 16).

É importante destacar a diferenciação entre os termos infância e

---

<sup>3</sup> Vigotski, Leontiev e Elkonin concebiam o desenvolvimento infantil como fenômeno *histórico* não determinado por leis naturais universais, mas intimamente ligado às condições objetivas da organização social, sendo fundamental considerar o lugar ocupado pela criança nas relações sociais e as condições históricas concretas em que seu desenvolvimento se desenrola. Até aos 45 dias de nascimento o bebê, segundo Vigotski (1996) descreve como período pós-natal e considera como uma etapa crítica de uma transição entre o desenvolvimento intra e extra-uterino. É a separação do bebê do organismo da mãe. É o momento em que a criança é passiva, o mundo externo ainda está se apresentando e vai gradativamente surgindo para ela, é o momento do desenvolvimento das sensações. A etapa denominada de *primeiro ano* por Vigotski (1996) inicia-se entre o final do primeiro mês e início do terceiro, quando se verifica uma transformação no estado psíquico e social da criança em função de mudanças no ciclo de sono e alimentação. A primeira infância inicia-se quando aparece na criança dois principais fatos novos, como: a percepção generalizada dos objetos (ou percepção semântica) e o desenvolvimento da linguagem. A linguagem representa a linha central de desenvolvimento nessa idade, pois é em virtude dela que a criança estabelece até então com o meio social relações distintas daquelas que estabelecia até então. O período seguinte que se refere a crise dos três anos. Nesse período, como indica Vigotski (1996, p. 372), as crianças podem se tornar “particularmente difíceis de educar”. [pois apresentam um conjunto de sintomas que retratam a crescente independência e atividade da criança] a idade pré-escolar no qual a criança que se percebe diante da necessidade de encontrar novos motivos e um novo sentido para as suas ações e relações. O período seguinte é a etapa pré-escola, cuja principal característica dessa crise, para Vigotski (1996, p. 378) é o que ele denomina de perda da espontaneidade infantil. Assim, pode-se afirmar que “a perda da espontaneidade significa que incorporamos à nossa conduta o fator intelectual que se insere entre a vivência e o ato direto”.

criança. Kuhlmann Junior (2015) compreende a criança como um ser totalitário, que participa das relações sociais mediante um processo que não é só psicológico, mas social, cultural e histórico. A criança se apropria de valores e comportamentos próprios de seu tempo, sendo que as relações sociais são parte integrante dela e de seu desenvolvimento. Já infância é considerada, segundo o autor:

[...] como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre essa fase da vida. É preciso conhecer as representações da infância e considerar as crianças concretas, localizadas nas relações sociais, reconhece-las como produtoras de história. (KUHLMANN JUNIOR, 2015, p. 30).

Para melhor compreensão do conceito atual sobre a infância, faz-se necessário rever historicamente, pois muitos conceitos influenciaram diretamente na concepção de criança e de infância que temos atualmente.

Considerando a afirmativa acima, Philippe Áries foi buscar nas artes, literatura e iconografia da idade medieval a ideia que prevalecia sobre a criança e a infância,

[...] até por volta do século XII, à arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidades. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo. (ÁRIES, 2015, p. 15).

Na sociedade medieval, morriam crianças em grande número pelas precárias condições de higiene e saúde, e as que sobreviviam, se confundiam rapidamente com os adultos. A mortalidade infantil era considerada natural (indiferente), talvez pelo grande número de mortes, ou talvez porque acreditavam que a criança pequena não tinha alma. (ARIÉS, 2015). A indiferença em relação à criança era uma consequência da demografia da época, pois se nasciam e morriam crianças em grande número, sendo assim, não se preocupavam tão pouco em enterrá-las em locais específicos, destinavam seus corpos muitas vezes nos fundos dos quintais, semelhante ao que se faziam com os animais domésticos. (ARIÉS, 2015).

A importância social da criança era diretamente ligada à sua

funcionalidade, isto é, só era notada quando realmente fosse capaz de realizar alguma tarefa que ajudasse a família.

É difícil imaginar a existência na sociedade de um sentimento de infância no qual a criança era vista como um ser sem conceito, que só se tornaria pessoa precocemente na sociedade dos adultos, no meio dos adultos.

As famílias faziam pouca distinção entre a infância e a fase adulta, tanto que as crianças recebiam algum tratamento especial até os sete anos de idade, e em seguida, eram inseridas na sociedade atuando da mesma forma que os adultos, sem qualquer distinção, eram alvo de todo tipo de atrocidade por parte deles. Uma etapa da vida lhes trazidas precocemente.

[...] Os adultos se relacionam com crianças sem discriminações, falavam vulgaridades, realizavam brincadeiras grosseiras, todos os tipos de assuntos eram discutidos na sua frente, inclusive a participação em jogos sexuais. Isto ocorria por que não acreditavam na existência da inocência pueril, ou na diferença de características entre adultos e crianças [...] no mundo das formulas românticas, até o século XIII, não existem crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens em tamanho reduzido [...] (ARIÈS, 2015, p. 51).

A partir do século XIII com a reurbanização da Europa, as cidades voltaram a ser densamente povoadas, diferente da época medieval, na qual a vida estava no campo. Na iconografia surgem as primeiras representações das crianças mais próximas do sentimento moderno, entretanto, ainda que são representados por homens em tamanho reduzidos. Já se pode perceber uma pequena mudança nas obras de arte, ao menos os quadros de origem religiosa já apresentavam um maior sentimento à infância (ARIÈS 2015). Ariès, fala sobre o ingresso precoce no mundo adulto afirmando que:

[...] De criancinha pequena, ela se transformava imediatamente em homem jovem, sem passar pelas etapas da juventude, que talvez fossem praticadas antes da Idade Média e que se tornaram aspectos essenciais das sociedades evoluídas de hoje. (ARIÈS, 2015, p. 9).

Por volta do século XVI e XVII ocorre uma mudança em relação à posição da família na sociedade, iniciando um novo episódio existencial da infância. A infância torna-se o centro do interesse educativo dos adultos (sentimento de afetividade, cuidados, reconhecimento e continuidade da família), um sentimento

superficial, o da “paparicação”, considerado como primeira manifestação de sentimento de infância, em que a criança é vista como fonte de distração para os adultos. Mesmo assim, alerta (ARIÉS, 2015, p. 21).

Mais uma vez, não nos iludamos: essas cenas de gênero em geral não se consagravam a descrição exclusiva da infância, mas muitas vezes tinham nas crianças suas protagonistas principais ou secundárias. Isso nos sugere duas ideias: primeiro, a de que na vida cotidiana as crianças estavam misturadas com os adultos, e toda reunião para o trabalho, o passeio ou o jogo reunia crianças e adultos; segundo, a ideia de que os pintores gostavam especialmente de representar a criança por sua graça ou por seu pitoresco (o gosto do pitoresco anedótico desenvolveu-se nos séculos XV e XVI e coincidiu com o sentimento da infância “engraçadinha”), e se compraziam em sublinhar a presença da criança dentro do grupo ou da multidão. Dessas duas ideias, uma nos parece arcaica: temos hoje, assim como no fim do século XIX, uma tendência a separar o mundo das crianças do mundo dos adultos. A outra ideia, ao contrário, anuncia o sentimento moderno da infância.

É difícil imaginar uma criança sobrevivendo nessas condições, ainda mais numa sociedade em que nasciam crianças aos montes e morriam na mesma proporção, [...] “As pessoas não se podiam apegar muito a algo que era considerado uma perda eventual” (ARIÉS, 2015, p. 22). Ninguém pensava em conservar o retrato de uma criança que tivesse sobrevivido, afinal, a infância era uma fase curta da vida e sem a menor importância e também não consideravam que uma coisinha<sup>4</sup> tão pequena que vivia tão pouco fosse digna de lembrança. Havia tantas crianças cuja sobrevivência era o problema, persistia o sentimento de que nasciam várias crianças para conservar apenas algumas. Essa ideia do desperdício necessário Ariès (2015, p. 22) sinaliza:

Não se pensava, como normalmente acreditamos hoje, que a criança já contivesse a personalidade de um homem. Elas morriam em grande número. “As minhas morrem todas pequenas”, dizia ainda Montaigne. Essa indiferença era uma consequência direta e inevitável da demografia da época. Persistiu até o século XIX, no campo, na medida em que era compatível com o cristianismo, que respeitava na criança batizada a alma imortal. Consta que durante muito tempo se conservou no País Basco o hábito de enterrar em casa, no jardim, a criança morta sem batismo. Talvez houvesse aí uma sobrevivência de ritos muito antigos, de oferendas sacrificais.

---

<sup>4</sup> Termo utilizado por Philippe Ariès na página 04 do prefácio de sua obra História Social da Infância lançada em 1960.

Ou será que simplesmente as crianças mortas muito cedo eram enterradas em qualquer lugar, como hoje se enterra um animal doméstico, um gato ou um cachorro? A criança era tão insignificante, tão mal entrada na vida, que não se temia que após a morte ela voltasse para importunar os vivos.

O autor afirma que a partir do século XVII inicia uma mudança considerável nos aspectos do sentimento em relação à criança e da família ao afirmar que: “[...] a análise iconográfica leva-nos a concluir que o sentimento de família era desconhecido da Idade Média e nasceu nos séculos XV e XVI, para se exprimir com um vigor definitivo no século XVII”. (ARIÉS, 2015, p. 143).

A criança era tida como uma espécie de instrumento de manipulação ideológica dos adultos e, a partir do momento em que elas apresentavam independência física, eram logo inseridas no mundo adulto. A criança não passava pelos estágios da infância estabelecidos pela sociedade atual. Outro fator importante era que a socialização da mesma durante a Idade Média não era controlada pela família, e a educação era garantida pela aprendizagem através de tarefas realizadas juntamente com os adultos.

Na Inglaterra era comum não se criar os próprios filhos e a aprendizagem das crianças ocorria fora do seu ambiente familiar. As crianças não ficavam nas suas casas, eram mandadas às outras famílias para serem educadas. Nesse momento a criança é apartada do mundo dos adultos e passa a viver numa quarentena na escola. Ariès (2015, p. 195) reforça que: “A aprendizagem tradicional foi substituída pela escola, uma escola transformada, instrumento de disciplina severa, protegida pela justiça e pela política”

As crianças deixaram de participar da vida dos adultos e a escola acaba substituindo a aprendizagem como meio de educação,

Assim, toda a educação se fazia através da aprendizagem e dava-se a essa noção um sentido muito mais amplo do que o que ela adquiriu mais tarde. As pessoas não conservavam as próprias crianças em casa: enviavam-nas a outras famílias, com ou sem contrato, para que com elas morassem e comesçassem suas vidas, ou, nesse novo ambiente, aprendessem as maneiras de um cavaleiro ou um ofício, ou mesmo para que frequentassem uma escola e aprendessem as letras latinas. Essas aprendizagens era um hábito difundido em todas as condições sociais (ARIÉS, 2015, p. 156-157).

Por outro lado, esse rompimento ocorre com a anuência da família que se torna um núcleo de sentimentos e afeição entre os cônjuges e entre pais e filhos, surgindo assim, o sentimento moderno de família. Esse sentimento teria se desenvolvido inicialmente nas camadas superiores da sociedade, como no dizer de Kuhlmann Junior: o sentimento da infância iria “do nobre para o pobre”. (KUHLMANN JUNIOR, 2015, p. 19).

A inserção da criança na escola surge devido à necessidade de uma formação mais adequada, e ao ser separada dos adultos, passa a um ambiente específico para o ensino. Logo,

Essa evolução correspondeu a uma necessidade nova de rigor moral da parte dos educadores, a uma preocupação de isolar a juventude do mundo sujo dos adultos para mantê-la na inocência primitiva, a um desejo de treiná-la para melhor resistir às tentações dos adultos. (ARIÉS, 2015, p. 159).

Com a industrialização na Europa, nos séculos XVIII e XIX, houve alterações consideráveis na estrutura social. As mulheres precisavam substituir os homens no mercado de trabalho, já que estes ou tinham morrido em combate ou estavam contaminados por doenças comuns da época. (ARCE, 2002).

Nesses séculos, os órfãos e as crianças pobres eram mandadas para os “asilos”, instituições de guarda. Nos locais de guarda de crianças, a principal preocupação era o combate às precárias condições de higiene e saúde em que viviam essas crianças, condições estas que determinava a morte de grande número de crianças e as que sobreviviam se confundiam rapidamente com os adultos.

Além dos cuidados elementares, elas aprendiam princípios básicos de obediência, devoção e valorização do trabalho, motivadas principalmente pelas instituições religiosas, que objetivava corrigi-la e educá-la para o caminho do bem. (OLIVEIRA, 2011).

A Revolução Industrial do século XVIII promoveu importante alteração na vida urbana das cidades. Era intensa a movimentação de operários para abastecer as indústrias que se iniciavam. Todos são convocados a trabalharem nas indústrias, homens, velhos, mulheres e crianças. As crianças menores de sete anos e que não estavam em idade escolar, se acumulavam nas ruas ou nos

asilos<sup>5</sup> destinados a elas, pois suas mães se tornaram mão de obra nessa nova sociedade. A respeito dessa época Arce destaca:

Importante ressaltar que, para o incremento das indústrias, houve uma grande migração do campo para a cidade. Embora essas migrações tenham sido ótimas em termos de produtividade econômica, para a vida dos trabalhadores foi uma verdadeira tragédia. A indústria necessitava de mão-de-obra e está teria de vir do campo, para tanto o homem do campo precisava ser atraído pelas cidades. Iniciou-se, então, um longo e duro processo de expropriação e expulsão dos homens do campo, violou-se a propriedade privada dos camponeses em benefício da nova classe que começava a ganhar força: a burguesia. (ARCE, 2002, p. 25).

Com as mudanças trazidas pela Revolução Industrial, principalmente na Inglaterra, houve a passagem da produção doméstica para a fabril. Em virtude disso, uma nova configuração familiar provoca a reorganização da sociedade para atender às novas exigências da produção. Se antes o trabalho era no contexto doméstico, agora todos deveriam participar coletivamente do trabalho industrial. Com muitas crianças nas ruas surgem as primeiras condições materiais do aparecimento das primeiras instituições de abrigo, mantendo assim, um certo equilíbrio social.

Com o apogeu da Revolução Industrial, ocorrido entre os séculos XVIII e XIX, foi direcionado um novo olhar sobre a infância. As crianças passaram a ser vistas como sendo um valor econômico a ser explorado, pois havia uma urgência na mão-de-obra provocando o não cumprimento dos direitos infantil de acesso à escola, levando-as novamente ao mercado de trabalho, sendo submetidas às explorações em nome da ordem econômica. Amarilha (2002) comenta sobre essa fase nebulosa com essa afirmativa

Se a vida em comum com os adultos, antes da Revolução Industrial, tratava a criança com descaso, agora, o seu valor enquanto geração de braços para a indústria e cabeças para o comando lhe traz o exílio do seu tempo. Viver a infância passa a ser um período dominado por modelos de preparação para ser o futuro adulto. A criança como tal, com identidade específica, continua desrespeitada e desumanizada (AMARILHA, 2002, p. 128-129).

---

<sup>5</sup> “[...] os asilos foram instituições criadas para atender crianças acima de três anos, filhos de mulheres operárias. Eram asilos e as *infant scholls*, assim como as *nursery schols*, surgidas em Londres com a preocupação de combater as péssimas condições de saúde das crianças dos grupos desfavorecidos daquela cidade” (OLIVEIRA, 2011, p. 61, grifo da autora).

Diante do exposto, fica implícito que a concepção de infância e criança independente da época não é homogênea. A sua caracterização vai depender principalmente das condições sociais, da sua origem ou de sua etnia. Tanto no passado mais distante quanto no mais atual, a criança era vista como um agente potencial para o trabalho, e ainda o é nos dias atuais, se levarmos em consideração as crianças que ainda estão fora da escola e invisíveis para a sociedade. Ainda hoje não existe uma concepção de infância homogênea, pois encontra-se uma realidade marcada por atos de violência, exploração, saúde e um precário ensino público, que são submetidas as crianças, principalmente das classes subalternas. Há de considerar, ainda, as diversas formas de conceber a infâncias nas mais diversas culturas. Encontramos fortemente marcado na sociedade crianças sendo exploradas pelo trabalho e são força produtiva para o sustento da casa, casos de exploração sexual, crianças adultizadas pelo apelo dos bens e consumo, crianças pedintes nas ruas, enfim, crianças que expressam a exploração do trabalho infantil, a exacerbação do consumo infantil e a exclusão de crianças de suas possibilidades de sobrevivência. Diante dessas condições tão desfavoráveis subtrai da criança o direito de exercerem a sua condição de infância, impedindo o desenvolvimento das potencialidades como a imaginação, a liberdade e sendo furtados sua voz e sua vez.

### 1.1 O QUE FAZER COM AS CRIANÇAS? AS PRIMEIRAS INSTITUIÇÕES DE GUARDA

As creches são instituições surgidas em primeiro lugar na França sendo termo *crechè* (manjedoura, presépio). “O termo italiano *asilo nido* indicando um ninho que abriga, ou “Escola materna” outra designação para referir-se o atendimento e a guarda e educação fora do ambiente familiar”. (OLIVEIRA, 2011, p. 58).

A preocupação com as condições de vida da população e a situação de pobreza que se agravava em virtude da Revolução Industrial, motivou a sociedade burguesa a dar resposta a essa situação de penúria no qual as crianças passaram a ser as maiores vítimas. “Situações de abandono e maus tratos das crianças pequenas cujos pais trabalhavam nas fábricas minas e fundições originadas da Revolução Industrial, que se implementava na Europa ocidental”. (OLIVEIRA, 2011, p. 60).

As justificativas para a introdução desse modelo de atendimento à



criança são bem similares ao início do Serviço Social ocorrido na metade do sec. XVIII, ou seja, promover a caridade e a filantropia sem contudo, aprofundar-se na origem das mazelas da população de baixa renda. Diante exposto, sobre o surgimento do Serviço Social:

O Serviço Social já surge, portanto, no cenário histórico com uma identidade atribuída, que expressava uma síntese das práticas pré-capitalistas – repressoras e controlistas – e dos mecanismos e estratégias produzidos pela classe dominante para garantir a marcha expansionista e a definitiva consolidação do sistema capitalista. (MARTINELLI, 2007, p. 67).

Assim, o Estado que deveria ser o grande articulador e promotor de políticas públicas voltadas à infância, se abstém, delegando essa atividade a grupos particulares e religiosos.

A história da assistência representa justamente o embate das questões envolvendo a sua função, as prioridades e modalidades de atendimento, o papel do Estado e das organizações da sociedade civil, os requisitos e os procedimentos a adotar para a prestação de serviço. (KUHLMANN JUNIOR, 2015, p. 56).

Esses grupos da sociedade civil, muitas vezes leigos ou religiosos, não tinham uma proposta formal e sistematizada de instrução. Crianças pobres de 1 a 2 anos eram atendidas nas *charity school* ou *dame schools* ou *écoles petites*<sup>6</sup>, criadas na Inglaterra, França e outros países europeus. Nesses locais as instruções aconteciam com exercícios de leitura e escrita e o modelo formativo visava desenvolver na criança hábitos saudáveis de bom comportamento, de valores religiosos e, sobretudo, valores morais cristãos. Assim, esses grupos da sociedade civil, defendiam uma espécie de educação da ocupação e da piedade. (OLIVEIRA, 2011, p. 60).

Na ausência da família, cabia à sociedade corrigir a criança desde pequena. Para isso, era recomendado um rigoroso planejamento das rotinas vivenciadas por elas, mesmo as pequenas, “gerando uma rotina de atividades a ser observada diariamente e fundada na ideia de autodisciplina”. (OLIVEIRA, 2011, p.

---

<sup>6</sup> São instituições criadas nos países europeus, principalmente na Inglaterra e França, que seguiam o ideário dos movimentos religiosos da época. Nessas instituições não havia uma proposta instrucional formal, então, passaram adotar atividades de canto, de memorização, de rezas e alguns exercícios que poderiam ser uma pré-escrita. (OLIVEIRA, 2011).

60). Já no final do século XVIII e ao longo do século XIX, há um processo de mudança na atenção dada a criança, ela passa ser alvo de interesse educativo dos adultos. Segundo (OLIVEIRA, 2011, p. 62):

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

É prudente esclarecer a diferença entre a educação da criança rica e da criança pobre, esta última merecedora de caridade. Reforçando essa afirmativa Oliveira (2011, p. 62) diz que:

O mesmo não acontecia em relação às crianças dos extratos sociais mais pobres. Os objetivos de sua educação e as formas de efetivá-los não eram consensuais. Alguns setores das elites políticas dos países europeus sustentavam que não seria correto para a sociedade como um todo que se educassem as crianças pobres, para as quais era proposto apenas o aprendizado de uma ocupação e da piedade. Opondo-se a eles, alguns reformadores protestantes defendiam a educação como um direito universal.

A educação da criança pobre não recebia a mesma atenção da criança rica. Na época da Reforma os protestantes defendiam a educação como o direito universal, ainda que o Estado priorizasse a formação da elite

Lutero via claramente a importância fundamental da educação universal para a Reforma e a preconizou insistentemente em suas pregações. O ensino deveria chegar a todo o povo, nobre e plebeu, rico e pobre; deveria beneficiar meninos e meninas – avanço notável; finalmente, o Estado deveria decretar leis para frequência obrigatória [...] Era opinião de Lutero, ainda, que o Estado tinha o dever de obrigar os seus súditos a enviar seus filhos à escola, da mesma forma que compelia todos eles a prestar serviço militar para sua defesa e prosperidade. Consequentemente, a educação deveria ser mantida e dirigida pelo Estado (MONROE, 1979, p. 179).

Os protestantes, se adiantaram em termos educacionais. Muito do que temos hoje é fruto dessa importância atribuída à educação. (CAMBI, 1999). Era preciso saber ler e interpretar a Bíblia e por conta disso, era fundamental oferecer instrução às pessoas crente, conforme afirma,

Se de fato a “Reforma” põe como seu fundamento um contato mais estreito e pessoal entre o crente e as escrituras e, por conseguinte, valoriza uma religiosidade interior e o princípio do “livre exame” do texto sagrado, resulta essencial para todo cristão a posse dos instrumentos elementares da cultura (em particular a capacidade da leitura) e, de maneira mais geral, para as comunidades religiosas a necessidade de difundir essa posse em nível popular, por meio de instituições escolares públicas mantidas às expensas dos municípios (CAMBI, 1999, p. 248, grifo do autor).

Os reformistas tinham uma visão progressiva de educação para a época, pois, o protestantismo recomenda, em termos de pedagogia, o preceito da responsabilidade do cidadão em relação aos estudos e reafirma o papel do Estado como articulador da formação de seus cidadãos. De acordo Cambi (1999, p. 249) “[...] a instrução é uma obrigação para os cidadãos e um dever para os administradores das cidades”.

No final da Idade Moderna, se inicia a construção da ideia de Educação Infantil na Europa. Com o crescimento da urbanização e a transformação da estrutura familiar, que passa ser patriarcal e nuclear, se revela um novo cenário. A Revolução Industrial em curso promoveu a discussão sobre a escolaridade obrigatória. Essa obrigatoriedade vai se intensificar na Europa entre os séculos XVIII e XIX, enfatizando a importância da educação para o desenvolvimento social.

[...] foi um esforço continuado para tornar uma realidade a educação do ponto de vista nacional. Neste século desenrolou-se a mais intensa luta dos partidos políticos, conservadores e progressistas, reacionários e liberais, clericais e estatais, para apoderar-se da educação e da escola pública. [...] Desse século procedem os grandes sistemas nacionais de educação e as grandes leis de instrução pública, de todos os países europeus e americanos. Todos levam a escola primária aos últimos confins de seus territórios, fazendo-a universal, gratuita, obrigatória e, na maior parte leiga ou extraconfessional. Pode-se dizer que a educação pública, no grau elementar, fica firmemente estabelecida, com o acréscimo de dois novos elementos: as escolas da primeira infância e as escolas normais para a preparação do magistério (LUZURIAGA, 1987, p. 180).

A criação dos espaços institucionais de atendimento e educação de crianças de zero a seis anos se deve ao fato de que se promoveram novas discussões sobre o conceito de infância. “Esse clima influi no trabalho dos pioneiros da educação pré-escolar, que buscavam descobrir como conciliar novas formas disciplinadoras que eliminassem as punições físicas, até então de uso corrente”.

(OLIVEIRA, 2011, p. 63).

Alguns pensadores como Comenius (1592-1670), Locke (1632-1704), Rousseau (1712- 1778), Pestalozzi (1746-1827) e Froebel (1782-1852) desenvolveram o conceito de infância e de educação ao longo da idade moderna e “estabeleceram as bases para um sistema de ensino mais centrado na criança”. (OLIVEIRA, 2011, p. 63). Muitos desses autores estavam comprometidos com as questões sociais relativas à criança, pois grande parte delas apresentavam graves situações extremas de pobreza, abandono, órfãos de guerra e se preocuparam em elaborar propostas de atividades em instituições escolares como forma compensatória aos eventuais problemas de desenvolvimento que essas crianças poderiam apresentar.

Na Alemanha em 1837, Froebel criou o que denominou de “jardim de infância” (Kindergarten), pois tinha uma visão única sobre a natureza da infância, a natureza do conhecimento e os objetivos da educação que seria oferecida nesses locais. A analogia pelo jardineiro não é por acaso. Assim como ele cuida da planta desde pequenina para que haja um bom crescimento, os primeiros anos da infância são considerados fundamentais para o seu desenvolvimento posterior. Em outras palavras Oliveira (2011), anuncia as concepções de Foebel:

Influenciado por uma perspectiva mítica, uma filosofia espiritualista e um ideal político de liberdade, criou em 1837 um *kidersgarten*, (“jardim de infância”) onde as crianças e adolescentes- pequenas sementes que, adubadas e expostas a condições favoráveis em seu meio ambiente, desabrochariam sua divindade interior em clima de amor, simpatia e encorajamento – estariam livres para aprender sobre si mesmos e sobre o mundo. (OLIVEIRA, 2011, p. 67, grifo do autor).

Esse espaço do jardim de infância deveria desenvolver atividades coordenadas por uma professora especializada, com a finalidade de promover o desabrochar das potencialidades das crianças e o cultivo da liberdade de expressão. Froebel acreditava que os primeiros anos de vida do homem eram fundamentais para o desenvolvimento pleno, ou seja, determinante para seu fracasso ou sucesso. Então, as “jardineiras” deveriam ser dedicadas no ato de ensinar e demonstrar afetividade com as crianças, pois elas tinham que adubar o solo, para que as flores desabrochassem saudáveis, dando mais alegria, vida, cor, perfume ao jardim, numa analogia clara a sala de aula. Em suma,

Um jardim é um lugar onde as plantas não crescem em estado totalmente silvestre, totalmente selvagem, é um lugar onde elas recebem os cuidados do jardineiro ou da jardineira. Mas, o jardineiro sabe que embora ele tenha por tarefa cuidar para que a planta tenha todo o necessário para seu crescimento e desenvolvimento, em última instância, é o processo natural da planta que deverá determinar quais cuidados a ela deverão ser dispensados. Certas plantas não crescem bem quando regadas em demasia, já outras precisam de muita água; algumas plantas precisam de muito sol, enquanto que outras crescem melhor à sombra. O bom jardineiro sabe 'ouvir' as necessidades de cada planta e respeitar seu processo natural de desenvolvimento (ARCE, 2002, p. 11-12).

Froebel deu enorme contribuição para a Educação Infantil se tornando referência na formação de educadores. Em relação às crianças, nesses jardins de infância elas recebiam amor, carinho e assim, poderiam vislumbrar perspectivas de futuro. Nessa mesma direção, Conrad declara que,

O jardim-de-infância de Froebel foi sustentado pelo pressuposto de que a comunhão das crianças pequenas entre si já oferece grande potencial educativo. A educação escolar deve ser antecipada pelo cuidado especial das forças mentais da criança pequena, Froebel dá continuidade aos pensamentos de Pestalozzi de uma educação materna. Ele estuda e pesquisa leis da natureza e tenta com isto interpretar o desenvolvimento do homem. Como filósofo e pedagogo procura aplicar ao homem a vida da natureza. Todas as aparências representam uma totalidade divina, que por sua vez se desenvolve nas particularidades. Somente quem chegou a conhecer o todo, pode se dedicar às partes, em que ele enxerga a totalidade última, Deus (CONRAD, 2000, p. 45).

Froebel incentiva as atividades lúdicas, pois sabia o significado do jogo para o desenvolvimento da criança. O estudioso criou métodos lúdicos que favoreciam o aperfeiçoamento das habilidades das crianças. O jogo recebe especial atenção sua, pois “[...] O modo básico de funcionamento de sua proposta educacional incluía atividades de cooperação e o jogo, entendidos como a origem a atividade mental”. (OLIVEIRA, 2011, p. 67). As atividades religiosas e de cunho moral estão presentes na realidade das crianças, e são aplicadas por meio do canto e da poesia.

A proposta de Froebel foi um marco na história da educação da primeira infância, pois este era um movimento isolado em termos de educação, comparado às escolas para crianças maiores de sete anos já existentes na época. Os jardins de infância divergiam tanto das casas assistenciais existentes, por

incluírem uma dimensão pedagógica, quanto da escola, que demonstrava ter, segundo o autor, constante preocupação com a modelagem das crianças, praticada de uma perspectiva exterior.

Para Froebel o homem, como uma criação de Deus, é bom por natureza, nesse sentido, para ele

[...] em todas as coisas vive e está uma lei eterna. Esta lei tem sido e está anunciada com clareza e distinção na natureza (o externo), no espírito (no interno) ... [...] toda essa lei regente é necessariamente baseada numa unidade eterna consciente, viva, energética e persuasiva. [...] essa unidade é Deus. [...] a educação consiste em conduzir o homem como um ser pensante e inteligente a crescer em autoconsciência para a pura, consciente e livre representação da lei interna da divina unidade, ensinando-lhe caminhos e meios para isso. (FROEBEL apud ARCE, 2002, p. 146).

Froebel acreditava que a educação por si só, não faz o homem bom ou mau. Entretanto, tem como propósito proteger a criança de modo que sua natureza não seja direcionada de modo errado. Froebel enxergava o jardim de infância como um ensino educacional unificado e direcionado a todos, dava outro enfoque ao ensino, pois o atendimento nesses locais não se reduzia às crianças de mães trabalhadoras, mas, via os jardins de infância como espaços de proteção à criança.

Toda essa renovação proposta por Froebel teve um alto preço. A liberdade dada à criança foi espelhada nos movimentos liberais em curso na Europa, e assim, a proposta de Froebel passou a ser perseguida pelo poder político alemão e por volta de 1851 levado pelo autoritarismo governamental da época, os jardins de infância foram obrigados a fechar pelo país. Kuhlmann Junior diz que:

O regime reacionário prussiano, que suprimiu a revolução liberal de 1848, proibiu os *Kindergartens* em 1881, considerados centro de subversão política e de ateísmo - por sua visão não ortodoxa da religião – bem como pela facilitação ou o estímulo do trabalho da mulher fora do lar, ou pela ideia de levar as características das mulheres para a esfera pública. (KUHLMANN JUNIOR, 2015, p. 113).

Por outro lado, a história nos mostra que a Educação Infantil teve distinção em sua interpretação que variava entre as creches e os asilos franceses, com os jardins de infância. Para Kuhlmann Junior, em relação ao pensamento

educacional da época destaca o que os jardins de infância de Froebel possuíam características de instituição educativa, enquanto as creches e as escolas maternas semelhantes às salas de asilos francesas e assim, seriam assistenciais. Porém, essas últimas também educariam, só que para a subordinação e não para a emancipação. (KUHLMANN JUNIOR, 2015).

Fato esse confirmado com a fundação, na França, em 1767 a “Escola do Tricô” pelo padre João Frederico Oberlin, frequentada geralmente por crianças de pais trabalhadores que não tinham onde deixar seus filhos enquanto trabalhavam. “As crianças a partir de dois anos formavam um círculo ao redor da “professora” que conversava com elas enquanto tricotava”. (RIZZO, 2000, p. 32). Em 1771, João Frederico Oberlin amplia as atividades às crianças e insere aulas de canto, ciências, matemática, histórias bíblicas e expressão verbal na língua francesa, “a sala de asilo francesa, desde os primeiros textos oficiais, foi concebida sob uma perspectiva de prover cuidados e educação moral e intelectual às crianças”. (KUHLMANN JUNIOR, 2015, p. 7).

A escola de Obelin era localizada num local pobre, em uma área rural na qual as crianças deveriam aprender hábitos saudáveis de boa educação, obediência e bondade. Segundo Conrad (2000), Oberlin, chegou a criar, ao lado da Escola Infantil, onde os menores brincavam e os maiores aprendiam tricô e costura, um centro de formação pedagógica para preparar mulheres para a tarefa nesta nova instituição.

No ano de 1820, nos Estados Unidos, criaram-se várias escolas infantis. Na Itália, Montessori (1870-1952), no início do século XX, trabalhou com crianças pobres de um bairro operário. Ela acreditava que as crianças tinham a capacidade de influenciar o seu próprio desenvolvimento. É dela a ideia de “miniaturizar” os objetos cotidianos a serem usados para brincar de casinha. (OLIVEIRA, 2011).

Na Inglaterra do início do século XX surgia também outro programa para a primeira infância, o “Infantaria”. Essa instituição se preocupava com as condições insalubres em que viviam as crianças. Tendo em vista o contexto histórico abordado, é importante sinalizar que os *kidergartens* idealizados por Froebel se espalharam pelo mundo ocidental, principalmente nos Estados Unidos pelas “características da sociedade liberal norte-americana que abria a esfera privada para as virtudes públicas da sociabilidade, da cidadania e a responsabilidade política”.

(KUHLMANN JUNIOR, 2015, p. 113).

No Brasil, assim como na Europa, as cidades brasileiras contavam com um grande contingente de crianças abandonadas. No caso brasileiro, com a recente abolição dos escravos a situação se agravava no país, visto a situação de abandono dessas crianças. Então, a criação das creches, asilos e internatos aparentam ser na verdade, “a arte de varrer o problema para debaixo do tapete”. (OLIVEIRA, 2011, p. 92).

## 1.2 E AS CRECHES CHEGAM AO BRASIL: DA ASSISTÊNCIA SOCIAL À EDUCAÇÃO

Antes de entrar especificamente na questão do surgimento das creches no Brasil é prudente que se esclareça ao que se refere a esse tipo de atendimento dispensado à criança pequena (de 0 a 6 anos) no país atualmente. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996a) chama o equipamento educacional que atende crianças de 0 a 3 anos de creche. Já o que atende crianças de 4 a 6 anos se chama pré-escola no Paraná, a deliberação nº 02/2005 dá suporte para direcionar tais nomenclaturas. (PARANÁ, 2005).

A creche no Brasil surge acompanhando a consolidação do capitalismo, a crescente urbanização e a necessidade de produção da força de trabalho. Ou seja, a creche poderia significar desde a liberação da mulher-mãe para o mercado de trabalho, até uma visão a longo prazo de preparar pessoas nutridas e sem doenças. Kuhlmann Junior (2015, p. 78) diz que: “A grande marca dessas instituições, então, foi a sua postulação como novidade, como propostas modernas, científicas – palavras utilizadas fartamente nessa época de exaltação do progresso e da indústria”.

No período colonial até no início do século XX pouco se fez em defesa das crianças que viviam na pobreza. (OLIVEIRA, 2011) Existiu institucionalmente a “casa dos expostos” também chamada de “Roda”, tratava-se de um lugar onde eram deixadas crianças não-desejadas. Deve-se a criação da “Roda” a Romão de Mattos Duarte, que preocupado com o grande número de crianças abandonadas nas ruas e portas de igrejas das cidades maiores, decidiu doar recursos para que a Santa Casa de Misericórdia fizesse esse atendimento. De acordo com Marcilio (2003, p. 52):



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

A creche, para atendimento de crianças pequenas, era muito mais que um “aperfeiçoamento da roda dos expostos, na verdade surgiu em substituição as rodas, para que as mães deixassem de abandonar suas crianças”. (KUHLMANN JUNIOR, 2015, p. 78).

Essas novas alternativas, procuravam dar conta do atendimento das crianças que seguidamente eram exploradas ou abandonadas por suas famílias. Necessitava-se, pois, de um espaço para a guarda dessas crianças e nesse sentido Kramer afirma:

Eram as creches que surgiam, com caráter assistencialista, visando afastar as crianças pobres do trabalho servil que o sistema capitalista em expansão lhes impunha, além de servirem como guardiãs de crianças órfãs e filhas de trabalhadores. Nesse sentido, a pré-escola tinha como função precípua a guarda de crianças (KRAMER, 2002, p. 23).

Essa marca perseguiu a Educação Infantil por vários anos, permanecendo a ideia de que a creche é voltada à criança pobre com características puramente assistencialistas, sendo que nesses espaços eram desenvolvidos trabalhos somente de cuidado e a guarda de crianças. Contribuindo ainda em direção, reforça essa ideia quando destaca:

[...] em torno de três influências básicas: a jurídico-policia, a médico-higienista e a religiosa. Além dessa composição de forças, a infância, a maternidade e o trabalho feminino também são aspectos presentes na história da Educação Infantil. Não se pode reconhecer, ainda, que subjacente a esse conjunto de fatores, a questão econômica-entendida de modo amplo, como o processo de constituição da sociedade capitalista, da urbanização e da organização de trabalho industrial – evidencia-se como fator determinante, sem que isso represente “a resolução de uma mera equação de primeiro grau”. (KUHLMANN JUNIOR, 2015, p. 77).

Em 1885, no Rio de Janeiro acontece a Exposição Pedagógica e nesse evento o conceito de jardins de infância provocaram contradições que demonstraram a pouca clareza de como se tratar e trabalhar com crianças pequenas. Oliveira (2011, p. 93, grifo do autor) assinala que:

[...] os jardins de infância foram ora confundidos com as salas de asilos franceses, ora entendidos como início (perigoso) de escolaridade precoce. Eram considerados prejudiciais à unidade familiar por tirarem desde cedo a criança de seu ambiente familiar doméstico, sendo admitidos apenas no caso de proteção aos filhos de mães trabalhadoras.

A pouca de clareza do conceito dos jardins de infância permitiram o estabelecimento de algumas mistificações sobre a Educação Infantil que persegue até os dias de hoje. A creche, nessa visão seria uma instituição prestadora de um determinado serviço assistencial e uma certa educação compensatória para a população socialmente vulnerável. Nessa época, promover a educação num ambiente favorável, era meta considerada com dificuldade. (OLIVEIRA, 2011).

Na Exposição Pedagógica de 1885, os jardins de infância eram entendidos como locais perigosos em virtude de poderem acarretar diversos traumas às crianças como escolaridade precoce e a retirada da criança do ambiente familiar, isso poderia refletir futuramente em problemas de aprendizagem no ensino regular. Segundo Kuhlmann Junior (2015, p. 72):

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

No entanto, durante a Exposição Pedagógica foi instituída uma comissão para tratar dos jardins de infância e fazer sua defesa. É interessante ressaltar que a Exposição Pedagógica de 1885, preocupou-se na legitimação dos interesses privados. Segundo Kuhlmann Junior (2015, p. 83):

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

É proclamada a República no Brasil em 1899 trazendo em seu bojo um cenário de renovação política propondo modificações do entendimento das questões sociais que eram tratadas de forma diferenciada dependendo dos extratos sociais da população. É fundado em 1899 o Instituto de Proteção e Assistência à Infância (IPAI) do Rio de Janeiro pelo médico Arthur Moncorvo Filho, pioneiro nas primeiras iniciativas de atendimento às crianças pequenas. O IPAI é fundado por particulares, sendo o que mais tarde abrem diversas filiais pelo Brasil, que tinha como objetivo principal, os serviços de creche e puericultura. O IPAI era dividido entre os serviços de puericultura intrauterina, ou seja, assistência ginecológica, proteção à gestante pobre, higiene da prenhe, assistência ao parto em domicílio e ao recém-nascido. Contava também com o serviço extrauterina, sendo um desses a creche. (KUHLMANN JUNIOR, 2015).

A fundação do IPAI, “[...] precedeu a criação em 1919, do Departamento da Criança, iniciativa governamental decorrente de uma preocupação com a saúde pública que acabou por suscitar a ideia de assistência científica à infância”. (OLIVEIRA, 2011, p. 94).

No mesmo ano de 1899, a Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado, no Rio de Janeiro, inaugura uma creche sendo essa a primeira instituição de atendimento à criança para os filhos de operários registrados. (KUHLMANN JUNIOR, 2015, p. 79).

No ano de 1922 acontece o primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, no Rio de Janeiro, sendo esse a primeira iniciativa de regulamentação sobre o atendimento de crianças pequenas em escolas maternas e jardins-de-infância, a educação, a moral, higiene e o papel da mulher.

O Congresso representou, no caso brasileiro, a consagração de propostas que vinham sendo desenvolvidas aqui desde o início do século. Seu objetivo era tratar de todos os assuntos que direta ou indiretamente se referiam à criança, tanto no ponto de vista social, médico, pedagógico e higiênico, em geral, como particularmente em suas relações com a família, a sociedade e o Estado (KUHLMANN JUNIOR, 2015, p. 9).

O papel da mulher é alterado consideravelmente nessa nova sociedade, diante do processo de industrialização emergente. No cerne dessas transformações econômicas e políticas que foram suscitadas pelo capitalismo,

ocorreram mudanças significativas na organização familiar, sobretudo com a participação feminina na população economicamente ativa dos pais.

O histórico das condições do trabalho do operário industrial, principalmente a partir do início do século XX, mostra intenso processo de industrialização e significativo avanço em direção ao desenvolvimento econômico, social, político e cultural do país. A população operária era maioria constituída principalmente de “imigrantes marginalizados tanto social quanto ecologicamente dentro dos centros urbanos, alguns já estavam bastante desenvolvidos”. (IAMAMOTO; CARVALHO, 2006, p. 128).

Uma grande parcela da população urbana, no início do século XX, viviam em condições conflitantes, empilhavam-se em bairros e vilas insalubres e sem a menor condição de higiene, geralmente bem perto das aglomerações industriais. Suas casas eram infectas, sendo muito frequente a carência ou a falta absoluta de água, esgoto e luz. Muitas dessas indústrias funcionavam em prédios adaptados sem a mínima condição de higiene e segurança, sendo que um grande problema cada vez mais recorrente, os acidentes de trabalho que levavam trabalhadores a mutilação ou mesmo à morte. (IAMAMOTO; CARVALHO, 2006, p. 128-129).

A renda do trabalhador era insuficiente para a subsistência de sua família, mesmo com todos trabalhando em casa, inclusive mulheres, crianças e idosos. A jornada de trabalho consistia em 14 horas diárias de segunda a sábado, sendo que as mulheres e as crianças eram sujeitas as mesmas jornadas. Os trabalhadores não tinham qualquer direito trabalhista, como férias, descanso semanal remunerado, licença para tratamento de saúde e outros. (IAMAMOTO; CARVALHO, 2006, p. 128-129) O rebaixamento dos salários era uma constante em virtude do exército industrial de reserva que se aglomeravam nas cidades, como mostra Iamamoto e Carvalho (2006, p. 129):

A pressão salarial força a entrada no mercado de trabalho das mulheres e das crianças de ambos os sexos em idade extremamente prematura, o que funciona também como um mecanismo de reforço do rebaixamento salarial. É comum a observação sobre a existência de crianças operárias de até cinco anos e dos castigos corporais infligidos a aprendizes. [...] Mulheres e crianças estarão sujeitas à mesma jornada e ritmo de trabalho, inclusive noturno, com salários bastante inferiores.

A agitada conjuntura histórica nacional que caracterizada pelo quadro político do Brasil, depois de 1930, deixavam os setores mais conservadores da sociedade, considerados mais abastados, atemorizados frente a organização política dos trabalhadores. O fato é que o Estado varguista:

[...] é obrigado a pôr em prática ou estabelecer as condições mínimas ao exercício da cidadania, por parte dessas massas. A sindicalização, as férias remuneradas, a assistência médica, a proteção à operaria gestante e à maternidade, a escola primária gratuita [...] são alguns direitos mínimos aos quais as massas passam a ter acesso, ainda que de modo desigual e incompleto [...]. É óbvio que esses direitos e deveres são também as condições e os limites da participação política dos assalariados urbanos em campanhas e lutas relativas tanto aos problemas de classe como aos assuntos nacionais. (IANNI apud ORTIZ, 2010, p. 103).

A partir das décadas de 1930 e 1940, diversas são as greves ocorridas, bem como algumas das conquistas da classe operária. Entre os vários benefícios conseguidos estão: a lei de férias, jornada de trabalho de oito horas, regulamentação do trabalho do menor e das mulheres. A argumentação para a regulamentação do trabalho do menor e da mulher se justificava por representar desestrutura familiar a ausência da mulher fora do lar. Os primeiros movimentos no sentido de amenizar a situação é a apresentação de novas propostas sociais como a Lei de férias e Código de Menores, acidentes de trabalho, trabalho feminino, seguro-doença. (IAMAMOTO; CARVALHO, 2006).

A primeira referência explícita a serviços sociais na legislação federal brasileira aparece na Carta Constitucional de 1934, que “onde o Estado fica obrigado a assegurar o amparo dos desvalidos e se fixa a destinação de 19 das rendas tributáveis à maternidade e a infância.” (IAMAMOTO; CARVALHO, 2006, p. 249). O Estado passou a amparar a maternidade e a infância com medidas de proteção especial. Sobre os tópicos constitucionais referentes à proteção à infância, estão nos seguintes artigos:

Art. 138 - Incumbe à União, aos Estados e aos Municípios, nos termos das leis respectivas:

- a) assegurar amparo aos desvalidos, criando serviços especializados e animando os serviços sociais, cuja orientação procurarão coordenar;
- b) estimular a educação eugênica;
- c) amparar a maternidade e a infância;

- d) socorrer as famílias de prole numerosa;
- e) proteger a juventude contra toda exploração, bem como contra o abandono físico, moral e intelectual;
- f) adotar medidas legislativas e administrativas tendentes a restringir a moralidade e a morbidade infantis; e de higiene social, que impeçam a propagação das doenças transmissíveis;
- g) cuidar da higiene mental e incentivar a luta contra os venenos sociais.

Art. 141 - É obrigatório, em todo o território nacional, o amparo à maternidade e à infância, para o que a União, os Estados e os Municípios destinarão um por cento das respectivas rendas tributárias.

Art. 157 - A União, os Estados e o Distrito Federal reservarão uma parte dos seus patrimônios territoriais para a formação dos respectivos fundos de educação.

[...]

§ 2º - Parte dos mesmos fundos se aplicará em auxílios a alunos necessitados, mediante fornecimento gratuito de material escolar, bolsas de estudo, assistência alimentar, dentária e médica, e para vilegiaturas. (CF de 1934) disponível em: (BRASIL, 1934).

O Estado, no bojo dessa dinâmica é um regulador da sociedade e propõem políticas sociais que visam simultaneamente inserir de modo controlado, a classe trabalhadora no capitalismo em consolidação.

Nesse sentido, as políticas sociais tinham uma dupla função, tanto no que se refere a participação da classe trabalhadora enquanto mão-de-obra (níveis mínimos de reprodução), quanto à sua participação política (exclusão ou tutela). Em outras palavras, o sistema vigente exigia mão de obra forte e com energia vital suficiente para o trabalho dentro das indústrias, por isso, o Estado e a sociedade ofereciam os mínimos para a reprodução dessa mão de obra através das poucas políticas sociais. Por outro lado, a participação política e o acesso às políticas sociais se davam por meio da tutela do Estado a esse trabalhador, oferecendo políticas públicas assistencialistas e paternalistas. Em virtude de políticas sociais controladas pelo Estado,

As práticas assistenciais desenvolvidas nos vários Estados brasileiros, ao longo dos anos de 1930 e 1940, e os eventuais benefícios concedidos aos trabalhadores, através de empréstimos, assistência médica, social e auxílio materiais, encobriam as reais intenções subjacentes, Reproduziam a nebulosidade que caracterizava a política social concebida pelo Estado libera burguês, da qual eram parte e expressão. Tal política, durante a década de 30, sofreram significativa e estratégica alteração em sua estrutura interna, tornando-se ainda mais rigorosa e controlista em relação aos movimentos dos trabalhadores. (MARTINELLI, 2007, p. 124).

Com a expansão urbana desordenada, em grande escala e sem planejamento, havia o crescimento da intervenção médica através de movimentos higienistas, visando um maior controle e vigilância da população. Assim, vale dizer nas palavras de Kuhlmann Junior, (2015, p. 90) que: “do ponto de vista médico-higienista, o grande tema associado à assistência à infância era a mortalidade infantil. Além disso, as propostas se integravam ao projeto mais geral de saneamento para atingir a civilidade e a modernidade”.

A chamada medicina social apontava para tudo que, no espaço social, poderia intervir no bem estar físico e moral da população. Nesse contexto social, as crianças estavam presentes na agenda de discussões. Temas ligados à mortalidade e criminalidade infantil, assim como, os lugares onde essas crianças ficavam nas ruas, nas fábricas, ou nos asilos se configuravam em interesse de diversos segmentos profissionais.

Algumas práticas apresentadas por Moncorvo Filho demonstram com clareza o desconhecimento da infância, até na alimentação. “[...]os vícios do regime consistiam no uso de alimentos como angu, peixe, feijão, arroz e até carne seca na nutrição de crianças muito pequenas” (RIZZINI, 1993, p. 40). Além disso, não há registros de uma preocupação com a educação e com o processo de aprendizagem nas instituições asilares que atendiam os menores desamparados pelas próprias famílias:

Todas as atividades são pré-determinadas, inclusive seu horário, tempo de duração e o espaço a ser ocupado neste momento. Até as horas ditas livres não escapam ao controle institucional que determina o horário de iniciá-las, terminá-las e o espaço que ocuparão. As horas livres de lazer não são de forma alguma um escape à vigilância e ao controle da instituição. Servem aos propósitos do esquadramento ao permitirem a observação e o estudo dos internos nos seus momentos de maior descontração, quando, em tese, aflorariam comportamentos com menos disfarces. (RIZZINI, 1993, p. 43).

Os relatos datados dos anos de 1940, dão conta de que os primeiros assistentes sociais<sup>7</sup> desenvolviam tarefas relacionadas ao atendimento em bairros

---

<sup>7</sup> Ações de atendimento assistencial há que considerar que o Serviço Social dava os primeiros passos no Brasil como profissão regulamentada e inscrita na divisão social do trabalho. A profissão se inicia a partir da década de 1930 “fruto da iniciativa particular dos setores da burguesia, fortemente respaldados pela Igreja Católica” (MARTINELLI, 2007, p. 122).

operários e que sua finalidade “seria a de separar as famílias das classes proletárias, prevenindo a sua desorganização e decadência e procurando elevar o nível econômico e cultural por meio de serviços de assistência e educação” (IAMAMOTO; CARVALHO, 2006, p. 190).

As unidades de creches instaladas nas indústrias, principalmente, dos grandes centros urbanos como São Paulo e Rio de Janeiro, eram administradas por assistentes sociais. Desde seu início, a creche estava vinculada administrativamente aos órgãos governamentais de assistência e era comum ver assistentes sociais como coordenadores desta instituição. Várias Vilas Operárias foram criadas a fim de atender a população de trabalhadores e sempre tiveram um cunho assistencialista. Durante esse período, muitas creches e pré-escolas maternas em indústrias foram gestadas, “[...] Entretanto, considerado não como um direito dos trabalhadores e de seus filhos, mas como uma dádiva dos filantropos, propunha-se o atendimento educacional à infância por entidades assistenciais” (KUHLMANN JUNIOR, 2015, p. 83).

O trabalho do assistente social nessa época era o de intervir em atividades ligadas à:

[...] legislação do trabalho, atuando principalmente junto às mulheres e crianças: direção da creche, articulação dos serviços anexos, ação educacional (educação popular – formação moral e higiene, etc.), visitas domiciliares, articulação e encaminhamentos. (IAMAMOTO; CARVALHO, 2006, p. 193).

Vale destacar que nessa época, por ser as creches ligadas à Ação Social, quem diretamente atuavam com as crianças eram os atendentes de creche, ou seja, pessoas sem formação no magistério que atendiam as nos aspectos ligados ao suprimento das necessidades dos cuidados como alimentação e saúde.

No final do século XIX e início do XX havia um discurso contundente em relação ao processo de desenvolvimento e industrialização que o Brasil almejava. Era um projeto de construção de um Brasil moderno se configurando num ideário liberal amplamente assimilado pelos intelectuais do país. Assim, as instituições de Educação Infantil se mostravam como uma proposta nova, pois, o que era moderno era desenvolvido. Nas palavras de Ortiz:



No Brasil dos anos 30 e 40, observa-se exatamente esta tendência em curso - a refuncionalização do Estado e, por conseguinte, o enfrentamento da “questão social” mediante a criação de um conjunto de leis sociais (vide a criação da CLT em 1942) e de instituições socioassistenciais capazes de ocultar as contradições do capitalismo, com o máximo de adesão e o mínimo de coerção. Para tanto, era necessária a criação de um Estado forte, capaz de conduzir o desenvolvimento e consolidação do capitalismo no Brasil, bem como de afastar qualquer ameaça política e ideológica de caráter socialista. (ORTIZ, 2010, p. 102, grifo do autor).

Há que se apontar alguns aspectos importantes para a compreensão correta da definição de creche e pré-escola. O termo creche é carregado de preconceito na medida em que se apresenta atrelado ao atendimento a criança pobre, diferente da pré-escola que é voltado ao ensino da criança rica. A creche se apresenta como substituta da família na condição de cuidados com a saúde e higiene da criança. Em outras palavras pode-se dizer que a sua função era restrita ao olhar a criança somente sob perspectiva dos cuidados. As instituições destinadas ao cuidado de crianças tinham caráter preventivo e de recuperação das crianças pobres, consideradas perigosas para o futuro de uma nação promissora. O foco da assistência não estava na criança, mas naquilo que se classificou como menor, menor abandonado e menor delinquente conceitos esses carregados de preconceito e que faziam parte do Código de Mello Marques de 1927, também chamado Código de Menores.

A pré-escola, diferente da creche, por sua vez, apresenta características de um sistema de ensino, porém, seus preceitos ainda estavam voltados à escolarização e preparação para o ensino fundamental tradicionalmente organizado (OLIVEIRA, 2011).

Assim, fica bem marcado que o atendimento às crianças varia de acordo com a classe social no qual ela está inserida, se nas camadas mais pobres o atendimento foi caracterizado pela vinculação da assistência social através das creches, para as crianças das classes mais privilegiadas, outro modelo se desenvolveu no diálogo com as práticas escolares por meio das pré-escolas (BRASIL, 2009b).

Kramer (1995, p. 24) ao refletir sobre esse assunto, ressalta que o discurso do poder público em defesa do atendimento das crianças das classes subalternas, parte da concepção de infância, já que o mesmo reconhece esse período da vida da criança de maneira padronizada e homogênea. A ideia é a de

que as crianças oriundas das classes sociais populares são consideradas “[...] carentes, deficientes e inferiores na medida em que não correspondem ao padrão estabelecido; faltariam a essas crianças privadas culturalmente, determinados atributos ou conteúdos que deveriam ser nelas incutidos”. Por esse motivo e a fim de superar as deficiências de saúde e nutrição, assim como as deficiências escolares, são oferecidas diferentes propostas no sentido de compensar tais carências. Nessa perspectiva, a pré-escola funcionaria, segundo a autora, como mola propulsora da mudança social, uma vez que possibilitaria a democratização das oportunidades educacionais.

Ambas as funções podem ser desmistificadas. Ao nível da primeira função, considera-se a educação como promotora da melhoria social, o que é uma maneira de esconder os reais problemas da sociedade e de evitar a discussão dos aspectos políticos e econômicos mais complexos. A proposta que ressurge, de elaborar programas de educação pré-escolar a fim de transformar a sociedade no futuro, é uma forma de culpar o passado pela situação de hoje e de focalizar no futuro quaisquer possibilidades de mudança. Fica-se, assim, isento de realizar no presente ações ou transformações significativas que visem a atender às necessidades sociais atuais (KRAMER, 1995, p. 30).

Nesse sentido, convém observar que o atendimento das crianças pequenas que ainda não frequentavam o ensino primário e, portanto, fora do ambiente familiar, era vinculado à questão de saúde, da assistência. Oliveira (2011, p. 100, grifo da autora) ressalta:

Entendidas como “mal necessário”, as creches eram planejadas como instituição de saúde, com rotinas de triagem, lactário, pessoal de enfermagem, preocupação com a higiene do ambiente físico. Por trás disso buscava regular todos os atos da vida, particularmente dos membros das camadas populares.

O caráter benemérito perseguiu e ainda persegue as instituições de atendimento às crianças pequenas. As creches, historicamente, sempre dependeram da ajuda, de donativos de grupos e famílias ricas e restrita ajuda governamental para desenvolver o seu trabalho. E permaneceram por um bom tempo se mantendo por intermédio de donativos de famílias ricas e alguma ajuda governamental para desenvolver o seu trabalho. Em relação ao trabalho efetivo com as crianças, este se restringia a um caráter assistencial-protetor a preocupação

maior com as crianças era no sentido de mantê-las alimentadas, com bons hábitos de higiene e de segurança. O desenvolvimento intelectual, assim como o afetivo ficava relegado ao segundo plano (OLIVEIRA, 2011).

Com o engajamento do Brasil na Segunda Guerra Mundial, o Estado varguista cria a Legião Brasileira de Assistência (LBA), que é considerada a primeira grande instituição de assistência social brasileira. A LBA surge com o objetivo de atender as famílias dos pracinhas - combatentes brasileiros que atuaram na segunda guerra e, envolvendo toda a população brasileira num esforço concentrado. A LBA se transformou no símbolo da inicial centralização das políticas sociais que até então se faziam de forma desorganizada, indefinida e instável:

Essa instituição foi criada para atender as famílias dos pracinhas envolvidos na Segunda Guerra e era coordenada pela primeira-dama, Sra, Darcy Vargas, o que denota aquelas características de tutela, de favor e clientelismo na relação entre Estado e sociedade no Brasil, atravessando a constituição da política social. Posteriormente, a LBA vai se configurando como instituição articuladora da assistência social no Brasil, com uma forte rede de instituições privadas conveniadas sem perder essa marca assistencialista, fortemente seletiva e de primeiro-damismo, o que só começará a se alterar muito tempo depois com a Constituição de 1988. (BEHRING; BROSCETTI, 2007, p. 137).

Com o fim da Segunda Guerra Mundial em 1945, a LBA acentuou a sua linha, essencialmente, para a maternidade e infância. Assim, propunha-se a promover a implantação e manutenção de centros de atendimento e proteção à criança e à mãe, sugerindo, “que o serviço social fosse concebido como promoção social, o que procurava superar a concepção, até então hegemônica, do assistencialismo filantrópico e religioso”. (VIEIRA apud MERISSE, 1997, p. 42).

Em 1964 é fundada a Fundação do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), assim há uma alteração em relação à política voltada para a infância. A partir desse fato, ocorre o início do que se chamava educação compensatória. A justificativa por tal fato era o de promover o atendimento destinado às crianças de classe pobre, privadas ao acesso à cultura, pois se acreditava que tal privação justificaria o fracasso escolar dessas crianças. Nesse sentido:

Trata-se de implementar uma verdadeira política de educação compensatória que vise a equalizar as oportunidades educacionais não apenas em termos quantitativos de oferta de vagas, mas

principalmente em termos qualitativos, de preparo global da população para o início do processo regular de escolaridade. Ou seja, colocar a grande massa de crianças culturalmente marginalizadas num nível de relativa igualdade de desenvolvimento de que desfrutam, pela riqueza do 'currículo oculto', as crianças de classe média e alta (FERRARI, 1982, p. 26).

A FUNABEM foi uma instituição que gerou controvérsia ao longo de sua existência, porém em 1987, passou a atender crianças que se encontravam sob tutela judicial, ficando a cargo da LBA o atendimento à primeira infância.

A LBA foi a instituição bastante expressiva e com atuação marcante nos anos de 1970 no atendimento à primeira infância no Brasil. No âmago dessa concepção compensatória de educação, são criados o Conselho Federal de Educação e um pouco mais tarde, o Projeto Casulo (1974), esse vinculado também à LBA. Com essa expansão, pode-se atuar de forma mais sistemática na área de creche. Nesse período, 1974, é criada a Coordenação de Educação Pré-escolar, vinculados ao Ministério da Educação e Cultura, porém a LBA concentra a atuação mais marcante. A LBA é extinta em 1995.

É no final da década de 1970 que se acirram o debate em torno da Educação Infantil, inclusive apontando-se a necessidade da elaboração de um currículo que desse uma resposta teórica à prática assistencialista que assinalou a Educação Infantil no Brasil. Iniciou-se assim um processo de discussão acerca das funções da pré-escola e da creche, “dando visibilidade à área no contexto de uma expansão significativa de creches e pré-escolas públicas em curto espaço de tempo” (GUIMARÃES; GUEDES; BARBOSA, 2013, p. 244).

Diante de exposto verificou-se a transição histórica das primeiras unidades de atendimento infantil. No Brasil, as primeiras propostas de acolhimento às crianças desamparadas são pautadas por ações de cunho higienista e de saúde. O objetivo da creche era nutrir as crianças e promover a saúde das mesmas, já que aquela instituição se destinava basicamente às camadas muito pobres da população.

Com a industrialização e o crescente número de assalariado, no começo do século XX, se desvela num problema social de grandes proporções. As crianças, filhos dos operários, viviam soltas pelas ruas, cometendo pequenos delitos. Essa situação chama a atenção da elite que tem uma visão de que a criança de classes populares não é provida de moral e por isso mesmo são pré-dispostas a

uma vida de crimes.

Assim, educação assistencialista possuía características peculiares, o objetivo principal da creche era o de promover a retirada da criança da rua com isso era oferecido um atendimento de baixa qualidade. Promover a subsistência da criança, melhorar as suas condições de saúde, inspirar-lhe os hábitos do trabalho, educá-la, instruí-la, entretanto, sem esquecer de suas condições de pobreza, tentando assim, aproximá-la tanto quanto possível da família- sem perder de vista o meio em que terão de viver.

Enquanto as instituições públicas atendiam às crianças das camadas mais populares, as propostas educacionais das instituições particulares, tinham cunho pedagógico, funcionavam em meio turno, e davam ênfase à socialização e à preparação para o ensino regular. Observa-se que as crianças das diferentes classes sociais eram submetidas a contextos de desenvolvimento diferentes, já que, enquanto as crianças das classes menos favorecidas eram atendidas com propostas de trabalho que partiam de uma ideia de carência e deficiência, as crianças das classes sociais mais abastadas recebiam uma educação que privilegiava a criatividade e a sociabilidade infantil (KRAMER, 1995).

Com a preocupação de atendimento a todas as crianças, independente da sua classe social, iniciou-se um processo de regulamentação desse trabalho no âmbito da legislação.

## **CAPÍTULO 2 – A EDUCAÇÃO INFANTIL À LUZ DOS DOCUMENTOS LEGAIS: O DIREITO E A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS DE 0 A 5 ANOS**

O movimento da Escola Nova traz mudanças na educação brasileira no século XX, principalmente no que se refere aos cuidados, preservação da infância. Esse movimento oferece uma proposta educacional renovadora, visando intervir na promoção de mudanças nas políticas sociais e econômicas pelas quais o país enfrentava. Os pressupostos da Escola Nova, especialmente àqueles difundidos pelo Grupo Pioneiro, por meio do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, tanto de matriz europeia, quanto da americana, dão à criança outra centralidade nunca vista na história da Educação Infantil. A sociedade civil passou a apoiar o movimento escolanovista, em oposição a oligarquia rural favorável ao ensino tradicional.

O surgimento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932,

Inicialmente, efetuava a defesa de princípios gerais que, sob a rubrica de novos ideais de educação, pretendiam modernizar o sistema educativo e a sociedade brasileira. Além da laicidade, da gratuidade, da obrigatoriedade e da coeducação, o Manifesto propugnava pela escola única, constituída sobre a base do trabalho produtivo, tido como fundamento das relações sociais, e pela defesa do Estado como responsável pela disseminação da escola brasileira. Nesse sentido, distinguia-se do que denominava educação tradicional, particularmente no que considerava como a maior contribuição da Escola Nova: a organização científica da escola. (VIDAL, 2013, p. 579).

O Manifesto da Escola Nova enfatiza o exercício dos direitos dos cidadãos em relação à Educação, dentre elas destaca-se a educação pública, a escola única, a laicidade, gratuidade e obrigatoriedade da educação. Em relação à educação pública é entendida como responsabilidade do Estado. Em outras palavras, a educação é para todos. Sendo a educação para todos, as classes populares deveriam ser beneficiadas com uma escola semelhante as privadas direcionadas ao público abastado, sendo assim, tanto as camadas populares quanto as mais abastadas deveriam ter oportunidades iguais de educação.

Surgiram novos jardins de infância voltados ao atendimento de crianças de classes mais abastadas e pouco se fez em relação às crianças de

camadas mais pobres. (OLIVEIRA, 2011). É após 1960 que começam a ganhar corpo as defesas e as intenções em relação à Educação Infantil,

[...] a partir de 1960, ocorreu a demanda por creches por parte de setores médios da sociedade, está também se ampliou no interior das classes populares, que buscavam alternativas para a educação de seus filhos pequenos, compatíveis com a exigências apresentadas pelo mundo do trabalho e pela vida nos centros urbanos. (KUHLMANN JUNIOR, 2015, p. 182).

A Constituição Federal de 1967 no artigo 168 destaca a educação como direito de todos e oferecida no lar e na escola. Em relação especificamente à Educação Infantil o Estado apresentou, na época, pouca iniciativa de concretização visto que apresenta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 4.024/61 (BRASIL, 1961) nos seus artigos:

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

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

A Lei promoveu a inclusão das escolas maternas ou jardins de infância, entretanto, não há nessa carta constitucional, elementos que determinem o papel do Estado de forma efetiva transferindo à iniciativa privada a manutenção dessa etapa de ensino.

Diferentes setores da sociedade, num esforço coletivo, juntamente com acadêmicos da educação, sociedade civil e outros setores se uniram a fim de cobrar do Estado posicionamento em relação à educação e aos cuidados com as crianças pequenas.

A Carta Constitucional de 1988, assegura à criança como um ser de direito à educação. O esforço coletivo dos diversos segmentos visava garantir “[...] os princípios e as obrigações do Estado com as crianças”. (BITTAR; SILVA; MOTA, 2003, p. 30). Já em seu artigo 208, o inciso IV em relação à oferta de creches e pré-escolas define: “[...] O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de oferta de creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988).

Essa foi a primeira manifestação legal para a inclusão da Educação Infantil no sistema educacional. Ocorre a chamada municipalização das creches, que anteriormente eram de responsabilidades das Secretarias Municipais Assistência Social, passaram a ser de responsabilidade das Secretarias Municipais de Educação.

Fruto de ampla mobilização, discussão e participação sociedade civil e política, a Constituição Federal de 1988 é marco em termos de garantia de direitos, pois é “[...] foi um marco decisivo na afirmação dos direitos da criança no Brasil” (LEITE FILHO, 2001, p. 31).

O artigo 227 da Constituição Federal de 1988, insere as crianças no mundo dos direitos humanos. O mais evidente princípio do direito da criança e do adolescente é o vinculado ao da Teoria da Proteção Integral, previsto no artigo 227 da CF/88 (BRASIL, 1988). Esse se refere ao principal artigo de embasamento do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei 8.069/90 (BRASIL, 1990).

De acordo com o ECA em seu artigo 3º, à criança e adolescente devem ter assegurados os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, para que seja possível, desse modo, ter acesso às oportunidades de “[...] desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade” (BRASIL, 1990). Essa Lei apresenta muito mais do que avanço no seu aspecto jurídico, pois:

Inseriu as crianças e adolescentes no mundo dos direitos humanos. O ECA estabeleceu um sistema de elaboração e fiscalização de políticas públicas voltadas para a infância, tentando com isso impedir desmandos, desvios de verbas e violações dos direitos das crianças. Serviu ainda como base para a construção de uma nova forma de olhar a criança: uma criança com direito de ser criança. Direito ao afeto, direito de brincar, direito de querer, direito de não querer, direito de conhecer, direito de sonhar. Isso quer dizer que são atores do próprio desenvolvimento. (FERREIRA, 2000, p. 184).

Nos anos seguintes, logo após a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente, entre 1994 a 1996, o Ministério da Educação a pedido da Coordenação Geral da Educação Infantil (COEDI), produziu uma série de documentos cuja temática se referia ao currículo da Educação Infantil. Para a viabilização e produção desses documentos foi apresentada a seguinte questão: “o que é proposta pedagógica e currículo em Educação Infantil?” (BRASIL, 1994c) O



principal objetivo do COEDI era determinar um padrão que pudesse orientar um projeto de Educação Infantil do país considerando a necessidade de implementação das diretrizes estabelecidas na “Política Nacional de Educação Infantil” (BRASIL, 1994b) que o MEC/COEDI

[...] definiu como ação prioritária o incentivo à elaboração, implementação e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares coerentes com as diretrizes expressas na Política e fundamentadas nos conhecimentos teóricos relevantes para a Educação Infantil. (BRASIL, 1996b, p. 8).

Esses documentos visavam estabelecer as diretrizes pedagógicas e de recursos humanos objetivando a expansão da oferta de vagas para esse segmento e para a promoção da melhoria da qualidade de atendimento nessa etapa de ensino.

Os cadernos da Coordenação<sup>8</sup> Geral da Educação Infantil (COEDI) apresentam os seguintes documentos específicos da Educação Infantil: “Educação Infantil no Brasil: situação atual” (BRASIL, 1994a); “Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil” (BRASIL, 1994c); o “Política Nacional de Educação Infantil” (BRASIL, 1994d); “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” (BRASIL, 1995); “Proposta pedagógica e currículo para a Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise” (BRASIL, 1996b); “Subsídios para a elaboração de diretrizes e normas para a Educação Infantil ” (BRASIL, 1998b). Tais documentos foram fundamentais no sentido de assegurar melhores possibilidades de organização do trabalho pedagógico nas instituições de Educação Infantil, assim:

[...] avança no sentido de pensar num currículo para a Educação Infantil que respeite a particularidade do trabalho com as crianças dessa faixa etária, entendendo que o currículo não como sequência de materiais e conjunto de experiências de aprendizagem oferecidas pela instituição, mas como uma proposta que explicita concepções

---

<sup>8</sup> O contexto em que esse debate se deu pela primeira vez no Brasil, vale lembrar que, em 1995, por iniciativa do MEC/SEF/COEDI, pesquisadores brasileiros produziram textos sobre esses temas ou conceitos. Liderado por Angela Barreto (Coordenadora da COEDI, naquele momento), esse processo ocorreu logo após ampla discussão sobre formação dos profissionais da educação infantil (que culminou com o seminário realizado em Belo Horizonte em 1994 e sobre critérios de qualidade para creches e pré-escolas). O trabalho teve como objetivo identificar as propostas existentes e elaborar uma metodologia de análise de propostas, que subsidiasse estados e municípios a empreenderem suas próprias análises de concepção das propostas e da sua implementação (KRAMER, 2002).

de infância, homem, educação, Educação Infantil, conhecimento, cultura, desenvolvimento infantil, função da instituição em relação à criança, à família, à comunidade com abertura para ser elaborado com a efetiva participação de todos os sujeitos envolvidos – crianças, profissionais, famílias e comunidade. (GUIMARÃES; GUEDES; BARBOSA, 2013, p. 245).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (BRASIL, 1996a), que, ao tratar da composição dos níveis escolares estabelece que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, cuja finalidade é promover o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade nos seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996a).

Em forma de lei, a expressão Educação Infantil, abarcando as idades de até 5 anos traz o reconhecimento do trabalho pedagógico com a criança pequena para enriquecer as experiências infantis, promovendo o desenvolvimento integral e ratifica o direito à educação gratuita desde os primeiros meses de vida. A LDB de 1996, no seu artigo 29,

[...] a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos e social, complementando a ação da família e da comunidade.

[...]

Art. 30. A Educação Infantil será oferecida em creches para crianças de até três anos de idade e em pré-escolas para crianças de quatro e cinco anos de idade<sup>9</sup>. (BRASIL, 1996a).

No decorrer dos anos seguintes, vários documentos oficiais foram publicados pelo Ministério da Educação e em 1998, dois anos após a promulgação da LDB/96 foi lançado os “Subsídios para o credenciamento e o funcionamento das instituições de Educação Infantil” (BRASIL, 1998b), servindo como auxiliar no funcionamento das instituições, bem como para formular diretrizes e normas para a educação de crianças pequenas em todo território nacional.

No mesmo ano, outro importante documento foi elaborado pelo MEC. Trata-se do “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil”, atendendo ao art. 26 da LDB 9.394/96. O RCNEI consiste num conjunto de

---

<sup>9</sup> Redação dada pela Lei nº 12.796/2013.

referências e orientações pedagógicas, não se constituindo como base obrigatória à ação docente, é composto por três volumes, nos quais são especificados a forma e metodologia de trabalho com as crianças pequenas. O RCNEI é um instrumento que possibilitou dar uma direção, um parâmetro para nortear as propostas pedagógicas. Possibilitou aos profissionais que trabalham com essa faixa etária, estabelecerem as funções da Educação Infantil, seus objetivos, conteúdos e orientações didáticas.

Os RCNEIs (BRASIL, 1998a) sugerem práticas profissionais que vão além dos cuidados com a higiene e a saúde das crianças, situações pedagógicas orientadas por meio de brincadeiras. A articulação entre o cuidar e o educar é relevante no planejamento do trabalho do professor de Educação Infantil uma vez que:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros, em uma atitude de aceitação, respeito e confiança, e o acesso pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (BRASIL, 1998a, p. 23).

Evidentemente, os cuidados com a criança é parte integrante do processo educativo, ou seja:

[...] cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda a integração de vários campos de conhecimentos, ou seja, as áreas de conhecimentos que devem ser oportunizadas às crianças de zero a cinco anos na Educação Infantil, como as várias Linguagens (oral, escrita, plásticas dentre outras), Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática, e também a cooperação de profissionais de diferentes áreas (BRASIL, 1998a, p. 24).

Os cuidados com a criança nos aspectos das rotinas como alimentação, higiene e saúde são indissociáveis<sup>10</sup> do aspecto educativo.

---

<sup>10</sup> Em relação aos cuidados com a criança pequena na educação infantil, concordamos com Craidy e Kaercher (2001, p. 59): Atividades que envolvam o cuidado e a saúde são realizadas diariamente nas instituições de educação infantil e não podem ser consideradas na dimensão escrita de cuidados físicos. A dicotomia, muitas vezes vividas entre cuidar e o educar deve começar a ser desmistificada. Todos os momentos podem ser pedagógicos e de cuidados no trabalho com crianças de 0 a 5 anos. Tudo dependerá da forma como se pensam e se procedem as ações. Ao promovê-las proporcionamos cuidados básicos ao mesmo tempo em que atentamos para a construção da autonomia, dos conceitos, das habilidades, do conhecimento físico e social.

No período compreendido ente 1998 a 1999 o MEC produziu volume considerado de documentos direcionados à Educação Infantil. Ao mesmo tempo em que o ministério elaborava os RCNEIs, o Conselho Nacional de Educação definia as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, com caráter mandatário. Assim, o MEC elaborou o RCNEI, o Conselho Nacional de Educação definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs), com caráter mandatário. De acordo com a Resolução nº 1 de 7 de abril de 1999, no seu art. 2º

[...] essas Diretrizes constituem-se na doutrina sobre princípios, fundamentos e procedimentos da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as instituições de Educação Infantil dos sistemas brasileiros de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas (BRASIL, 1999).

As DCNEIs (BRASIL, 2009b) foram revistas e ampliadas, resultando numa nova ordenação legal. Esse documento, além de orientar as políticas públicas, a partir de princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, também determina a elaboração, o planejamento, a execução e a avaliação das propostas pedagógicas e curriculares para essa etapa educacional.

Nesse mesmo ano, o Conselho Nacional de Educação por meio do Parecer CNE/CEB nº 20/09 (BRASIL, 2009a) e Resolução CNE/CEB nº 05/09 (BRASIL, 2009b), aprovaram as novas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil.

O Parecer CNE/CEB nº 20/09 e a Resolução CNE/CEB nº 05/09, que definem as DCNEIs, fazem, em primeiro lugar, uma clara explicitação da identidade da Educação Infantil, condição indispensável para o estabelecimento de normativas em relação ao currículo e a outros aspectos envolvidos em uma proposta pedagógica. (OLIVEIRA, 2010, p. 2).

Nas novas DCNEIs (BRASIL, 2009b) está explicitada a estrutura legal e institucional da Educação Infantil, ou seja, orienta o número mínimo de horas de funcionamento das unidades, com oferta sempre no período diurno. O documento também determina que todos os profissionais que atuam com as crianças devem ter formação em magistério, além de estabelecer que a oferta de vagas seja próxima ao

local de residência da criança. As DCNEIs (BRASIL, 2009b) trazem uma idade de corte para a efetivação da matrícula e determina número de horas diárias de atendimento à criança. Em relação aos aspectos de fiscalização, está estabelecido que todo o trabalho nas escolas e centro de Educação Infantil devem contar com o acompanhamento do órgão de supervisão do sistema de ensino e ainda, propõe alguns pontos importantes para a articulação com o ensino fundamental. (OLIVEIRA, 2010, p. 2).

As DCNEIs (BRASIL, 2009b) deixam claras as funções sociopolíticas e pedagógicas da Educação Infantil para que se oportunize um trabalho direcionado junto às crianças comprometido com o exercício da cidadania.

A questão pedagógica é tratada pensando que, se a Educação Infantil é parte integrante da Educação Básica, como diz a Lei nº 9.394/96 em seu artigo 22, cujas finalidades são desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores, essas finalidades devem ser adequadamente interpretadas em relação às crianças pequenas. Nessa interpretação, as formas como as crianças, nesse momento de suas vidas, vivenciam o mundo, constroem conhecimentos, expressam-se, interagem e manifestam desejos e curiosidades de modo bastante peculiares, devem servir de referência e de fonte de decisões em relação aos fins educacionais, aos métodos de trabalho, à gestão das unidades e à relação com as famílias. (OLIVEIRA, 2010, p. 2).

De acordo com as DCNEIs (BRASIL, 2009b) as práticas pedagógicas devem ser voltadas para a interação dos educandos, com o mundo, com o meio e com as pessoas que os cercam. Promover o ambiente facilitador de aprendizagem é fundamental para que a criança da Educação Infantil adquira as experiências necessárias na sua idade. É no cotidiano da escola que deve ser facilitada a “curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza” (BRASIL, 2009b, art. 9º, inciso VIII).

Em setembro de 2015 a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação apresentou o *Documento preliminar à Base Nacional Comum Curricular* (BNC) para consulta pública e posterior submissão ao Conselho Nacional de Educação no primeiro semestre do ano de 2016 (BRASIL, 2015, p. 16).

Refere-se ao documento que orienta a construção e efetivação do

currículo para a educação básica especificamente no que se concerne aos objetivos de aprendizagem. Indica que a elaboração de uma base curricular comum se dá em atendimento ao preconizado pela Constituição Federal de 1988 no caput de seu artigo 210, que determina que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e o respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988) e pela LDBEN, no artigo 26 que, com redação alterada pela Lei nº 12.796 (BRASIL, 2013), inclui a Educação Infantil ao declarar que “os currículos [de todos os níveis da Educação Básica] devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar por uma parte diversificada [...]” (BRASIL, 2013). A proposta também se justifica pelo exposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNEB) (BRASIL, 2010) e no Plano Nacional de Educação (PNE), em sua meta 7 (BRASIL, 2014).

A BNC poderá servir como um orientador para que professores busquem os melhores caminhos de como ensinar e que outros elementos deverão compor o seu planejamento, somados no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Atende a deliberação da LDB nº 9.394/96 no seu art. 26:

Os currículos da Educação Infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) (BRASIL, 1996a).

Com a participação de representantes da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e do Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED), de pesquisadores ligados a universidades – ainda que não identificados no documento – e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e com o apoio de instituições financeiras e empresas como Itaú, Bradesco, Natura, Volkswagen, dentre outras, além de movimentos como o “Todos pela Educação” e o “Amigos da Escola”, o documento expõe seu objetivo de “sinalizar percursos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes ao longo da Educação Básica [...]” (BRASIL, 2015,

p. 7) declarando que

O ponto de partida para a definição dos objetivos de aprendizagem propostos pelo documento preliminar da BNC são os Direitos de Aprendizagem [...] que constituem um conjunto de proposições que orientam as escolhas feitas pelos componentes curriculares na definição de seus objetivos de aprendizagem, consideradas as dimensões ética, estética e política de efetivação daqueles direitos de aprendizagem e desenvolvimento. (BRASIL, 2015, p. 15).

A seguir, apontamos na íntegra, os Direitos de Aprendizagem colocados pelo documento:

- desenvolver, aperfeiçoar, reconhecer e valorizar suas próprias qualidades, prezar e cultivar o convívio afetivo e social, fazer-se respeitar e promover o respeito ao outro, para que sejam apreciados sem discriminação por etnia, origem, idade, gênero, condição física ou social, convicções ou credos;
- participar e se aprazer em entretenimentos de caráter social, afetivo, desportivo e cultural, estabelecer amizades, preparar e saborear conjuntamente refeições, cultivar o gosto por partilhar sentimentos e emoções, debater ideias e apreciar o humor;
- cuidar e se responsabilizar pela saúde e bem-estar próprios e daqueles com quem convive, assim como promover o cuidado com os ambientes naturais e os de vivência social e profissional, demandando condições dignas de vida e de trabalho para todos;
- se expressar e interagir a partir das linguagens do corpo, da fala, da escrita, das artes, da matemática, das ciências humanas e da natureza, assim como informar e se informar por meio dos vários recursos de comunicação e informação;
- situar sua família, comunidade e nação relativamente a eventos históricos recentes e passados, localizar seus espaços de vida e de origem, em escala local, regional, continental e global, assim como cotejar as características econômicas e culturais regionais brasileiras com as do conjunto das demais nações;
- experimentar vivências, individuais e coletivas, em práticas corporais e intelectuais nas artes, em letras, em ciências humanas, em ciências da natureza e em matemática, em situações significativas que promovam a descoberta de preferências e interesses, o questionamento livre, estimulando formação e encantamento pela cultura;
- desenvolver critérios práticos, éticos e estéticos para mobilizar conhecimentos e se posicionar diante de questões e situações problemáticas de diferentes naturezas, ou para buscar orientação ao diagnosticar, intervir ou encaminhar o enfrentamento de questões de caráter técnico, social ou econômico;
- relacionar conceitos e procedimentos da cultura escolar àqueles do seu contexto cultural; articular conhecimentos formais às condições de seu meio e se basear nesses conhecimentos para a condução da própria vida, nos planos social, cultural e econômico;

- debater e desenvolver ideias sobre a constituição e evolução da vida, da Terra e do Universo, sobre a transformação nas formas de interação entre humanos e com o meio natural, nas diferentes organizações sociais e políticas, passadas e atuais, assim como problematizar o sentido da vida humana e elaborar hipóteses sobre o futuro da natureza e da sociedade;
- experimentar e desenvolver habilidades de trabalho; se informar sobre condições de acesso à formação profissional e acadêmica, sobre oportunidades de engajamento na produção e oferta de bens e serviços, para programar prosseguimento de estudos ou ingresso ao mundo do trabalho;
- identificar suas potencialidades, possibilidades, perspectivas e preferências, reconhecendo e buscando superar limitações próprias e de seu contexto, para dar realidade a sua vocação na elaboração e consecução de seu projeto de vida pessoal e comunitária;
- participar ativamente da vida social, cultural e política, de forma solidária, crítica e propositiva, reconhecendo direitos e deveres, identificando e combatendo injustiças, e se disposto a enfrentar ou mediar eticamente conflitos de interesse. (BRASIL, 2015, p. 7-8).

Para a Educação Infantil a BNC partiu das DCNEIs que revelam os direitos das crianças a se apropriarem de saberes e conhecimentos que favoreçam o desenvolvimento integral. Garantem também, o acesso da criança à proteção integral, à saúde, à liberdade, à confiança, à dignidade, ao respeito, à brincadeira, à convivência e à interação com as outras crianças. Salienta que os Direitos de Aprendizagem sejam assegurados por meio da promoção de um ambiente acolhedor, que favoreça a socialização e o estabelecimento de vínculos afetivos, com atividades que promovam aprendizagem e desenvolvimento de situações em que o brincar seja promotor do conhecimento de si e do mundo (BRASIL, 2015).

As novas gerações precisam compreender a dinâmica dessa sociedade complexa, e por isso, de acordo com a BNC, os saberes e conhecimentos socialmente significativos e contextualmente relevantes devem ser compartilhados e reelaborados. As instituições de Educação Infantil, se apresentam enquanto contextos de promoção humana que visem a equidade de oportunidades de acesso à pluralidade de bens culturais e nesse sentido o currículo atua na constituição das subjetividades humanas.

Com a definição de criança, currículo e os princípios, a BNC apresentam seis direitos de aprendizagem que devem ser garantidos na Educação Infantil:



CONVIVER democraticamente com outras crianças e adultos utilizando e produzindo diversas linguagens, ampliando gradativamente o conhecimento, o relacionamento e o respeito a natureza, a cultura, a sociedade e as singularidades e diferenças entre as pessoas.

BRINCAR cotidianamente de diversas formas e com diferentes parceiros, interagindo e recriando a cultura infantil, acessando o patrimônio cultural, social e científico e ampliando suas capacidades emocionais, motoras, cognitivas e relacionais.

PARTICIPAR com protagonismo de todo o processo educacional vivido na instituição de Educação Infantil, tanto nas atividades recorrentes da vida cotidiana como na realização e avaliação das atividades propostas, na escolha das brincadeiras, dos materiais, dos ambientes etc., apropriando-se ativamente de práticas sociais, linguagens e conhecimentos de sua cultura.

EXPLORAR movimentos e gestos, sons, palavras, histórias, linguagens artísticas, materiais, objetos, elementos da natureza e do ambiente urbano e do campo, interagindo com o repertório cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico.

COMUNICAR, por meio de diferentes linguagens, opiniões, sentimentos e desejos, pedidos de ajuda, narrativas de experiências, registro de vivências, etc.

CONHECER-SE e construir sua identidade pessoal e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento (gênero, religião, grupo étnico racial, etc.) nas diversas interações e brincadeiras que vivencia na unidade de Educação Infantil. (BRASIL, 2016, p. 61-62)

Dessa forma, a BNC para a Educação Infantil também orienta a organização das diferentes aprendizagens por campos de experiências, para estabelecer um diálogo entre os direitos da criança a construir diferentes aprendizagens e garantia ao acesso aos conhecimentos sistematizados. Assim, de acordo com a BNC, campos de experiências:

[...] constituem um arranjo curricular adequado à educação da criança de 0 a 5 anos e 11 meses quando certas experiências, por ela vivenciadas, promovem a apropriação de conhecimentos relevantes. A escola tem um papel importante na atribuição de sentidos às diversas situações concretas que as crianças vivenciam. Por isso, os campos de experiências acolhem as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte de nosso patrimônio cultural. (BRASIL, 2016 p. 63).

Na sequência, o documento faz referência às DCNEI em relação aos saberes e conhecimentos fundamentais a serem oportunizados as crianças, sendo apresentados cinco Campos de Experiências – “O eu, o outro e o nós”; “Corpo, gestos e movimentos”; “Traços, sons, cores e imagens”; “Escuta, fala, linguagem e

pensamento”; “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”- cada campo de experiência é seguido por seis objetivos de aprendizagem elaborados a partir dos verbos de ação que definem os seis grandes “Direitos de Aprendizagem”, já citados. Essas ações contemplam as formas pelas quais as crianças da Educação Infantil aprendem.

Determina também, a organização do planejamento curricular pelos campos de experiências que devem oferecer às crianças a apropriação um sentido pessoal aos saberes e conhecimentos que vão sendo a eles articulados como uma rede e construídos na complexidade e transversalidade dos patrimônios da humanidade.

Enfim, a BNC, faz referência à necessidade do sistema educacional em garantir as condições necessárias ao trabalho pedagógico na Educação Infantil, ou seja, a organização dos espaços, acesso a materiais diversificados, gestão do tempo e elaboração de formas de acompanhamento e avaliação do trabalho com as crianças.

O documento foi colocado em consulta pública por um curto período de tempo o que impossibilitou a possibilidade de um debate mais amplo acerca dessas propostas – sendo elas fundamentais e podem mudar o contorno da educação no Brasil. O Documento preliminar à Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2015) tem sido alvo de críticas, pautadas sobretudo na ausência de uma concepção norteadora claramente explicitada no documento, apontando para uma fragilidade da proposta ora apresentada.

Em contrapartida há aqueles que defendem a BNC no sentido de chamarem de educação mais justa e igualitária a partir de aprendizagens que devem ser asseguradas não só na Educação Infantil, mas também em toda e Educação Básica.

Por fim, pelo retrospecto apresentado, pode-se notar que a Educação Infantil vem se constituindo e se consolidando como etapa educativa da criança por meio do direito à infância e da crescente preocupação com a sua qualidade e suas especificidades. Nesse sentido, mediante os avanços dos dispositivos legais, expressam a Educação Infantil como direito da criança brasileira (LEITE FILHO, 2001) e permitem a constituição de novos sentidos de criança e de infância e ações políticas eficientes e que deem respostas à população. Requer estudos necessários nessa área tornando-os relevantes para a efetivação de um

currículo que promova o máximo do desenvolvimento humano das crianças.

Para tal, é imperativo que todos os envolvidos direta ou indiretamente com a educação e cuidados - dentre eles os gestores, professores, governantes- que compreendam as necessidades e especificidades da Educação Infantil, sobretudo de como ocorrem a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças pequenas. É fundamental também, que fomentem ações de formação inicial e continuada de profissionais que atuam com elas e visando a qualidade necessária dispensada ao trabalho com a Educação Infantil. Em conformidade a esse pensamento, Guimarães, Guedes e Barbosa (2013, p. 26) apontam que

A compreensão sobre o que é qualidade e a definição de qual qualidade se quer para o atendimento infantil são condições para a construção de propostas pedagógicas e curriculares com identidade própria. A clareza sobre a qualidade desejada e sobre o currículo específico da Educação Infantil subjaz à constituição da identidade desse nível de ensino, bem como da identidade do adulto a ser formado para nele atuar como professor.

As discussões trazidas até aqui assinalam para as indispensáveis reflexões acerca dos componentes curriculares de um currículo para a Educação Infantil que atendam os dispositivos legais, que correspondam às especificidades das crianças e estejam em consonância com a proposta pedagógica das instituições. Tudo isso, não deve ser permeado somente por leis postas, mas por políticas públicas que sejam implementadas num contexto nacional objetivando assegurar o direito constitucional de uma educação pública de qualidade e o direito fundamental a uma educação humanizadora às crianças pequenas.

## 2.1 O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A definição de currículo e pensá-lo no contexto do trabalho educativo não é tarefa simples, pois há uma gama de definições encontradas no diálogo dos diversos educadores de dentro das escolas, dos estudiosos, especialistas em educação e mais ainda, nos documentos oficiais.

A palavra currículo etimologicamente significa, perspectiva de caminho e caminho implica em movimento, mudanças. Currículo deriva da palavra latina *curriculum* da mesma raiz de *currere*. O termo refere-se a curso, percurso ou

pista de corrida, o que implica a sua frequente definição como caminho predeterminado a ser seguido, pressupondo uma sequência ordenada de passos (CAÇÃO, 2012).

Nessa perspectiva nos aproximamos da ideia de que:

[...] O currículo é o lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, curriculum vitae: no currículo forja a nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 2011, p. 150).

Historicamente, os estudos e pesquisas sobre o currículo surgiram nos Estados Unidos, na década de 1920, a partir da obra *The Curriculum de Bobbitt* “[...] escrito num momento crucial da educação estadonudense, num momento em que diferentes forças procuravam moldar os objetivos e as formas de educação de acordo com as suas diferentes e particulares visões”. (SILVA, 2011, p. 22). Nesse sentido, tinham como objetivo aproximar a organização curricular da escola ao modelo das fábricas, privilegiando questões de eficiência e controle, com vistas à produtividade. Nessa vertente, o currículo proporciona uma educação geral e acadêmica à população. Deve ser organizado e ocorrer de forma mecânica e burocrática, pois a palavra chave para Bobbit era a “eficiência”. (SILVA, 2011, p. 23).

Assim, essas chamadas teorias tradicionais do currículo concebem o professor como centro do processo educativo, a neutralidade do conhecimento e o cientificismo – a ciência linear e absoluta a ser transmitida e assimilada. (TUSSI, 2011).

A partir dos anos de 1960 a sociedade como um todo passa por grandes transformações. Vários acontecimentos mudam o contorno da sociedade, tanto mundial quanto em nível brasileiro. Nos Estados Unidos a luta contra a guerra do Vietnã, o movimento de independência de várias antigas colônias europeias, movimentos feministas, da contracultura e no Brasil a luta contra a ditadura militar que iniciou no final dos anos de 1960 e se intensificou em 1970 (SILVA, 2011). Segundo Cação (2012, p. 1), foi a partir da segunda metade do século XX que o interesse pelo campo do currículo ficou mais forte,

[...] entretanto, nem a vasta e diversificada produção teórica, nem os debates e referências a currículo em textos oficiais e na legislação

educacional brasileira foram suficientes para fazê-lo ganhar visibilidade nas escolas, dirimir dúvidas ou desmistificar equívocos, sanando a falta de intimidade e as dificuldades que os trabalhadores em educação enfrentam em relação às questões de currículo, à sua concepção (CAÇÃO, 2012, p. 1).

É habitual encontrarmos nas escolas e entre os profissionais de educação, concepções de currículo que convergem na direção das teorias tradicionais, como ainda relacionarem o currículo como um rol de conteúdos previamente definidos para cada etapa de escolarização, esses definidos por especialistas e executados pelos professores. Por detrás delas, há a incontestável ideia dos conhecimentos e saberes dominantes, apenas difundido pelos professores – o que os faz voltar a atenção ao *como fazer*, ou seja, às questões de organização, já que a resposta à questão *o quê fazer?* está dada como óbvia (SOBRAL, 2008).

Ainda é comum encontrar definições que referem-se a atividades desenvolvidas nas escolas, às experiências que as crianças nelas adquirem, grade curricular, ao conjunto de matérias, programa de curso, definição de elementos para o funcionamento da escola, todas essas sem possibilidade de contemplar a complexidade das discussões sobre o tema.

A simultaneidade e a coexistência das múltiplas definições de currículo, denota o quanto essa questão é tratada de forma limitada e parcial, uma vez que reflete negativamente na ação docente e direciona para a necessidade de mais estudos que evidenciem não apenas os aspectos pedagógicos, mas, também, os culturais, filosóficos, políticos, sociológicos entre outros. Afinal, “toda e qualquer concepção de currículo é política, social e culturalmente marcada, compõe-se de elementos que evidenciam pressupostos valorativos e, portanto, ideológicos” (CAÇÃO, 2012).

Para Grundy (1987 apud SACRISTÁN, 2000, p. 14)

[...] o currículo não é um conceito, mas uma construção social. Isto é, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana. É, antes, um modo de organizar uma série de práticas educativas.

Ao defender a concepção de currículo como construção social, ele nasce e se desenvolve, de modo geral, em meio a necessidades e possibilidades, conflitos que estão presentes na sociedade, num dado momento histórico, nas suas

práticas sociais e culturais e de modo particular, no interior da escola, não menos conflituoso e repleto de elementos a serem considerados.

Desse modo, não há como conceber currículo como produto de especialistas, sem a devida participação da equipe pedagógica, dos professores responsáveis pelo processo educativo, e sem sua articulação com os demais elementos que compõem o trabalho pedagógico – tempos, espaços, equipamentos, materiais, crianças, famílias, comunidade, metodologias, condições de trabalho dos professores, formas de gestão da escola, etc. (FARIA; DIAS, 2007; SALLES; FARIA, 2012).

Sacristán (2000) analisa a condição do professor na elaboração dos currículos. Aponta que ao ser formulado por técnicos e especialistas sem o envolvimento efetivo da categoria profissional em nada contribui para a ação docente, ao contrário, acaba por descaracterizá-la. Nessa vertente, o papel do professor é reduzido a um mero executor de propostas pensadas e elaboradas por outros, sem espaço ou condições para a reflexão sobre as escolhas conscientes para o currículo que integra e orienta e seu trabalho. Culminando assim, numa nítida desvalorização da profissão.

Alguns autores atuais, como Kramer (2002), Moreira e Silva (1999), Salles e Faria (2012), dentre outros também contemplam a necessidade do envolvimento e participação dos professores na organização e concretização de uma proposta curricular que envolva uma construção coletiva. Analisam que todos os envolvidos nas ações de cuidados e educação das crianças de Educação Infantil devem estar em consonância com a prática e a teoria num processo de ação e reflexão.

Nesse sentido, como resultado prático dos avanços teóricos na área do currículo no Brasil, seu entendimento a partir dos estudos de Moreira (1998), Moreira e Silva (1999), Silva (1995, 1999), tem apontado para a ideia de “um todo significativo que perpassa a organização e o funcionamento da instituição escolar e que se materializa nas práticas educativas realizadas por alunos e professores no cotidiano escolar” (AMORIM, 2010, p. 457).

Ao abordar a questão da organização do currículo para a Educação Infantil é possível que se pense que isso não faz sentido para as crianças pequenas. O estranhamento ainda é maior quando fala-se de currículo com as crianças de até 3 anos de idade. Isso ocorre em função ainda do currículo ser entendido como

sinônimo de elenco de disciplinas ou listagem de conteúdos. Por isso mesmo, a organização curricular deve contemplar elementos que englobem saberes e conhecimentos fundamentais para a faixa etária.

Não obstante, ao assumirmos uma concepção ampla de currículo estamos compreendendo-o em um todo significativo, como uma produção social e como um artefato cultural organizador dos conhecimentos, dos conteúdos e das experiências a serem vivenciadas pelos indivíduos em formação (MOREIRA; SILVA, 1994). Nesse sentido, ao pensar e organizar o currículo para a Educação Infantil, se configura observar a criança como um cidadão de direito, oportunizar a ela o acesso as experiências de conhecimentos<sup>11</sup> que lhes proporcionem o desenvolvimento de forma plena e integral<sup>12</sup>.

O currículo da Educação Infantil é mais jovem em comparação às outras modalidades de ensino e se diferencia dos demais por levar em consideração o fato de que as instituições de atendimento à criança pequena deve ser um espaço de cuidados educacionais com nos seus primeiros anos de vida. E são nesses primeiros anos de vida que a criança tem o primeiro contato com o conhecimento. Em relação ao currículo Guimarães destaca:

Embora as discussões sobre o currículo e escola sejam de longa data, a necessidade de estabelecer um currículo para a Educação Infantil surge no final da década de 1970 e no início de 1980 (BRASIL, 1995). Em resposta à prática assistencialista que marcou a educação das crianças pequenas no Brasil, acirram-se os debates sobre as funções da pré-escola e da creche dando visibilidade à área no contexto de uma expansão significativa de creches e pré-escolas públicas em um curto período de tempo. (GUIMARAES; GUEDES; BARBOSA, 2013, p. 244).

É importante ressaltar que, durante o período de 1970 e início dos anos de 1980, o debate em torno da discussão do currículo da Educação Infantil, ocorre sem que sejam levadas em consideração as especificidades da área e a

---

<sup>11</sup> O termo experiências de conhecimentos, na educação infantil está em consonância com as formas de pensar e agir no mundo que as crianças de até cinco anos possuem. O arranjo curricular proposto deverá estar fundamentado em experiências a serem oferecidas, preparadas e efetivadas, de forma a garantir esses direitos de aprendizagem das crianças.

<sup>12</sup> Acreditamos que a educação infantil, por tratar-se de um período crucial na vida da criança da pequena, os primeiros anos da vida são fundamentais para sua formação, pois é nesse período que há construção da identidade, e grande parte da sua estrutura física, sócio-afetiva e intelectual. Ao experimentar diversas vivências a criança terá uma aprendizagem capaz de contribuir para o desenvolvimento das funções sociais e cognitivas.

intencionalidade<sup>13</sup> educativa. Nessa época, tinha-se como propósito principal minorar as “carências sociais vivenciadas na época pautada num currículo pré-estabelecido”. (GUIMARAES; GUEDES; BARBOSA, 2013, p. 244).

A ausência de discussão sobre a especificidade da Educação Infantil provoca distorções de seu fundamento principal. Esses espaços educacionais, ora se confundem com espaços familiares que se assemelham com os cuidados maternos, ora com práticas pedagógicas da escola, que leva a pensar na Educação Infantil, como um processo de escolarização como via natural. Portanto, a identidade de Educação Infantil fica ainda atrelada a superação dos cuidados oferecidos à criança na ausência das mães ou numa instância preparatória para o ensino fundamental.

Ao se pensar na institucionalização da Educação Infantil que contemple os dispositivos legais, há que se considerar as discussões sobre o currículo como sendo fundamental para a articulação de práticas relacionadas aos espaços e tempos no cotidiano das instituições de atendimento de crianças pequenas.

Num campo mais abrangente, a legislação atual garante o reconhecimento do caráter educativo da Educação Infantil contribuindo assim, para a construção da nova identidade da criança. A criança possui a sua história de vida, seu modo de ser, de seu pertencimento étnico-racial, habitação e valores, enxergar a criança como cidadão de direito estamos afirmando que independente de sua história, de sua origem, cultura ou meio social em que vive, lhe foram garantidos legalmente direitos inalienáveis que são iguais para todas as crianças. (SALLES; FARIA, 2012, p. 57).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil aprovada em 2009, traz uma ordenação legal ampliada, no qual caracteriza o currículo na Educação Infantil “como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico”. (BRASIL, 2009b).

---

<sup>13</sup> A intencionalidade do professor se refere às possibilidades de eleger conteúdos da cultura a serem pertinentes e objetivados pelas crianças, ou seja, na organização dos tempos, espaços e materiais que disponibiliza a elas, na criação de mediações, etc. Se refere à ação consciente desse profissional visando à aprendizagem e desenvolvimento da criança em níveis cada vez mais complexos.



Em outras palavras, significa dizer que o aprendizado das crianças começa muito antes de frequentarem a escola, pois aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia da criança. De acordo com Eidt e Tuleski (2007, p. 7), “aprendizagem e desenvolvimento constituem uma unidade dialética, onde a aprendizagem impulsionando o desenvolvimento, por sua vez gera novas aprendizagens mais complexas, infinitamente”. Isso significa que a aprendizagem precede o desenvolvimento, ou seja, a aprendizagem é a força impulsionadora do desenvolvimento das funções psicológicas superiores<sup>14</sup> no indivíduo. Segundo Vigotski (2007), “o bom aprendizado é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento”.

Assim, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento:

Aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. (VIGOTSKI, 2007, p. 103).

As DCNEIs (BRASIL, 2009b) afirmam que as crianças necessitam de educação na sua integralidade e, nesse sentido, devem aprender a ser e conviver consigo próprias e com o meio ambiente de maneira articulada e gradual (BRASIL, 2009b). O ponto de partida são as experiências e os saberes das crianças e por sua vez o artigo 4º da Resolução CNE/CEB nº 05/09, declara a criança como o centro do planejamento curricular e sujeito histórico e de direitos:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que

---

<sup>14</sup> Funções psicológicas superiores ou processos mentais superiores são os mecanismos psicológicos complexos, próprios dos seres humanos, como a atenção voluntária, a memória lógica, as ações conscientes, o comportamento intencional e o pensamento abstrato. São considerados superiores por se distinguirem dos processos psicológicos elementares como as ações reflexas (ex: sucção do seio da mãe pelo bebê), as associações simples (ex: evitar o contato da mão com o fogo) e as reações automatizadas (ex: movimento da cabeça em direção a um ruído repentino). Nesta perspectiva, há uma primazia do princípio social sobre o princípio natural-biológico, quanto ao desenvolvimento psíquico do homem, quer dizer, Vigotski não nega a influência da parte biológica, porém, enfatiza o aspecto social no desenvolvimento das funções psicológicas. (VIGOTSKI, 2007).

vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009b).

Por orientação das DCNEIs (2009b), quando se refere à criança, ressalta a necessidade dos espaços da Educação Infantil considerarem em seu trabalho as especificidades<sup>15</sup> e interesses próprios desse período da vida. Nesse sentido orientam algumas especificidades da faixa etária:

O conhecimento científico hoje disponível autoriza a visão de que desde o nascimento a criança busca atribuir significado a sua experiência e nesse processo volta-se para conhecer o mundo material e social, ampliando gradativamente o campo de sua curiosidade e inquietações, mediada pelas orientações, materiais, espaços e tempos que organizam as situações de aprendizagem e pelas explicações e significados a que ela tem acesso. O período de vida atendido pela Educação Infantil caracteriza-se por marcantes aquisições: a marcha, a fala, o controle esfinteriano, a formação da imaginação e da capacidade de fazer de conta e de representar usando diferentes linguagens (BRASIL, 2009b).

Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas devem buscar a interação entre as diferentes áreas de conhecimento e essas devem envolver conhecimentos sobre o espaço, tempo, comunicação, expressão e natureza.

Todas essas mudanças na natureza da Educação Infantil representam para os envolvidos – unidades escolares, famílias e poder público - desafios a serem superados, pois a criança é o sujeito do atendimento, o qual deve contemplar rotinas diárias interessantes e criativas que possibilitem a ela se desenvolver plenamente em suas potencialidades. Salles e Faria (2012, p. 57) argumentam em relação as potencialidades da criança ao afirmarem que:

A grande plasticidade do cérebro nessa fase da vida (período compreendido entre 0 a 5 anos) possibilita que as crianças saiam de um estado de absoluta heteronomia ao nascer, para a progressiva

---

<sup>15</sup> Ao abordar, no decorrer desse trabalho a necessidade de considerar o período do desenvolvimento infantil e sua especificidade adotamos o que apontam Salles e Faria (2012, p. 57) [...] consideram-se especificidades do desenvolvimento infantil as características que as diferenciam das pessoas em outras fases da vida. São as marcas preponderantes e os meios pelas quais ela opera sobre a realidade no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. O modo como as especificidades dessa fase da vida são compreendidas relaciona-se aos aspectos da cultura, variando de uma sociedade para outra. E tais especificidades devem nortear a seleção e organização intencional das experiências culturais nos currículos das IEI.

conquista da autonomia física, intelectual, emocional e moral. Nesse sentido, a partir das experiências vivenciadas no cotidiano, mediadas por outros sujeitos da cultura, as crianças vão progressivamente ampliando as suas possibilidades de se deslocar, de fazer movimentos mais precisos, de se autocuidar, de explorar o mundo e agir sobre ele, de se comunicar, interagir, compreender, resolver problemas, refletir, julgar e decidir (SALLES; FARIA, 2012, p. 57).

Ao apontar os desafios nos dias de hoje, é fundamental deixar claro que apesar dos avanços em torno do atendimento à criança a Educação Infantil ainda se enfrenta visões que mistificam seu objetivo principal que é o da formação humana além de oportunizar à criança experiências de aprendizagens que contribuam para seu desenvolvimento integral. A visão assistencialista ainda está impregnada tanto em alguns setores do poder público quanto nas famílias. Romper com essa visão deve ser o objetivo principal embutido no currículo.

Outra questão importante diz respeito a própria formação de professores. A compreensão de que a criança aprende por experiências causam muitas dúvidas e incertezas entre esses profissionais. Muitos se atêm ainda em atividades mecânicas que nada contribuem para o crescimento e desenvolvimento das potencialidades as crianças. Os profissionais ao atuarem com crianças tão pequenas precisam de uma formação ampla e sólida que permita a compreensão do trabalho pedagógico com as crianças, bem como, o entendimento de como atuar com esse público infantil.

Tendo em vista as finalidades dessa etapa de ensino, as DCNEIs, (BRASIL, 2009b) no art. 7º define o cuidar e o educar crianças entre 0 a 5 anos de idade como finalidade dessa primeira etapa da Educação Básica.

- I – oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais;
- II – assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias;
- III – possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto a ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas;
- IV – promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância;
- V – construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa. (BRASIL, 2009b).

É preciso considerar as relações professor-crianças e crianças-crianças e observar que com elas possuem desejos, leituras de mundo, dúvidas, incertezas, hipóteses, como portadoras de ideias, opiniões, com capacidade de decisão, criação e invenção. Numa constante relação dialógica com o adulto ela vai gradativamente construindo a sua subjetividade humana.

Ao juntarmos ao substantivo sujeito os adjetivos sócio, histórico e cultural, estamos afirmando que desejos, vontades, opiniões, capacidade de decidir, maneiras de pensar, de se expressar e as formas de compreender o mundo são construídas historicamente na cultura do meio social em que vive a criança. Significa dizer que cada ser humano que chega ao mundo traz consigo a história da humanidade e da cultura, erguida ao longo de muitos séculos. (SALLES; FARIA, 2012, p. 57).

É importante oportunizar à criança a interação com outras crianças e com o adulto, através de práticas pedagógicas que progressivamente irão significando e ressignificando o mundo social, promovendo o desenvolvimento, o conhecimento e a interação. Portanto, o currículo de Educação Infantil de acordo com as DCNEI:

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

Assim, as instituições de Educação Infantil deverão ser espaços de desenvolvimento da criança integrado numa proposta pedagógica em que a criança seja a protagonista. As experiências das crianças são requisitos importantes para a seleção dos conhecimentos a serem mobilizados para ampliar as suas vivências e aproximar o conhecimento sistematizado daquele expresso na vida cotidiana.

Com base nas orientações das DCNEIs o currículo deve ser pensado a partir do art. 9º da Resolução CNE/CEB nº 05/09 ao determinar que:

Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:

I – promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que

possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;

II – favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

III – possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;

IV – recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;

V – ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;

VI – possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;

VII – possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;

VIII – incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;

IX – promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;

X – promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;

XI – propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;

XII – possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos.

Parágrafo único – As creches e pré-escolas, na elaboração da proposta curricular, de acordo com suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, estabelecerão modos de integração dessas experiências. (BRASIL, 2009b, p. 4).

Baseado no Art. 9º das DCNEI, (BRASIL, 2009b), os eixos norteadores de experiências são as interações e brincadeiras. Assim, ao planejar suas atividades, o professor deve ter clara as diferentes linguagens e conteúdos de conhecimentos explícitos no referido artigo e necessitando, pois, atingir os seus objetivos de aprendizagem mediante seus postulados. Esses objetivos se referem às experiências obtidas nas atividades voltadas para:

- O conhecimento e cuidado de si, do outro, do ambiente.
- Brincar e imaginar.
- Exploração da linguagem corporal
- Exploração da linguagem verbal.
- Exploração da natureza e da cultura.

- Apropriação do pensamento matemático
- A expressividade das linguagens artísticas (artes visuais, música, dança, jogos dramáticos). (BRASIL, 2009b, p. 21-22)

Esses campos de experiências têm a ver com o fazer das crianças no seu cotidiano a partir da organização do espaço da sala onde esses campos de experiências são promovidos. Assim, o professor poderá pensar na comunicação, na linguagem apropriada para cada campo, a metodologia apropriada, como por exemplo os mapas nos estudos sociais e os indicadores de aprendizagem.

As experiências estão agrupadas em três grandes campos e assim Salles e Faria (2012, p. 79) as propõem: “Eu no mundo social e natural; Linguagens e Artes; Matemática”.

Os três grandes campos de experiência que propõem Salles e Faria (2012), possuem subdivisões internas. Cada subdivisão tratará das especificidades de cada campo e de como a criança poderá apropriar-se dos saberes e conhecimentos proporcionados à elas para que ocorra o aprendizado e assim, o desenvolvimento. Assim, os campos de experiências e suas subdivisões são apresentadas da seguinte forma:

Quadro 1 – Campos de experiências e suas subdivisões

<b>CAMPO: EU NO MUNDO SOCIAL E NATURAL</b>
Subdivisões internas
Experiências relacionadas aos saberes e conhecimentos sobre o mundo social
Experiências relacionadas aos saberes e conhecimentos sobre o mundo físico e natural
Experiências relacionadas aos saberes e conhecimentos sobre si e sobre o outro.
<b>CAMPO: LINGUAGENS E ARTES</b>
Subdivisões internas
Experiências relacionadas aos saberes e conhecimentos sobre linguagem corporal, movimento, teatro e dança.
Experiências relacionadas aos saberes e conhecimentos sobre o brincar como linguagem e cultura.
Experiências relacionadas aos saberes e conhecimentos sobre a linguagem verbal e a literatura
Experiências relacionadas aos saberes e conhecimentos sobre a linguagem escrita.
Experiências relacionadas aos saberes e conhecimentos sobre a linguagem e as artes visuais e plásticas
Experiências relacionadas aos saberes e conhecimentos sobre a linguagem e a arte musical
<b>CAMPO: MATEMÁTICA</b>
Subdivisões internas
Experiências relacionadas aos saberes e conhecimentos sobre números e quantidades, medidas e noções espacotemporais.

Fonte: Adaptado de Salles e Faria (2012).

Embora esses campos apresentem subdivisões internas, essa trará as singularidades de cada experiência e de como a criança se apropria dos saberes e conhecimentos próprios daquele campo de experiência, favorecendo assim, o aprendizado e o desenvolvimento.

## 2.2 EXPERIÊNCIAS: O SABER, O SABOR... REFLETINDO SOBRE ESSE CONCEITO

Nos documentos oficiais a palavra experiência aparece com frequência. Colocaram-na no artigo 9º das DCNEIs, sem, contudo, conceituá-la e sem determinar com exatidão ao que se refere. Essa palavra pode provocar distorções quanto ao seu entendimento e seu uso correto em relação à criança. Experiência é uma palavra que requer compreensão em virtude da complexidade que ela enseja.

A palavra experiência remete ao que somos, ao que conhecemos, de como os seres humanos a compreendem mediante os saberes, pois

[...] homem, se dá na palavra e como palavra. Por isso, atividades como considerar as palavras, criticar as palavras, eleger as palavras, cuidar das palavras, inventar palavras, jogar com as palavras, impor palavras, proibir palavras, transformar palavras etc. não são atividades ocias ou vazias, não são mero palavrório. Quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos. (BONDÍA, 2002, p. 21).

Em síntese, experiência é saber dar nome as coisas e utilizar palavras mediante aquilo que existe de construído em termos de conhecimento de cada indivíduo. Experiência é aquilo que nos passa, aquilo que nos toca, aquilo que acontece. Em outras palavras, o que nos deixam marcas, pois a vida está cheia de acontecimentos, mas, ao mesmo tempo, quase nada nos passa, quase nada deixam marcas. Na atualidade há uma gama de informações e acontecimentos que o tempo todo são convertidos em notícias que acabam se tornando fragmentadas e desconexas. O homem acaba vendo, ouvindo e não sendo diretamente afetado por essas informações, não ocorre uma transformação, uma efetiva mudança no seu comportamento. O homem acaba sendo espectador dos acontecimentos da sociedade assistindo tudo alheio e passível. Bondía (2002, p. 21) esclarece: “Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara”.

A informação na sociedade atual é abundante e é cada vez mais difícil se ter efetivamente experiências que produzam marcas, pois, “a informação não é experiência” (BONDÍA, 2002, p. 21) e a informação impede a experiência, preenchendo o indivíduo, pois:



O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é não ter bastante informação; cada vez sabe mais, cada vez está melhor informado, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de “sabedoria”, mas no sentido de “estar informado”), o que consegue é que nada lhe aconteça (BONDÍA, 2002, p. 21).

Outro ponto importante evidenciado por Bondía (2002), diz respeito a essa sociedade que busca informação a qualquer custo, conectada, alerta, mas que não forma pessoas ou grupos promotores de opinião que favoreça a criticidade.

Hoje todos querem dar a sua opinião sobre tudo, mas pouco tem realmente uma reflexão mais aprofundada sobre determinados temas que quer discutir, tudo torna-se raso, superficial: “Para nós, a opinião, como a informação, converteu-se em um imperativo. Em nossa arrogância, passamos a vida opinando sobre qualquer coisa sobre que nos sentimos informados”. (BONDÍA, 2002, p. 22).

Para Bondía (2002), a experiência é cada vez mais rara por falta de tempo. “Tudo que se passa, passa demasiadamente depressa, cada vez mais depressa” (BONDÍA, 2002, p. 23) e o sujeito de hoje que se informa, opina, também é aquele sujeito que consome notícias com voracidade, com a ânsia de estímulos. É aquele sujeito que está sempre alerta, excitado pelas novidades, tudo agita, tudo o choca, mas nada a toca. “Por isso, a velocidade e o que ela provoca, a falta de silêncio e de memória, são também inimigas mortais da experiência”. (BONDÍA, 2002, p. 23).

Tudo que se passa, passa demasiadamente rápido, com isso, se reduz em estímulos fugaz e instantâneo, imediatamente substituído por outra excitação igualmente efêmera. Na escola o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos. Com isso, também na educação estamos acelerados e nada nos acontece. (BONDÍA, 2002).

Bondía (2002) diz que as experiências estão cada vez mais raras devido ao excesso de trabalho, embora haja a ideia de que a experiência se adquire em virtude do trabalho. Esse ponto é importante visto que é comum se confundir experiência com trabalho. Em outras palavras, nem sempre a pessoa que tem prática de determinada coisa é experiente. O indivíduo pode ter tempo de trabalho e executar atividades mecânicas, sem, contudo, produzir transformações na sua vida.

A experiência, a possibilidade de que algo aconteça ou toque requer um gesto de interrupção, pois hoje é quase impossível com o tempo corre e para

experiências que produzam marcas:

[...] requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (BONDÍA, 2002, p. 24).

O sujeito da experiência não é sujeito da informação, opinião, do trabalho, do julgar, enfim, não é o sujeito do poder e do querer. Ao pensar no sujeito da experiência com o conceito em espanhol “aquilo que nos passa”, o sujeito da experiência seria um “território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns efeitos”. (BONDÍA, 2002, p. 24) Em francês “ce que nous arrive” seria o ponto de chegada, aquele sujeito que recebe as coisas e que ao receber cede lugar. Já em português é “aquilo que nos acontece” experiências é um espaço onde tem lugar os acontecimentos. (BONDÍA, 2002).

Assim o sujeito da experiência é um sujeito “ex-posto” que se abre que se expõe e segundo Bondía esclarece que:

Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a “o-posição” (nossa maneira de opormos), nem a “imposição” (nossa maneira de impormos), nem a “proposição” (nossa maneira de propormos), mas a “exposição”, nossa maneira de “ex-pormos”, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe”. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre. (BONDÍA, 2002, p. 25).

As reflexões de Bondía (2002) apresentam a experiência num sentido de que ela não pode ser antecipada, não pode ser previsível, a experiência tem sempre uma dimensão da incerteza. Assim, na Educação Infantil oportunizar as crianças momentos de experiências, é oferecer momentos de conhecimento, de toques, de aromas, sentidos, sons, falas, escritas, momentos lúdicos. É interessante lembrar que além disso, deve-se priorizar a formação do pensamento crítico, criativo,

inventivo e expressivo da criança.

É bom destacar que as experiências vividas pelas crianças nas diversas instituições de Educação Infantil são promovidas pelo convívio diário entre elas, na disposição dos materiais oferecidos e organizados por elas, ou adultos, ou professores.

Como já foi destacado as DCNEIs (BRASIL, 2009b) traz no seu artigo 9º que as propostas curriculares da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e brincadeiras sendo essas garantidas por meio de experiências. Assim,

A noção de “experiências de aprendizagem” ilumina a perspectiva da criança no contexto da instituição de educação coletiva. Isso porque experiência é algo da ordem do vivido, do que se construiu e das contínuas significações e ressignificações que o processo de aprendizagem configura para cada criança. (OLIVEIRA et al., 2012, p. 39-40).

Então, os cenários do dia a dia nas instituições de Educação Infantil podem expandir as possibilidades das crianças de se apropriarem de formas de conviver, trabalhar em grupo, socializar, brincar, conhecer e reconhecer novas linguagens, ter iniciativa, ouvir histórias, enfim compreender as suas emoções e sua forma de reagir às situações e formular um sentido de si mesmo.

### **CAPÍTULO 3 – PERCURSO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM LONDRINA: ENCAMINHAMENTOS MEDIADOS PELAS DCNEIS 2009**

A trajetória da Educação Infantil na cidade Londrina teve seu início com ações do trabalho com crianças pequenas a cargo da Secretaria da Ação Social. Essa era responsável pela organização do trabalho dentro das unidades de creches, como cadastro de crianças, situação familiar, triagem para matrícula e outras atribuições pertinentes. Algumas unidades que hoje são municipalizadas e têm em seu histórico origem confessional e religiosa. Muitas surgiram por iniciativas de igrejas católicas e protestantes, ou seja, as denominadas unidades de atendimento infantil comunitárias.

As creches municipais foram criadas em 1994, a partir do Projeto “Londrina Linda”. Nessa época foram inaugurados diversos conjuntos habitacionais construídos pela Companhia de Habitação de Londrina (COHAB –Ld). Dessa forma, foram promovidas várias reuniões com os moradores dos recém conjuntos habitacionais e discutidos qual serviço seria importante para o conjunto. Numa eleição para verificar a prioridade da população a creche foi a mais votada, assim, iniciou a construção de unidades municipais de atendimento à criança nos vários conjuntos habitacionais em pontos estratégicos da cidade.

Nessa época, a Secretaria de Ação Social era responsável pelas unidades públicas de atendimento infantil (creches) e os projetos referentes ao espaço físico, contemplavam os atendimentos às crianças nos aspectos dos cuidados de higiene e saúde não se detinha na perspectiva educacional.

Os profissionais que atuavam diretamente com as crianças não possuíam formação adequada para tal. Não eram funcionários estatutários, tão pouco formação pedagógica e eram contratados pelo que se chamava na época de “Frente de Trabalho”. As crianças eram atendidas por adultos que foram denominados de “atendentes de creches”.

Por meio do Decreto nº 041 de 28 de janeiro de 2000 (Anexo A), a coordenação das unidades públicas de atendimento infantil foi transferida para a Secretaria Municipal de Educação (SME), em conformidade com a LDB nº 9.394/96.

No ano de 2000 ocorre a municipalização das unidades de atendimento infantil para a Secretaria da Educação dos municípios. Em Londrina, com a Lei nº 8.213 de 14 de agosto de 2000 (LONDRINA, 2000) as creches

municipais passaram a ser denominadas Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) e contava com 11 unidades. (Anexo B).

Os funcionários das unidades, bem como os atendentes da “frente de trabalho”, foram transferidos para a Secretaria Municipal de Educação (SME), ficando somente as unidades de Educação Infantil/ Creches Comunitárias sob responsabilidade da Secretaria da Ação Social

Em meados de 2002, durante o processo de transição a SME promoveu teste seletivo para a contratação de professoras com formação em magistério para substituição das atendentes de creche. Nesse sentido, há a indicação de um trabalho que seja orientado por uma concepção pedagógica centrado no binômio do cuidar e educar. O MEC já havia lançado alguns documentos oficiais que auxiliavam os municípios na articulação do trabalho com a Educação Infantil. Já se contempla aí, uma indicação de se orientar por um trabalho com concepção pedagógica centrado na tarefa do binômio cuidar e educar. Portanto, a Educação Infantil aparece como articulador de uma relação educativa e cuidadora.

Desse modo, gradativamente, vão sendo substituídos os atendentes do quadro da frente de trabalho, por professores do teste seletivo. O teste seletivo teve duração de um ano, prorrogado por mais um ano em virtude do processo de criação do cargo de professores para a Educação Infantil e a elaboração dos itens adjacentes ao cargo, como a remuneração, da carga-horária de trabalho, formação mínima específica.

Em 01 de maio de 2004 a SME se realizou concurso público para contratação de professores para atuar com as crianças de 0 a 5 anos nos Centros Municipais de Educação Infantil e, em junho do mesmo ano, foram designados professores estatutários que começaram a substituir os que estavam atuando com outro contrato de trabalho. Gradativamente, durante os anos seguintes foram compostos o quadro de professores com formação em magistério para atuação direta no trabalho com crianças nos Centros Municipais de Educação Infantil.

Era preciso ainda, compreender quais eram os objetivos, funções e atribuições da Educação Infantil dentro do quadro de professores recém contratados. Muitos tinham resistência quanto aos cuidados com a criança no que se referia à higiene pessoal, alimentação, enfim, rotinas dentro dos CMEIs. Nesse sentido, a SME organizou cursos de capacitação para professores iniciantes em

exercício a fim de orientá-los quanto suas atribuições e os postulados da Educação Infantil.

As capacitações iniciais eram embasadas pelos Referencias Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEIs), que era o documento norteador de práticas com crianças pequenas. Na medida em que o MEC enviava novas publicações, esses iam pouco a pouco subsidiando a prática profissional.

Nos anos seguintes, a equipe pedagógica de cada CMEI elaborou os Projetos Políticos Pedagógicos de suas unidades. Muitas unidades possuíam pouco material pedagógico disponível para o trabalho com a criança pequena e durante os anos seguintes, cada CMEI juntamente com a SME foram estruturando as unidades com materiais pedagógicos necessários e que atendessem a faixa etária das crianças. Outro ponto importante que deve ser destacado, foi a unificação dos calendários escolares dos CMEIs que ficaram em consonância com o Ensino Fundamental. Até essa época, as creches funcionavam ininterruptamente, sem férias escolares

A maioria dos CMEI inaugurados em 1994 possuíam estrutura física que atendiam as necessidades de higiene e assistência. Com a municipalização para as secretarias de educação era necessária uma nova configuração em termos de estrutura física e assim, se iniciam reformas de ampliação e adequação em algumas unidades de atendimento.

Até esse período de 1994, cabiam às creches guardar as crianças e ao mesmo tempo aconselhar as mães sobre os cuidados que deveriam ter com seus filhos. Como as creches, inicialmente, pretendiam evitar a desorganização familiar estabeleciam com as mães uma relação de favor. Mesmo com a transferência de secretarias, ainda persistiu a ideia de creche como atendimento à demanda familiar de liberação da mão de obra feminina para o trabalho. Essa foi uma visão mistificada que se teve das unidades de atendimento infantil recorrente durante os anos seguintes. As exigências para as matrículas das crianças tinham como condicionantes a comprovação da declaração de trabalho das mães, que só poderiam matricular seus filhos mediante a essa comprovação. Somente a partir de 2014 que esse requisito foi desprezado, hoje os centros de Educação Infantil, no município de Londrina, são vistos enquanto direito fundamental das crianças pequenas. O grande problema que se apresenta na atualidade, se configura na demanda de vagas que é insuficiente para o atendimento das crianças do município.

No início de 2013, o grupo avançava na direção do amadurecimento da construção do currículo para a Educação Infantil do município de Londrina, a Fundação Nacional do Livro encaminhou para todos os CMEIs alguns exemplares publicados para pesquisa nas unidades de ensino. Dentre esses livros estava o “Currículo na Educação Infantil: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica” de Fátima Salles e Vitória Farias.

Foi a partir de 2014 que a atual gerência de Educação Infantil da SME iniciou uma programação de capacitação dos auxiliares de supervisão que atendem as unidades de CMEI em Londrina. A integração das creches e pré-escolas no sistema da educação formal obriga à Educação Infantil a trabalhar com o conceito de currículo, articulando-o com o de projeto pedagógico.

Nesses encontros foram levantadas questões referentes aos desafios e possibilidades de um trabalho que contemple os dispositivos legais das DCNEI (BRASIL, 2009b).

A partir do Parecer CNE/CEB Nº 20/2009 que faz a revisão das DCNEI (BRASIL, 2009b) centrou-se no estudo do item 9º que se refere “a organização das experiências de aprendizagem na proposta curricular”. Em virtude da complexidade da palavra “experiência” citada nos documentos oficiais, nos encontros seguintes foi trabalhado seu conceito subsidiados pelos estudos de Bondía (2002). O termo experiência suscitou, a princípio, muitas dúvidas quanto ao seu conceito. A equipe gestora da Educação Infantil da SME considerou o trabalho de Bondía como adequado aos interesses e convergiam ao pensamento que se perseguia para a compreensão da palavra experiência.

O grande referencial bibliográfico utilizado para a produção do currículo de Educação Infantil do município de Londrina é o livro Currículo na Educação Infantil: diálogos com os demais elementos da proposta pedagógica de Fátima. Salles e Faria (2012). A sugestão das autoras por campos de aprendizagem, com as suas subdivisões internas, atendeu as necessidades da Educação Infantil do município em virtude de apresentar o modelo de experiências significativas que devem ser oportunizadas às crianças.

Salles e Faria (2012), elencam os objetivos de aprendizagem, saberes e conhecimentos fundamentais para as crianças na Educação Infantil. Para a visualização mais ampla dos conceitos elencados no livro o grupo organizou numa tabela. (Anexo C).

A SME tem como prática autorizar os diretores dos CMEIs a nomear professores do quadro para exercerem a função de auxiliares de supervisão. Essa é uma medida comum em virtude da secretaria ainda não ter realizado concurso para essa função observando a necessidade desse profissional para auxiliar professores nas práticas inerentes ao trabalho. São de responsabilidade dos auxiliares de supervisão acompanhar os professores no planejamento – em projetos de ensino, planejamento diário – avaliações (pareceres descritivos e portfólios avaliativos – planejamento das Práticas Pedagógicas agendadas durante o ano letivo de acordo com o Calendário Escolar dentre outras atividades da rotina dos CMEIs. Mediante as dúvidas que surgiam durante as Práticas Pedagógicas, observou-se que era preciso um desmembramento das experiências que atendessem as necessidades da organização sistemática do planejamento.

Baseado nas práticas pedagógicas das unidades de CMEIs do município, o grupo passou a reelaborar individualmente cada experiência de cada campo e adequá-la ao período de desenvolvimento da criança. Para isso, foi utilizada a seguinte nomenclatura de referência de turmas da Educação Infantil organizada pela SME de Londrina.

Quadro 2 - Nomenclatura de referência da Educação Infantil em Londrina

<b>Turma</b>	<b>Referência</b>	<b>Idade da criança</b>
<b>CB</b>	Creche com bebês	0 a 1 ano
<b>C1</b>	Creche 1	1 a 2 anos
<b>C2</b>	Creche 2	2 a 3 anos
<b>C3</b>	Creche 3	3 a 4 anos
<b>P4</b>	Pré-escola 4	4 a 5 anos
<b>P5</b>	Pré-escola 5	5 a 6 anos

Fonte: A autora.

As experiências que estão discriminadas nos quadros a seguir foram desmembradas em outras experiências levando em consideração a fase do desenvolvimento da criança. Assim ocorreu em todos os quadros com as experiências dos diversos campos que estarão dispostas no decorrer dessa pesquisa.

Quanto mais se aprofundava nas discussões, mais crescia a necessidade de se compreender os campos de experiência com mais profundidade



afim de que pudessem sistematizar o trabalho com as crianças pequenas, então o grupo passa a estudar o campo: Eu no mundo social e natural.

Por meio desse campo de experiências as crianças participam do mundo absolutamente novo para elas, e assim, vivenciam experiências diversas relacionadas à natureza e à vida social. A partir desse conhecimento a criança constrói a sua subjetividade com possibilidade de se tornar cada vez mais “sujeitos humanos em harmonia com o mundo físico e natural e inseridos na cultura”. (SALLES; FARIA, 2012, p. 80)

Atende, pois, o art. 7º, inciso V das DCNEI (BRASIL, 2009b),

[...] construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa. (BRASIL, 2009b, p. 2).

É a função sócio-política de uma instituição que representa mais um grande desafio. Concretizá-la requer atenção, visto que diferente de outros campos, as questões relacionadas à cultura, à natureza não são restritas, padronizadas e estáveis. São experiências que atravessam a interdisciplinaridade<sup>16</sup>, fornecendo elementos para outras experiências.

O Campo Mundo Social e Natural é pautado nas interações da criança com ela mesma, outras crianças e adultos. Cada criança possui uma história, pertence a uma classe social, estabelece relações entre seus pares e entre adultos. Segundo Salles e Faria (2012, p. 80) “cada ser humano para sobreviver necessita ser acolhido e inserido no meio social e se apropriar dos conhecimentos construídos pela humanidade, ao longo de sua história transformando-os e criando novos conhecimentos”.

Dentro do campo “Eu no mundo social e natural” há subdivisões internas que foram tratadas individualmente. Iniciou-se, então, pelas experiências relacionadas aos saberes e conhecimentos sobre si e sobre o outro com o objetivo

---

<sup>16</sup>Defendemos nesse trabalho, o conceito proposto por Fazenda (2005) que revela a interdisciplinaridade como atitude, pois somos convidados a uma (re)leitura da realidade tal como ela é, assumindo suas marcas, suas nuances e singularidades, bom como a diversidade presente. Conclama a transgredir as formas do saber estabelecido e enraizado, duvidando das certezas. Possibilita a reflexão de uma ação que promova a parceira e a integração, a convivência com o diferente, com a impotência e que se abra a outras possibilidades de inovação.

de atender o que determina as DCNEI, no art. 9º incisos I, V, VI e VII:

I. Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança; [...]

V. Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;

VI. Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;

VII. Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade. (BRASIL, 2009b, p. 16)

Quanto mais experiências de qualidade ela tiver ao longo de sua vida maiores serão as possibilidades de interação e aprendizagem, pois segundo Vigotski (1989, p.148 apud HERMIDA, 2007, p. 285):

[...] as experiências e as trocas afetivas são fonte de desenvolvimento. É através da experiência social mediada pelo outro, nas diversas situações de convívio social da qual participa, que a criança aprende parte significativa das ações e conhecimentos para sua inserção no mundo.

No quadro abaixo estão elencadas todas as experiências do Campo “Eu e o Mundo Social”

Quadro 3 - Experiências relacionadas aos saberes e conhecimentos sobre o mundo social

Experiências relacionadas aos saberes e conhecimentos sobre o mundo social.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer e explorar aspectos do meio social no qual estão inseridas;</li> <li>• Circular por espaços da instituição, bairro e cidade;</li> <li>• Interagir com crianças da mesma idade e de idades diferentes, em situações coletivas, pequenos grupos e duplas;</li> <li>• Brincar de faz de conta, assumindo diferentes papéis, criando cenários e tramas diversos que permitem significar e ressignificar o mundo social;</li> <li>• Relatar acontecimentos que vivência, que ouve, que vê;</li> <li>• Negociar, usar o diálogo para resolver conflitos;</li> <li>• Participar da construção e desenvolvimento das rotinas, do planejamento e da avaliação;</li> <li>• Exercitar a vida democrática, participando de assembleias, eleições, votando e sendo votado;</li> <li>• Explorar instrumentos e objetos de nossa cultura: utensílios usados pelos adultos (óculos, chapéus, escovas, telefones, caixas, painéis, instrumentos musicais, livros, rádio, gravadores, máquinas de calcular, computadores etc.);</li> <li>• Visitar museus, parques, teatros e participar de eventos culturais da IEI, da comunidade, da cidade, tais como, exposições, espetáculos, apresentação musicais etc;</li> <li>• Construir e respeitar normas e combinados de convívio social, de organização e de utilização dos espaços da instituição;</li> <li>• Conversar sobre diferentes estruturas familiares e relações de parentesco;</li> <li>• Comemorar eventos sociais e culturais significativos, tais como aniversários;</li> <li>• Levantar hipóteses e realizar pesquisas sobre assuntos diversos, em livros, na internet e em outras fontes;</li> <li>• Registrar impressões, informações, ideias, hipóteses etc; por meio de diferentes linguagens;</li> <li>• Imitar funções desempenhadas por diferentes profissionais (professor (a), médico (a), enfermeiro (a), pedreiro, lixeiro, costureira, empregada doméstica, líder comunitário, comerciante, entre outros);</li> <li>• Utilizar diversas fontes de conhecimento: livros, revistas, CD, DVD, internet, entrevista a pessoas da comunidade, a pessoas mais experientes em determinado assunto;</li> <li>• Construir maquetes, organizar trajetos, elaborar mapas e guiar-se por eles;</li> <li>• Fazer amigos.</li> </ul>

Fonte: Salles e Faria (2012, p. 85-86).

As experiências relacionadas aos saberes e conhecimentos sobre o mundo físico e natural atendem o que está disposto no Art. 9º inciso X das DCNE (BRASIL, 2009b) “promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais”.

Uma chuva que cai, plantas do jardim, insetos e animais das mais

diferentes espécies, fazem parte do repertório de estudos e experiências vividas pelas crianças na Educação Infantil, demonstrando desta forma a importância de se estabelecer a relação dos pequenos com a natureza. Este caminho de descobertas e aprendizagem realizadas na Educação Infantil acerca dos fenômenos naturais é o mesmo utilizado desde os primórdios da humanidade, como nos explicam Salles e Faria (2012, p. 92)

Essas crianças, na sua relação com a natureza e com os objetos da cultura, fazem muitas das perguntas já feitas pelo homem em sua trajetória e formulam também outras, cujas respostas são hoje urgentes e imprescindíveis para a preservação de nossa espécie. São estas questões que impulsionam as crianças na busca do conhecimento sobre o “Mundo Físico e Natural”, levando-as a querer saber “o porquê” de todas as coisas, conhecendo-as, transformando-as e fazendo novas invenções.

Esse conjunto de experiências favorece o aprendizado dos elementos naturais e de preservação do meio ambiente oportunizando às crianças, desde pequenas, o estímulo às ações de cuidado com o desenvolvimento sustentável.

Quadro 4 - Experiências relacionadas aos saberes e conhecimentos sobre o mundo físico e natural

Experiências relacionadas aos saberes e conhecimentos sobre o mundo físico e natural.

- Explorar o próprio corpo na perspectiva de conhecê-lo, sentindo os seus movimentos, ouvindo seus barulhos, conhecendo suas funções e formas de funcionamento;
- Manipular materiais diversos;
- Explorar o mundo físico e natural por meio de todos os sentidos;
- Atuar sobre os objetos, estabelecendo relações entre eles e provocando reações físicas como: movimento, inércia, flutuação, equilíbrio, força, magnetismo, atrito etc.;
- Brincar com água, ar, luz, sombra;
- Participar de práticas coletivas nas quais a curiosidade possa ser estimulada;
- Investigar sobre os fenômenos e mistérios da natureza;
- Observar plantas e animais no ecossistema, modo de vida, cadeia alimentar etc.;
- Participar da construção de horta, jardins etc.;
- Plantar e cuidar de plantas e animais;
- Colecionar objetos com diferentes características físicas e buscar formas de organizá-los;
- Comparar, classificar, prever, descobrir características dos objetos;
- Comunicar ideias, descobertas e propor soluções;
- Ter contato com, problemas socioambientais;
- Buscar informações em livros, com pessoas e outras fontes;
- Fazer experimentos e invenções;
- Usar instrumentos como lupa, termômetro, binóculo etc.;
- Fazer misturas, provocando mudanças físicas e químicas na realização de atividades de culinária, de pintura, de brincadeiras e experiências com água, terra, argila etc.;
- Coletar e selecionar o lixo, fazer compostagem;
- Formular hipóteses, representá-las por meio de diferentes linguagens;
- Observar o céu, astros, estrelas e seus movimentos;
- Construir um aquário, terráreo, sementeira, estufas e outros espaços para observação, experiências e cuidados com plantas e animais;
- Realizar pesquisas, desenvolver projetos, realizar trabalhos de campo;
- Visitar museus, zoológicos, hortos florestais, observatórios, planetários;
- Assistir vídeos que tratam de fenômenos naturais;

Fonte: Salles e Faria (2012, p. 94-95).

As experiências relacionadas aos saberes e conhecimentos sobre si e sobre o outro, atendem o que se determina no Art. 9º incisos I, V, VI, VII

I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;

V - ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;

VI - possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;

VII - possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade; (BRASIL, 2009b, p. 4).

A criança precisa ser atendida nas suas mais variadas necessidades, desde o seu nascimento, as situações de sono, higiene e saúde são cuidados básicos que precisam ser levados em consideração. Levar a criança a participar dessas vivências que trazem os aspectos culturais possibilita a formação da sua identidade. O campo de experiências “Eu no mundo social” evidencia aspectos importantes da criança consigo mesma e com o outro, prioriza o autoconhecimento, o cuidado, a organização da criança nos espaços em que ela transita. A Educação Infantil tem o papel de tornar visíveis essas experiências e atuar em parceria com a família, na perspectiva da formação humana das crianças em todas as dimensões, pois

Todas as suas relações com o mundo – ver, ouvir, cheirar, saborear, pensar, observar, sentir, desejar, agir, amar - em suma, todos os órgãos da sua individualidade, como órgãos que são de forma diretamente comunal, são, em sua ação objetiva (sua ação com relação ao objeto) a apropriação desse objeto, a apropriação da realidade humana. (MARX, 1962, p. 126).

Neste sentido, o professor precisa ampliar a relação da criança com o mundo que a cerca, sendo elas com o objeto, com o outro e consigo própria, alargando as qualidades humanas nesta teia de relações e explorações para que melhor se conheça e se relacione.

Quadro 5 - Experiências relacionadas aos saberes e conhecimentos sobre si e sobre o outro

Experiências relacionadas aos saberes e conhecimentos sobre si e sobre o outro.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ser atendida em suas necessidades básicas de sono, higiene, saúde e alimentação;</li> <li>• Ser respeitada nos seus ritmos pessoais;</li> <li>• Ser acolhida e aconchegada;</li> <li>• Ser valorizada;</li> <li>• Ser trocada;</li> <li>• Escovar os dentes;</li> <li>• Lavar as mãos;</li> <li>• Tomar banho;</li> <li>• Pentear-se;</li> <li>• Calçar-se;</li> <li>• Alimentar-se;</li> <li>• Tomar banho de sol;</li> <li>• Perceber a necessidade do corpo (fome, frio, calor, sede, cansaço);</li> <li>• Ter carinho e respeito para com o próximo;</li> <li>• Resolver conflitos por meio do diálogo;</li> <li>• Dividir tarefas;</li> <li>• Fazer trocas com o outro;</li> <li>• Usar instrumentos da cultura voltados ao cuidado pessoal e às práticas sociais, como: pentes, objetos de higiene de uso pessoal, torneira, descarga, papel higiênico, penico, vaso sanitário; talheres, louças e outros utensílios;</li> <li>• Conviver com adultos, crianças da mesma faixa etária e de outras idades;</li> <li>• Cooperar compartilhar, receber auxílio;</li> <li>• Fazer escolhas;</li> <li>• Ganhar e perder;</li> <li>• Lidar com frustrações;</li> <li>• Esperar a sua vez;</li> <li>• Cuidar de objetos seus e do grupo;</li> <li>• Participar de atividades envolvendo a IEI e as famílias;</li> <li>• Construir e respeitar combinados;</li> <li>• Nomear pessoas e sentimentos;</li> <li>• Falar, ouvir e ser interpretada;</li> <li>• Dividir e/ou partilhar o lanche;</li> <li>• Comemorar aniversários seu e dos colegas;</li> <li>• Cuidar e respeitar o colega;</li> <li>• Cumprimentar, agradecer, despedir, fazendo uso de expressões de cortesia: obrigada, por favor, com licença, desculpe, bom dia etc.;</li> <li>• Solicitar ajuda;</li> <li>• Responsabilizar-se por seus pertences, por algumas tarefas, pelo outro;</li> <li>• Servir-se sozinho na hora das refeições;</li> <li>• Descobrir o próprio corpo e o corpo do outro;</li> <li>• Guardar os brinquedos e materiais, organizando o espaço coletivo;</li> <li>• Trabalhar em grupo, organizar-se, saber ouvir, dividir com os outros, ajudar e pedir ajuda;</li> </ul>

Fonte: Salles e Faria (2012, p. 104-105).

O processo de construção do currículo levou o grupo ao segundo campo de experiências: Linguagens e Artes. O campo Linguagens e Artes se refere às diversas linguagens que precisam estar presentes na IEI como práticas sociais reais, de forma significativa e criativa, mediando as múltiplas relações que são estabelecidas entre as crianças. “[...] No que se refere às diversas manifestações artísticas – artes visuais, música, dança, literatura e teatro – entendidas aqui como produções culturais que se utilizam de uma ou de várias linguagens articuladas”. (SALLES; FARIA, 2012, p. 109-110).

O campo Linguagens e Artes atendem o que se determina no Art. 9º incisos II e IX:

[...]

II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

[...]

IX - promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura; (BRASIL, 2009b, p. 4).

As subdivisões internas desse grupo em primeiro lugar são as experiências relacionadas aos saberes e conhecimentos sobre linguagem corporal, movimento, teatro e dança que atendem o que dispõe no Art. 9º incisos I, II, VI e IX discriminados abaixo:

I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;

II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

IV - recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espacotemporais;

IX - promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura. (BRASIL, 2009b, p. 21)

À vista disso, a linguagem corporal constitui-se um elo flexível e integrador, englobando aspectos motores, cognitivos, afetivos e socioculturais.



Sendo assim, nos espaços educativos infantis:

[...] ao abordarmos esse campo de experiências no currículo da Educação Infantil, estamos nos referindo à linguagem corporal que se traduz no movimentar-se humano, tanto na sua dimensão prática, funcional e sensorial, quanto na sua dimensão lúdica, expressiva, estética e artística. (SALLES; FARIA, 2012 p. 110).

Nesse sentido, o teatro e a dança oferecem grandes possibilidades e situações de experiências diversas viabilizando o domínio dos movimentos corporais e o uso destas linguagens como forma de expressão. Vale ressaltar que ao se proporcionar experiências utilizando a linguagem teatral e a dança, o desenvolvimento infantil e a apropriação de saberes e conhecimentos fundamentais são prioridade na organização do trabalho pedagógico. Reverbel (1989) esclarece que

[...] A imitação é o primeiro estágio no desenvolvimento da individualidade, e quanto mais rico for o campo de ação para a imitação, mais rica será a expressão dessa individualidade.  
[...]. Nesse sentido, o ensino de teatro é fundamental, pois através dos jogos de imitação e criação, a criança é estimulada a descobrir gradualmente a si própria, ao outro e ao mundo que a rodeia. E ao longo do caminho das descobertas vai se desenvolvendo concomitantemente a aprendizagem da arte [...]. (REVERBEL, 1989, p. 25).

Quadro 6 - Experiências relacionadas aos saberes e conhecimentos sobre linguagem corporal, movimento, teatro e dança.

Experiências relacionadas aos saberes e conhecimentos sobre linguagem corporal, movimento, teatro e dança.

- Receber cuidados básicos (ser alimentada, trocada, banhada, vestida);
- Ser aconchegada, acalentada, ter colo;
- Alimentar-se, ir ao banheiro, vestir-se e calçar-se sozinha;
- Explorar objetos diversos (de borracha, de madeira, de metal, de papel etc.), apertando, mordendo, tocando, balançando, produzindo sons, arremessando etc.);
- Explorar todos os tipos de sensações em situações do cotidiano (sentir cheiro da comida para descobrir qual será a refeição do dia, sentir a textura dos troncos das árvores num passeio, ficar atentas ao som produzido pelo vento nas árvores, experimentar os alimentos e descrever as sensações etc.);
- Brincar com água, terra e areia;
- Brincar de saco surpresa, reconhecendo os objetos pelo tato, pelo cheiro, pelo gosto, pelo som que produzem e descrevendo as sensações;
- Brincar com a exploração de diversos sabores, cores, imagens, cheiros, texturas, consistências, temperaturas etc.;
- Brincar nos espaços externos e internos, com obstáculos que permitam arrastar, engatinhar, levantar, subir, descer passar por dentro, por baixo, saltar, rolar, virar cambalhota etc.;
- Brincar livremente nos espaços externos da IEI;
- Participar de brincadeiras com circuitos motores;
- Brincar com objetos, como empurrar pneus, pular corda, jogar bola;
- Rodopiar, balançar, escorregar, equilibrar-se, subir escadas, usar os brinquedos do parquinho;
- Brincar de faz de conta;
- Vivenciar brincadeiras e jogos corporais como amarelinha, roda, boliche, maria-viola, passa-lenço, bola ao cesto etc.;
- Montar quebra-cabeças, construir lego, lig-lig, toquinhos, sucata etc.;
- Vivenciar limites corporais;
- Vivenciar brincadeiras que envolvam tensão e relaxamento;
- Brincar de descobrir a respiração, deitando-se e observando, soprando balões etc.;
- Fazer o contorno do corpo, recortá-lo, vesti-lo, delinear suas feições;
- Vivenciar jogos de imitação e mímica;
- Fazer releitura corporal de obras de arte;
- Vivenciar histórias dramatizadas com o grupo;
- Movimentar-se livremente, expressando sentimentos e ideias;
- Brincar de circo, imitando palhaços, malabaristas, equilibristas, mágicos;
- Dramatizar histórias, imitando e criando personagens;
- Criar cenários, personagens e tramas nas brincadeiras de faz de conta;
- Assistir e criar peças de teatros com pessoas, de fantoches, de bonecos, de varetas, com objetos que se transformam, teatros de sombras etc.;
- Assistir e participar da construção de espetáculos de dança de vários estilos e ritmos;
- Assistir e participar de apresentações de danças e festas regionais;
- Dançar, criando movimentos.

Fonte: Salles e Faria (2012, p. 114-115).

Dentro do campo Linguagem e Artes, a segunda divisão interna se refere às experiências relacionadas aos saberes e conhecimentos sobre o brincar como linguagem e cultura e atende o que se determina no Art. 9º “as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e brincadeira, garantido experiências”. (BRASIL, 2009b, p. 4)

Esse campo diz respeito à atividade do brincar que é complexa para a criança. O brincar permite que elas construam uma ordem social própria sobre o mundo em que vive e que neste ponto de vista, deve ser compreendido como a capacidade humana de imaginar, de atribuir significados diferentes a determinados objetos. Na perspectiva da psicologia histórico-cultural a capacidade de brincar se constrói na relação entre o biológico e o cultural, pois na tentativa de compreender o mundo adulto, as crianças buscam imitá-lo, por meio do faz-de-conta, atribuindo os significados desejados aos objetos que têm acesso e às situações que organizam. O sentido da brincadeira é dado pelos sujeitos que brincam.

[...] por meio da brincadeira de papéis sociais, desenvolvem-se na criança as funções psíquicas superiores que são diferentes daquelas elementares (produto do desenvolvimento biológico). As funções psíquicas superiores como atenção voluntária, pensamento abstrato, imaginação, etc., somente são garantidas pela apropriação da cultura (MAGALHÃES; EIDT; OLIVEIRA, 2015, p. 4).

O brincar tem um papel fundamental no desenvolvimento da capacidade de abstração da criança. Além dos objetos, as crianças passam a representar pessoas no jogo de papéis e progressivamente desenvolvem jogos coletivos que são fundamentais no desenvolvimento cognitivo, pois além de desempenhar seus papéis, elas têm que coordenar suas ações com os papéis desempenhados pelos outros.

Para Leontiev (1998) e Elkonin (1998) - ambos amparados pelos estudos realizados por Vigotski- a brincadeira não é uma atividade instintiva na criança. Para esses autores a brincadeira é objetiva pois ela é uma atividade na qual a criança se apropria do mundo real dos seres humanos da maneira que lhe é possível nesse estágio de desenvolvimento. Esses autores afirmam que a fantasia, a imaginação que é um componente indispensável à brincadeira infantil, não tem a função de criar para a criança um mundo diferente do mundo dos adultos, mas sim

de possibilitar à criança se apropriar do mundo dos adultos a despeito da impossibilidade de a criança desempenhar as mesmas tarefas que são desempenhadas pelo adulto. Para Leontiev (1998) e Elkonin (1998), a brincadeira é a atividade principal<sup>17</sup> do período pré-escolar.

Abaixo as experiências relacionadas ao brincar que foram desmembradas em outras de acordo com a periodização da criança.

---

<sup>17</sup> Chamamos de atividade principal aquela na qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento. (LEONTIEV, 1988, p. 122).

Quadro 7 - Experiências relacionadas aos saberes e conhecimentos sobre o brincar como linguagem e cultura

Experiências relacionadas aos saberes e conhecimentos sobre o brincar como linguagem e cultura
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explorar o próprio corpo, os sons que conseguem emitir e outras possibilidades corporais;</li> <li>• Brincar com a sua imagem no espelho;</li> <li>• Esconder e achar pessoas e objetos (Cadê? Achou?);</li> <li>• Vivenciar brincadeiras com os adultos, acompanhando parlendas como “janela, janelinha...”, “serra, serra, serrador...”, “bambalão”, “cadê o toucinho que tava aqui?” etc.;</li> <li>• Brincar com objetos e brinquedos de materiais diversos, explorando suas características físicas, suas possibilidades e suas reações na água, na areia, na terra, no ar (morder, chupar, produzir sons, apertar, encher, esvaziar, transvazar, empilhar, colocar dentro, fora, fazer afundar, flutuar, soprar, montar, construir, soltar pipas etc.);</li> <li>• Vivenciar brincadeiras de imaginação, transformando um objeto em outro;</li> <li>• Brincar de faz de conta, criando personagens, cenários e tramas;</li> <li>• Brincar em grupo, coordenando suas ideias e papéis com as ideias e papéis desempenhados pelos outros;</li> <li>• Participar de jogos e brinquedos de mesa, tais como bingo, memória, dominó, trilha, baralho, ludo, dama, jogo de dados, “cinco marias” etc.;</li> <li>• Vivenciar jogos e brincadeiras corporais, como: “amarelinha”, “esconde-esconde”, “mamãe da rua”, “a galinha e os pintinhos”, “coelhinho sai da toca”, “macaco-disse”, etc.;</li> <li>• Escorregar, balançar, rodopiar, engatinhar, arrastar-se, pular, saltar, equilibrar-se, perseguir, procurar, pegar etc.;</li> <li>• Vivenciar brincadeiras com brinquedos e outros objetos como bola, cordas, pneus, peteca, boliche etc.;</li> <li>• Participar de jogos de linguagem como “lá vem a barquinha”, “telefone sem fio”, “atenção, concentração”, adivinhas, jogo dos contrários etc.;</li> <li>• Participar de brincadeiras cantadas (“escravo de Jó”, brincadeiras de roda, “seu lobo está?” etc.;</li> <li>• Participar de jogos e brincadeiras de construção (encaixe, quebra-cabeça, toquinhos, lego, construção com sucatas etc.);</li> <li>• Brincar com jogos de computador;</li> <li>• Construir/criar jogos, brinquedos e brincadeiras;</li> <li>• Construir e obedecer regras;</li> <li>• Brincar com os colegas, estabelecendo relações amigáveis e se organizando em grupo;</li> <li>• Ganhar e perder;</li> <li>• Lidar com as frustrações e conflitos;</li> <li>• Resolver problemas;</li> <li>• Organizar materiais;</li> <li>• Construir estratégias de jogo.</li> </ul>

Fonte: Salles e Faria (2012, p. 122-123).

A terceira subdivisão interna do campo Linguagem e Artes, apresenta as experiências relacionadas aos saberes e conhecimentos sobre a linguagem verbal e literatura. Essa experiência atende o que se dispõem no art. 9º das DCNEI (BRASIL, 2009b) no seu inciso III “possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos”. (BRASIL, 2009b, p. 4).

A linguagem verbal ocupa papel central na sociedade. Ela é responsável por mudanças no modo como a sociedade se organiza e se relaciona e conseqüentemente, produz reflexos no próprio modo de pensar dos sujeitos. Sabe-se que a relação dos indivíduos com o mundo não é direta, mas mediada por sistemas simbólicos diversos, socialmente elaborados, onde a linguagem ocupa um papel central. Segundo Vygotsky (apud OLIVEIRA, 1997, p. 62), “[...] o professor tem papel explícito de interferir na zona de desenvolvimento proximal<sup>18</sup> das crianças provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente.”

---

<sup>18</sup> Zona de desenvolvimento proximal ou potencial: é o nível de desenvolvimento da criança determinado através da capacidade de solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com os colegas mais capazes.

Quadro 7 - Experiências relacionadas aos saberes e conhecimentos sobre a linguagem verbal e literatura

<p>Experiências relacionadas aos saberes e conhecimentos sobre a linguagem verbal e literatura.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escutar;</li> <li>• Ser chamado pelo próprio nome;</li> <li>• Emitir sons articulados a gestos e ser interpretado pelo adulto;</li> <li>• Nomear e descrever objetos, pessoas fotografias e gravuras;</li> <li>• Expressar necessidades, desejos, sentimentos e ideias;</li> <li>• Conversar, fazer e responder perguntas;</li> <li>• Contar e ouvir casos, relatos;</li> <li>• Ouvir, contar e recontar histórias, lendas, fábulas, poesias, piadas, parlendas, e trava línguas;</li> <li>• Pedir e atender pedidos, dar e ouvir recados, avisos, orientações e instruções;</li> <li>• Utilizar expressões de cortesia (cumprimentar, agradecer, despedir-se);</li> <li>• Participar do planejamento e avaliação do trabalho, construir regras e combinados;</li> <li>• Explicar e ouvir explicações, levantar hipóteses, expor e ouvir ideias, opiniões, sentimentos, dúvidas, curiosidades, confrontar ideias e pontos de vista, argumentar;</li> <li>• Dar e ouvir notícias, informações científicas, entrevistar e ser entrevistado;</li> <li>• Vivenciar jogos e brincadeiras que explorem a sonoridade das palavras;</li> <li>• Participar de jogos e brincadeiras de linguagem (jogos de contrários, jogos de absurdo, jogos de organização e agrupamento de palavras, adivinhas etc.);</li> <li>• Cantar, dramatizar;</li> <li>• Ir ao teatro, cinema, participar de saraus, e de apresentações diversas;</li> <li>• Conversar ao telefone, gravar falas, músicas, entrevistas, utilizar microfone e outras tecnologias;</li> </ul>
---

Fonte: Salles e Faria (2012, p. 130-131).

A quarta subdivisão interna do campo Linguagem e Artes se refere às experiências relacionadas aos saberes e conhecimentos sobre a linguagem escrita e está em conformidade ao art. 9º das DCNEI (BRASIL, 2009b) inciso III “possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos.” (BRASIL, 2009b, p. 9).

A linguagem escrita está presente nos diversos contextos do dia a dia das crianças. Ao acompanharmos o desenvolvimento e aprendizagem da criança observa-se que desde muito pequenas elas são inseridas no mundo letrado por meio dos livros infantis, a escrita de seus nomes, dos seus familiares, nos *outdoors*, enfim, na sociedade como um todo. Ao oportunizar os momentos de aprendizagem da linguagem escrita a Educação Infantil estará garantindo às crianças a inserção a esse mundo letrado em diferentes formas de gêneros textuais. Na Educação Infantil

é importante garantir que as crianças vivenciem situações diversificadas de contato com a escrita. Tais situações devem estar articuladas à proposição de que nesta faixa etária a brincadeira constitui-se atividade central do dia a dia infantil. É brincando que as crianças participam do mundo adulto e apreendem suas características. Brincando, elas podem, também, ingressar na cultura escrita. Na Educação Infantil devem ser garantidas situações de convívio com a escrita, sem, no entanto, tornar tais vivências um fator desmotivador para as crianças, tão pouco alfabetizá-las.

Quadro 8 - Experiências relacionadas aos saberes e conhecimentos sobre a linguagem escrita

Experiências relacionadas aos saberes e conhecimentos sobre a linguagem escrita
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explorar, desde bebês, livros de materiais diversos (plástico, tecido, borracha, papel);</li> <li>• Ouvir e apreciar histórias e outros textos literários lidos pelos(a) professor(a) (poemas, contos, literatura popular, lendas, fábulas, parlendas, músicas, etc.);</li> <li>• Presenciar situações significativas de leitura e escrita;</li> <li>• Manusear diversos suportes textuais;</li> <li>• Ter acesso a bibliotecas;</li> <li>• Ter acesso a livros de literatura, escolhê-los e lê-los à sua maneira;</li> <li>• Ler e escrever o próprio nome, o nome dos colegas e de pessoas próximas;</li> <li>• Recontar, reescrever e produzir histórias;</li> <li>• Ler, interpretar e/ou produzir diversos tipos de textos, com diferentes estruturas, tramas, gêneros e funções (placas, etiquetas, notícias, listas, receitas etc., para diversos interlocutores, utilizando-se de diversos suportes textuais, tendo o professor como leitor e escriba, em diferentes situações em que esses se tornem necessários (contextos de enunciação));</li> <li>• Brincar com a sonoridade das palavras, explorando-a, refletindo sobre ela e estabelecendo relações com sua representação escrita;</li> <li>• Vivenciar jogos e brincadeiras que envolvam a escrita (forca, bingo, cruzadinhas etc.) e utilizar materiais escritos em brincadeiras de faz de conta;</li> <li>• Fazer tentativas e reflexões sobre a escrita e leitura de textos oralmente garantidos, isto é, textos que as crianças guardam de memória, como nomes, etiquetas, títulos, poemas, parlendas, músicas etc.;</li> <li>• Utilizar o computador como recurso tecnológico e suporte textual que possibilita a leitura e a produção escrita.</li> </ul>

Fonte: Salles e Faria (2012, p. 138-139).

Experiências relacionadas aos saberes e conhecimentos sobre linguagem e artes visuais e plásticas se refere a quinta subdivisão do campo Linguagem e Artes. Nesse conjunto de experiências é atendido o inciso IX das DCNEI Art. 9º IX “promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema,



fotografia, dança, teatro, poesia e literatura”. (BRASIL, 2009b, p. 4).

De acordo com Salles e Faria (2012, p. 144) essa linguagem

É essencialmente responsável pela produção cultural humana relativa às artes visuais e se manifesta por meio de diferentes modalidades – desenho, ilustração, gravura, pintura bordados, escultura, construção, instalação, fotografia, cinema, televisão computação gráfica, dentre outras. [...] Nesse sentido, as artes visuais são fundamentais para a formação humana.

Para ampliar os conhecimentos das crianças sobre a arte, é fundamental realizar pesquisas e conhecer as várias formas de manifestações artísticas produzidas pelos homens ao longo da história, além da biografia e produções artísticas de diversos artistas, estrangeiros, nacionais e locais.

Quadro 9 - Experiências relacionadas aos saberes e conhecimentos sobre linguagem e artes visuais e plásticas

Experiências relacionadas aos saberes e conhecimentos sobre linguagem e artes visuais e plásticas.

- Rabiscar, pintar, desenhar, ilustrar, modelar, bordar, construir, fotografar, produzir filmes, recortar, colar, fazer instalações etc., à sua maneira, dando significado às suas ideias, aos seus pensamentos e sensações;
- Fazer suas próprias narrativas visuais por meio das diversas modalidades dessa linguagem;
- Misturar e descobrir cores;
- Explorar e combinar formas;
- Explorar texturas;
- Expressar-se, utilizando diversos suportes, materiais, instrumentos e técnicas;
- Construir brinquedos e outros objetos;
- Ir a museus, cinemas, praças, parques e outros espaços da cidade que abrigam obras de arte visual e plástica;
- Ler livros sobre arte, ver filmes, visitar museus virtuais, assistir a programas interessantes na televisão;
- Apreciar obra de arte, refletindo sobre os elementos que permitem a concretização dessas obras (forma, espaço, cor, luz, textura, volume, linhas, pontos etc.) e sobre os suportes, materiais, instrumentos, técnicas e procedimentos utilizados na produção da obra;
- Pesquisar e ter acesso a informações sobre aspectos da história da arte, a biografia e a produção artística de artistas variados (locais, regionais, nacionais e estrangeiros);
- Criar, recriar e fazer releitura de obras de arte;
- Decorar a sala e outros ambientes da IEI com suas produções;
- Criar cenários e figurinos;
- Sentir-se respeitado e valorizado nas suas produções;
- Produzir arte usando recursos tecnológicos, como computador, máquina fotográfica etc.;
- Ter acesso a outras modalidades de arte que se utilizam também da linguagem visual e plástica, como teatro, dança, cinema etc.

Fonte: Salles e Faria (2012, p. 147-148).

Na sexta subdivisão do campo Linguagem e Artes, encontra-se as experiências relacionadas aos saberes e conhecimentos sobre linguagem e arte musical ainda dentro do campo Linguagem e Artes. Esse conjunto de experiências atendem o art. 9º das DCNEI (BRASIL, 2009b) nos incisos

[...]

II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

[...]

IX - promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura; (BRASIL, 2009b, p. 4).

A música exerce um papel importante na manifestação cultural. Está presente na vida das crianças da Educação Infantil que deve promover e ampliar o contato com pois como aponta (HENTSCHKE, 1995 apud JOLY, 2003, p. 117):

Algumas razões são importantes para justificar a inserção da educação musical no currículo escolar. Entre elas, estão a proporcionar à criança: o desenvolvimento das suas sensibilidades estéticas e artísticas, o desenvolvimento da imaginação e do potencial criativo, um sentido histórico da nossa herança cultural, meios de transcender o universo musical de seu meio social e cultural, o desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor, o desenvolvimento da comunicação não-verbal.

Na educação infantil, de acordo com Salles e Faria (2012, p. 153), o trabalho de musicalização deve ser fundamentado em três atividades básicas:

Apreciação musical: envolve a escuta atenta, por meio do sentido da audição, possibilitando a percepção, o conhecimento e a compreensão de todos os elementos expressivos, melódicos, rítmicos e harmônicos envolvidos na música.

Interpretação ou execução musical: envolve imitação e reprodução de uma música incluindo a ação expressiva do intérprete.

Produção ou composição: envolve a ação criativa a partir do repertório musical construído na sua cultura. (SALLES; FARIA, 2012, p. 53).

Desta forma, o ensino da linguagem musical favorece o desenvolvimento das capacidades psíquicas superiores da criança e de modo direto contribui para a linguagem como um todo. Esta é primordial para a criança, porque segundo Luria (1991, p. 81) a linguagem é “o veículo mais importante do pensamento, que assegura a transição do sensorial ao racional na representação do mundo”.

Quadro 10 - Experiência relacionadas aos saberes e conhecimentos sobre linguagem e arte musical

Experiência relacionadas aos saberes e conhecimentos sobre linguagem e arte musical.

- Pesquisar os sons pelo corpo, pelos objetos, pelos elementos da natureza, explorando suas qualidades;
- Ter contato com fontes sonoras diversas, explorá-las e discriminá-las por meio de brincadeiras;
- Escutar sons do entorno e estar atento ao silêncio;
- Imitar e inventar sons com o corpo e com os objetos;
- Cantar/interpretar músicas diversas;
- Participar de brincadeiras cantadas e interpretar músicas do nosso folclore;
- Acompanhar músicas com gestos;
- Dançar ao som de ritmos diversos;
- Representar músicas corporalmente ou por meio da expressão plástica;
- Reconhecer e fazer a marcação de ritmos diversos;
- Escutar músicas de diversos estilos, por meio da audição de CDs, Dvds, rádio, mp3, computador, ou por meio de intérpretes que vão à IEI (pais, irmão, pessoas da comunidade);
- Participar da audição de concertos, corais, orquestras, óperas, bandas, intérpretes, frequentando espaços públicos que promovam esses espetáculos;
- Explorar um determinado estilo musical ou as músicas de um determinado compositor ou intérprete;
- Fazer a apreciação de músicas ouvidas;
- Criar músicas e fazer improvisações musicais;
- Criar sonoplastia e trilhas sonoras para a montagem de espetáculos de teatro ou dança;
- Gravar a própria voz ou músicas interpretadas pelo grupo;
- Ouvir e explorar instrumentos musicais convencionais e não convencionais;
- Construir instrumentos musicais, utilizando-os para interpretação e produção musical.

Fonte: Salles e Faria (2012, p. 154-155).

Por fim, o grupo partiu para a compreensão do campo de experiência: Matemática que envolve tanto os conhecimentos cotidianos, quanto aqueles historicamente acumulados pela humanidade, no que se refere às relações quantitativas, ao conceito de números, às grandezas, às medidas, às formas e às relações espaçotemporais. Além disso, é importante destacar o tratamento da informação que perpassa todos esses aspectos. (SALLES; FARIA, 2012, p. 160).

Esse campo contempla as experiências relacionadas aos saberes e conhecimentos sobre números e quantidades, medidas e noções espaçotemporais. O art. 9º das DCNEI (BASIL, 2009b) inciso IV determina que: “recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações

espaçotemporais”. (BRASIL, 2009b, p. 4).

Quadro 11 - Experiências relacionadas aos saberes e conhecimentos sobre números e quantidades, medidas e noção espaçotemporais

<p>Experiências relacionadas aos saberes e conhecimentos sobre números e quantidades, medidas e noção espaçotemporais.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Manipular, explorar, comparar, organizar, sequenciar e ordenar brinquedos e outros materiais;</li> <li>• Participar de brincadeiras envolvendo cantigas, rimas, lendas e ou parlendas que se utilizam de contagem e números;</li> <li>• Quantificar, contar, comparar, fazer cálculos, numerar, identificar numeração, fazer estimativas em relação a quantidade de pessoas ou objetos;</li> <li>• Usar a contagem e o número em situações contextualizadas e significativas como: distribuição de materiais, divisão de objetos, arrumação da sala, quadro de registros, coleta de coisas;</li> <li>• Ter contato com números, identificá-los e usá-los nas diferentes práticas sociais em que se encontram;</li> <li>• Resolver problemas cotidianos fazendo uso de cálculos mentais e registros convencionais e não convencionais;</li> <li>• Registrar quantidades de forma convencional e não convencional em jogos, brincadeiras, votações, etc.;</li> <li>• Fazer operações de soma, subtração, multiplicação, divisão, em situações do cotidiano em que estas se tornem necessárias;</li> <li>• Observar no meio natural e social as formas geométricas existentes, descobrindo semelhanças e diferenças entre objetos no espaço, combinando formas, estabelecendo relações espaciais e temporais, em situações que envolvam descrições orais, construções e representações;</li> <li>• Participar de jogos que envolvam número, quantidade, medidas, formas etc, tais como: amarelinha, dominó, boliche, baralho, trilhas, memória, banco imobiliário, dama, xadrez etc.;</li> <li>• Construir jogos matemáticos;</li> <li>• Participar de jogos de faz de conta envolvendo atividades de compra e venda como supermercado, posto de gasolina, salão de beleza etc.;</li> <li>• Utilizar diferentes instrumentos de nossa cultura que possibilitem usar e pensar sobre o número, medidas e grandezas, em contextos significativos, como: calendário, termômetro, balança, relógio, ampulheta, ábaco, calculadora etc.;</li> <li>• Reconhecer figuras geométricas, formas e contornos, superfícies, bidimensionalidade, tridimensionalidade, bem como suas relações;</li> <li>• Utilizar mapas ou guias para deslocar-se e fazer mapas ou anotações de percursos com marcação de pontos referenciais;</li> <li>• Montar mosaico, maquetes, painéis;</li> <li>• Construir miniaturas;</li> <li>• Observar e comparar com seus pares as diferenças entre o tamanho dos pés e número dos sapatos, altura, peso, número de manequim;</li> <li>• Participar de atividades de culinária, usando e produzindo receitas, envolvendo medidas de peso, quantidade, capacidade, tempo de cozimento etc.;</li> <li>• Fazer e interpretar gráficos e tabelas.</li> </ul>
---

Fonte: Salles e Faria (2012, p. 154, 155).

Após a revisão e interpretação de cada campo de experiência e suas respectivas subdivisões, o grupo avançou no sentido de produzir coletivamente, a estrutura do currículo de Educação Infantil para o município de Londrina. Na atualidade o grupo está em processo de revisão da readequação das experiências por turmas. A nova matriz curricular para a Educação Infantil de Londrina foi disponibilizada a todos os CMEIs do município para verificação dos professores e implementação da referida matriz para o ano letivo de 2017.

As experiências desmembradas por fases do desenvolvimento da criança, pode atender as expectativas e as necessidades do grupo pedagógico, visto que possibilitou favorecer a sistematização do planejamento, bem como dar mais clareza aos professores no que se referem a eleição os conteúdos fundamentais e contextuais no trabalho com as crianças.

## CAPÍTULO 4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

### QUINTAL

No fundo do quintal  
Amarelinha,  
Esconde- esconde,  
Jogo de anel,  
Um amor e três segredos.  
No fundo do quintal,  
Passarinhos, Tesouros,  
Piratas e navios,  
As velas todas armadas.  
No fundo do quintal,  
Casinha de boneca,  
Comidinha de folha seca,  
Eu era a mamãe, você o pai,  
Quando não existe quintal,  
Como e o que se faz?  
(MURRAY, 2016)

Historicamente a Educação Infantil foi permeada por conceitos que ainda a acompanha. Desde depósito de crianças, liberação da força de trabalho feminina, assistencialismo, prática espontâneas, compensação de carências econômicas e culturais, até a preparação para a futura escolarização, recreação, antecipação dos conteúdos e métodos da escola primária e desabrochar de capacidades naturais.

Há que considerar o progresso, mas muito ainda precisa ser realizado para que a Educação Infantil avance em relação à superação desse histórico conservador que marcaram o surgimento das primeiras unidades de atendimento às crianças pequenas.

Apesar da evolução, ainda no Brasil é conferida à Educação Infantil uma condição de subalternidade diante dos demais segmentos educacionais, a impressão que se tem, que é uma etapa de ensino de menor valor, de menor importância. Permanece ainda e é bastante difundida na nessa etapa da escolarização o pensamento de Froebel, ou seja, a concepção de que a Educação Infantil entendida como mero acompanhamento do desenvolvimento das crianças, acreditando assim, que o desenvolvimento é um processo natural, cabendo ao professor ou professora fazer desabrochar as capacidades da criança.

Nesse sentido podemos refletir até que ponto há a necessidade e a

preocupação de se planejar atividades de ensino, sendo que essas se tornarão secundárias. Bastaria, pois, proporcionar atividades de recreação, oportunizar a ludicidade e seguir naturalmente o desejo, a natureza da criança.

Ao contrário e diferente de Froebel os autores apoiados no pensamento de Vigotski viam a infância e seu desenvolvimento fortemente conectados com a educação e com a sociedade na qual a criança está inserida. Esse pensamento norteia a concepção teórica da matriz curricular que está sendo construída para a Educação Infantil no município de Londrina. O desenvolvimento da criança não é um processo espontâneo, tão pouco natural. Mas um processo mediado no qual as qualidades das mediações serão decisivas para seu desenvolvimento. Desse modo, a forma de como se acompanha o processo educativo deve ser objeto de um planejamento cuidadoso e permanentemente reflexivo. A qualidade das mediações é que farão diferença nos aspectos da aprendizagem e desenvolvimento das crianças. O grande desafio é oportunizar a formação continuada de professores e professoras que atuam nesse segmento de ensino no sentido de capacitá-los na compreensão de que antes de se planejar atividades que atendam às necessidades devem sim formular objetivos que vão de encontro às verdadeiras necessidades da fase do desenvolvimento em que a criança se encontra.

Ainda nesse sentido, o profissional de Educação Infantil, conhecendo o que a criança sabe, ou seja, a zona de desenvolvimento real – e atuar no seu desenvolvimento proximal, o professor terá mais clareza do que são os conhecimentos fundamentais que precisam ser ensinados. Os saberes e conhecimentos fundamentais são os que estão discriminados na matriz curricular e que realmente devem ser alvo de atenção por parte dos professores. Nada contribui para a criança pequena oportunizar saberes e conhecimentos fortemente atrelados à escolarização ou simplesmente improvisar atividades respaldadas por datas comemorativas. A criança, nessa etapa de ensino, precisa aprender a viver em sociedade, conhecer o sentido da partilha, conhecer o seu corpo e os cuidados com ele. Saber relaciona-se – com seus pares e com os adultos mais experientes, reconhecer o que gosta e o que não gosta, ou seja, fazer experiências. Existem saberes e conhecimentos que estão elencados no currículo e devem ser alvo da atividade intencional por parte dos professores e professoras. Em relação às crianças com menos de dois anos, os saberes e conhecimentos fundamentais são



importantes na medida em que é nessa fase em que a criança aprende a falar, a andar, correr, subir, pular, com seus limites e oportunidades de aprendizagem.

Até o ano de 2009 os Referencias Curriculares Nacionais de 2005 nortearam as propostas curriculares das unidades de atendimento da Educação Infantil. A Resolução CNE/CEB nº 5/2009 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, promulga que deve ser oferecida educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo. Sendo assim, devido às transformações ocorridas, se percebeu a necessidade de formulação de uma proposta curricular que contemplasse os aspectos do protagonismo infantil, educação e ensino, conceitos esses que igualmente sofreram mudanças.

Corroborando com essa afirmação, as próprias questões legais também foram alteradas, além da revisão e ampliação DCNEI (BRASIL, 2009b), também a ampliação da obrigatoriedade da educação Básica, ou seja, a matrícula na Educação Infantil de crianças que completam 4 ou 5 anos até o dia 31/03 do ano que ocorrer a matrícula (Art 5º da Resolução CNE/CEB nº 5/2009, § 2º) (BRASIL, 2009b).

Na atualidade estamos num outro patamar no que se refere à compreensão da Educação Infantil. O que se busca é a qualidade de atendimento que contemple os dispositivos legais norteadores dessa etapa de ensino. As DCNEI (BRASIL, 2009b) trazem avanços no sentido de fortalecer a ideia da criança enquanto sujeito completo, diminuindo a noção de que a Educação Infantil seria um espaço compensatório. As escolhas feitas no momento da redação do documento, no entanto, permitem problematizações em relação ao desafio posto desde a inclusão da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica: mesmo existindo clareza por parte da lei de que as instituições de Educação Infantil não devem ser organizadas em função de necessidades assistencialistas ou preparatórias para o Ensino Fundamental, o arranjo curricular proposto no documento, permite compreender que o provimento de conteúdos fundamentais é o fim da Educação Infantil – e é a aquisição desses conteúdos que possibilita a constituição de conhecimentos e valores. Entre as críticas, destacamos também a falta de afirmação de que o documento se trata de um currículo (expressa no artigo primeiro) e o enfoque na criança enquanto aluno de Educação Infantil.

O embate entre o assistencialismo que fez parte dessa etapa de

ensino ainda é muito forte e presente na população usuária desse serviço. As famílias permanecem buscando o atendimento às crianças ao modelo daquele do passado. Para elas é suficiente a guarda de suas crianças nos aspectos dos cuidados com a alimentação, higiene e recreação. Compete às unidades de ensino a desmistificação desse conceito e oportunizar as famílias a devida compreensão que o serviço oferecido é direito da criança e à formação de qualidade.

Muitas unidades de Educação Infantil do município de Londrina, ainda hoje, estão estruturadas em seus espaços físicos da mesma forma de quando eram de responsabilidade da Secretaria de Assistência Social. É, pois, um ponto importante a ser destacado: os espaços físicos dessas unidades funcionam ainda de forma bem precária. Muitas unidades possuem espaços construídos a mais de 20 anos e projetados para o atendimento de crianças somente nos aspectos dos cuidados. Nesse sentido encontramos unidades de atendimento com sérios problemas de ordem estrutural e que não atendem as necessidades das crianças e tão pouco de professores dessa idade escolar. Isso demonstra a pouca iniciativa por projetos que atendam às necessidades dessa etapa de ensino.

Outro ponto importante a ser observado, é a inexistência de vagas para a demanda da Educação Infantil. O Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) tem como a meta número 1 universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até o final da vigência do plano.

No município de Londrina atualmente são 34 Centros Municipais de Educação Infantil, de 54 Centros de Educação Infantil filantrópicos/conveniados, que celebraram o termo de cooperação técnica e financeira entre o município e a mantenedora do Centro de Educação Infantil.

Apesar desse número de unidades existe a defasagem de aproximadamente 7835 vagas segundo levantamento realizado pela SEM no final de do ano de 2016, e esse se configura num grande desafio a ser vencido e a sociedade cobra respostas diante dessa problemática. A solução apontada provisoriamente pela Secretaria Municipal de Londrina para o ano de 2016 será o atendimento parcial (5 horas diárias) para as crianças com matrículas novas e integral, ou seja às crianças já matriculadas. Essa prerrogativa está disposta no (Art 5º da Resolução CNE/CEB nº 5/2009, § 6º) (BRASIL, 2009b).

É importante que salientar que, segundo a SME, essa é uma alternativa transitória, visto o grande número de mandatos judiciais contra a secretaria. Busca-se zerar a lista de espera com essa medida a fim de atender o ordenamento judicial.

Devido a todas as modificações propostas para o ano 2016 urge refletir sobre a qualidade de ensino que tanto se persegue na Educação Infantil. Será que essa qualidade não ficará comprometida com esse novo ordenamento de turmas? Os CMEIs já possuem problemas de infraestrutura, capacidade limitada e com a abertura de mais turmas, até que ponto serão cumpridos os fundamentos dispostos nas DCNEI de 2009? Como as crianças serão atendidas de forma satisfatória em termos de rotinas, de cuidados e nos aspectos do planejamento? Quais serão os impactos que essas novas medidas trarão para as famílias? Pois, em tempos de discussão de educação em tempo integral, não estaria a SME na contramão do que determina as DCNEIs (BRASIL, 2009b) no seu artigo 7º item II? São pontos importantes e que merecem atenção por parte do órgão gestor da educação de Londrina.

Concluindo, a necessidade de elaborar uma proposta pedagógica curricular para a Educação Infantil flexível e dinâmica tem como pano de fundo a superação do espontaneísmo que sustentou muitas ações pedagógicas nessa modalidade de ensino. Superar o espontaneísmo requer a clareza dos objetivos, conteúdos e encaminhamentos metodológicos a serem trabalhados com crianças tão pequenas. Requer, sobretudo, ter clareza do porquê propor determinada experiência ou atividade à criança, e também qual a contribuição de cada atividade que o/a professor (a) realizará contribuirá para favorecer o desenvolvimento da criança.

Ao mesmo tempo, essa compreensão somente será garantida mediante uma teoria que explique e oriente como a criança aprende, como ela se desenvolve e o estabelecimento da relação entre ensino e desenvolvimento. É outro um grande desafio: vencer da ação pedagógica pautada no senso comum.

Não é garantia de superação o professor apenas programar atividades para a semana, programá-las atendendo a datas comemorativas ou a acontecimentos espontâneos surgidos durante o seu dia a dia e no contato direto com a criança. É mais que isso, é preciso que os professores estejam comprometidos com algo muito maior, é preciso ter clareza dos objetivos, da

intencionalidade das suas ações, dos conteúdos contextuais e fundamentais que deverão fazer parte do currículo e dos encaminhamentos metodológicos que serão destinados ao atendimento dos objetivos elencados. Procura-se, na verdade, incluir as diferentes aprendizagens tecidas nos contextos interno e externo dos CMEIs, tanto aquilo que é evidente, que faz parte do dia a dia da criança, tanto aquilo que está encoberto, ou seja, aquilo que é subjetivo.

Enfim, por se trabalhar na perspectiva histórica, é pertinente esclarecer que não houve distanciamento suficiente do fato histórico até aqui analisado para se empreender considerações mais aprofundadas sobre os impactos do currículo na Educação Infantil no município de Londrina. Tanto a matriz curricular, quanto as propostas pedagógicas estão sendo revistas pelo mesmo grupo responsável por sua elaboração. Em face a essa dinâmica a representação dos resultados concretos com a implementação da matriz virão a ser objeto de pesquisa e análise futura.

## REFERÊNCIAS

- AMARILHA, M. Infância e literatura: traçando a história. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 10, p. 126-137, 2002.
- AMORIM, A. L. N. de. Educação infantil e currículo: compassos e descompassos entre os aspectos teóricos, legais e políticos. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 3, n. 1, p. 451-461, mar./set. 2010.
- ARCE, A. **A pedagogia na era das revoluções**: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas: Autores Associados, 2002.
- ARIÉS, P. **A história social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 2015.
- BEHRING, E.; BROSCETTI, I. **Política social**: fundamentos e história. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- BITTAR, M.; SILVA, J.; MOTA, M. A. C. Formulação e implementação da política de educação infantil no Brasil. In: RUSSEFF, I.; BITTAR, M. (Org.). **Educação infantil**: política, formação e prática docente. Campo Grande: UCDB, 2003. p. 33-50.
- BONDÍA, J. L. Notas sobre experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, jan./abr. 2002.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 6 jun. 2016.
- BRASIL. **Constituição Federal de 1934**. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934. Disponível em:  
<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-1934-16-julho-1934-365196-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 4 jun. 2016.
- BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm)>. Acesso em: 15 set. 2016.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm)>. Acesso em: 19 set. 2016.
- BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996a. Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 15 set. 2016.
- BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm)>. Acesso em: 4 dez. 2016.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)>. Acesso em: 9 dez. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. 2. ed. Brasília, 2016.

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

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Educação infantil no Brasil: situação atual**. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1994a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Política nacional de educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1994b.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1994c.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Política nacional da educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1994d.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Subsídios para o credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1998b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 20/2009 de 11 de novembro de 2009**. Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil. Brasília: Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise**. Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1996b. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002460.pdf>>. Acesso em: 18 maio 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. 2009b. Disponível em: <[http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005\\_2009.pdf](http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf)>. Acesso em: 6 dez. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf)>. Acesso em: 9 dez. 2016.

BRASIL. **Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2016.

CAÇÃO, M. I. **O currículo e suas concepções**: teoria e prática. Marília, 2012. Mimeo.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora Unesp (FEU), 1999.

CONRAD, H. M. **O desafio de ser pré-escola**: as ideias de Friedrich Froebel e o início da Educação Infantil no Brasil. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2000.

CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. P. S. **Educação infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

EIDT, N. M.; TULESKI, S. C. O método da psicologia histórico cultural, e suas implicações para se compreender a subjetividade humana. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, 2007, Maringá. **Anais...** Maringá: UEM, 2007.

ELKONIN, D. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FARIA, V. L. B.; DIAS, F. R. T. S. **Currículo na educação infantil**: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica. São Paulo: Scipione, 2007.

FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Práticas interdisciplinares na escola**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FERRARI, A. Pré-escola para salvar a escola? **Revista Educação e Sociedade**, São Paulo, ano 5, n. 12, 1982.

FERREIRA, M. C. R. (Org.). **Os fazeres na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2000.

GUIMARÃES, D.; GUEDES, A. O.; BARBOSA, S. N. Cuidado e cultura: propostas curriculares para o trabalho com crianças de até 3 anos. In: KRAMER, S.; NUNES, M. F.; CARVALHO, M. C. (Org.). **Educação infantil**: formação e responsabilidades. Campinas. Papirus, 2013. p. 243-258.

HERMIDA, J. F. (org.) **Educação infantil**: políticas e fundamentos. João Pessoa: UFPB, 2007.

IAMAMOTO, M. V.; CARVALHO, R. **Relações sociais e serviço social no Brasil**: esboço de uma metodologia da interpretação histórico-metodológica. 20. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

INFÂNCIA. In: Significados de infância. Disponível em: <<https://www.significados.com.br/infancia/>>. Acesso em: 15 set. 2016.

JOLY, I. Z. L. Educação e educação musical: conhecimentos para compreender a criança e as suas relações com a música. In: HENTSCHKE, L.; DEL BEN, L. (Org.). **Ensino de música**: propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003. p. 113-125.

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

KRAMER, Sonia. Propostas pedagógicas ou curriculares de Educação Infantil: para retomar o debate. **Pro-Posições**, Campinas, v. 13, n. 2, maio/ago. 2002. Disponível em: <<http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/38-artigos-kramers.pdf>>. Acesso em: 5 set. 2016.

KUHLMANN JUNIOR, M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediações, 2015.

LEITE FILHO, A. Proposições para uma educação infantil cidadã. In: GARCIA, R. L.; LEITE FILHO, A. (Org.). **Em defesa da educação infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 29-58. (Coleção O sentido da escola, 18).

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1998. p. 119-142.

LONDRINA. Câmara Municipal. **Lei nº 8213, de 14 de agosto de 2000**. Denomina centros municipais de Educação Infantil, localizados na sede do município de Londrina. Disponível em: <<http://camara-municipal-da-londrina.jusbrasil.com.br/legislacao/724171/lei-8213-00>>. Acesso em: 16 set. 2016.

LURIA, A. R. **Curso de psicologia geral**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Civilização Brasileira, 1991.

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

MAGALHÃES, C.; EIDT, N. M.; OLIVEIRA, K. G. A brincadeira e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA DA UEM, 6., 2015, Maringá. **Anais...** Maringá, 2015.

MARCILIO, M. L. A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil 1726-1950. In: FREITAS, M. C. (Org.). **História social da infância no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 51-76.

MARTINELLI, M. L. **Serviço social**: identidade e alienação. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MARX, K. Manuscritos econômicos e filosóficos. In: FROMM, E. **O conceito marxista de homem**. Tradução de T. B. Bottomore. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1962. p. 89-149.



MERISSE, A. As origens das instituições de atendimento à criança: o caso das creches. In: MERISSE, A. et al. **Lugares da infância**: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato. São Paulo: Arte & Ciência, 1997. p. 25-51.

MONROE, P. **História da educação**. São Paulo: Nacional, 1979.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 7-31.

MOREIRA, A. F. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, M. V. (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Org.). Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: \_\_\_\_\_. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 7-37.

MURRAY, Roseana. **Quintal**. Disponível em:  
<<http://roseanamurray.com/site/index.php/poemas/>>. Acesso em: 7 dez. 2016.

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

OLIVEIRA, O. et al. **O trabalho do professor na educação infantil**. São Paulo: Biruta, 2012.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Z. M. R. O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO, 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, 2010. Disponível em:  
<<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7153-2-1-curriculo-educacao-infantil-zilma-moraes/file>>. Acesso em: 16 set. 2016.

ORTIZ, F. G. **O serviço social no Brasil**: os fundamentos de sua imagem social e da autoimagem de seus agentes. Rio de Janeiro: E-papers, 2010.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Processo nº 610/05**. Deliberação nº 02/2005. Interessado: Sistema Estadual de Ensino do Paraná Estado do Paraná. Normas e Princípios para a Educação Infantil no Sistema de Ensino do Paraná. Aprovada em 06/06/2005. Disponível em:  
<[http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/bb7cccb67074826503256f4800653a4b/cbc5269bb92e77c70325701b006b19ca/\\$FILE/\\_88himoqb2clp631u6dsg30chd68o30d8\\_.pdf](http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/bb7cccb67074826503256f4800653a4b/cbc5269bb92e77c70325701b006b19ca/$FILE/_88himoqb2clp631u6dsg30chd68o30d8_.pdf)>. Acesso em: 15 set. 20106.

REVERBEL, O. **Um caminho do teatro na escola**. São Paulo: Scipione, 1989.

RIZZINI, I. **Assistência à infância no Brasil**: uma análise de sua construção. Rio de Janeiro: Universitária Santa Úrsula, 1993.

RIZZO, G. **Creche**: organização, currículo, montagem e funcionamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

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

SALLES, F.; FARIA, V. **Currículo na educação infantil**: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica. São Paulo: Ática, 2012.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias de currículo. Belo Horizonte: Autentica, 2011.

SILVA, T. T. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo num paisagem pós-moderna. In: SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. (Org.). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 184-202.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOBRAL, E. L. S. **Proposta curricular para educação infantil**: (re) significando saberes docentes. 2008. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

TUSSI, D. **O espaço e o currículo**: conexões e diálogos sobre as práticas pedagógicas no cotidiano da educação infantil. 2011. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2011.

VIDAL, D. G. 80 anos do manifesto dos pioneiros da educação nova: questões para debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 577-588, jul./set. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/aop1177.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2016.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 1996.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

**ANEXOS**

## ANEXO A - Decreto 041 de 28 de janeiro de 2000

ANEXO 1 - DECRETO Nº 041, DE 28 DE JANEIRO DE 2000

54



PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE LONDRINA  
ESTADO DO PARANÁ

DECRETO N.º 041, DE 28 DE JANEIRO DE 2000

**SÚMULA:** Transfere a coordenação das unidades públicas de atendimento infantil à Secretaria Municipal de Educação.

O PREFEITO DO MUNICÍPIO DE LONDRINA, no uso de suas atribuições legais, considerando o disposto no artigo 50 da Lei Orgânica do Município de Londrina e no artigo 48 da Lei Municipal n.º 4.928/92,

**DECRETA:**

**Art. 1º** Ficam transferidos a coordenação, organização e regime de funcionamento das unidades públicas de atendimento infantil, denominadas creches, da Secretaria Municipal de Ação Social, para a Secretaria Municipal de Educação.

**Art. 2º** Os servidores, funcionários e frentes de trabalho relacionados em planilha anexa terão suas respectivas lotações transferidas, passando a compor o Quadro pertencente à Secretaria Municipal de Educação.

**Art. 3º** Os recursos para o financiamento da prestação de serviços nas unidades de creches públicas passarão a integrar o orçamento pertencente à Secretaria Municipal de Educação, a qual manterá a estrutura organizacional básica para o atendimento nas unidades acima referidas.

**Art. 4º** Fica transferida para a Secretaria Municipal de



**PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE LONDRINA**  
ESTADO DO PARANÁ

**Art. 5º** As unidades de Educação Infantil/Creches, denominadas comunitárias, que detenham ou não Contrato de Gestão com o Município de Londrina, serão coordenadas pela Secretaria Municipal de Ação Social.

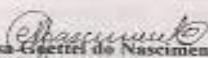
**Art. 6º** Este Decreto entrará em vigor a partir da data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.


Londrina, 28 de janeiro de 2000.

  
Antonio Casemiro Belinati  
PREFEITO DO MUNICÍPIO

  
Sidnei Dionísio de Oliveira  
SECRETÁRIO DE GOVERNO

  
José Dorival Pérez  
SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO

  
Marisa Góes de Nascimento  
SECRETÁRIA DE AÇÃO SOCIAL

  
Marcos Rogério Lobo Colli  
SECRETÁRIO DE RECURSOS HUMANOS

## ANEXO B - Lei nº 8.213 de 14/08/2000

## ANEXO 2 – LEI Nº 8.213, DE 14 DE AGOSTO DE 2000

56

LEI Nº 8.213, DE 14 DE AGOSTO DE 2000,

SÚMULA: Denomina CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL, localizados na sede do Município de Londrina.

A CÂMARA MUNICIPAL DE LONDRINA, ESTADO DO PARANÁ, APROVOU E EU, PREFEITO DO MUNICÍPIO, SANCIONO A SEGUINTE.

LEI:

Art. 1º Ficam assim denominados os Centros Municipais de Educação Infantil criados pelo Decreto nº 261/2000 e localizados na sede do Município de Londrina:

I – Centro de Educação Infantil LOURDES APARECIDA PEREZ ROSSITTO (Antiga Creche Branca de Neve) – Rua Atílio Scudeler, 783 – Vila Portuguesa;

II – Centro de Educação Infantil VALÉRIA VERONESI (Antiga Creche Cidade da Criança) – Rua Benjamin Constant, 800 – Centro;

III – Centro de Educação Infantil MARINA SABÓIA NASCIMENTO (Antiga Creche do CAIC Dolly Jess Torresin) – Avenida Guilherme de Almeida, nº 3.655 – Jardim Cristal;

IV – Centro de Educação Infantil YOLANDA SALGADO VIEIRA LIMA (Antiga Creche Santa Edwiges) – Rua Nelson Brunelli, 338 – Conjunto Habitacional Alexandre Urbanas;

V – Centro de Educação Infantil FRANCISCO QUESADA ORTEGA (Antiga Creche Francisco Quesada Ortega) – Rua José Vargas, nº 250 – Conjunto Habitacional Maurício Barros.

VI – Centro de Educação Infantil IRACEMA DE BARROS MELLO (Antiga Creche Iracema de Barros Mello) – Rua Flor-dos-Alpes, nº 262 – Parque Ouro Branco;

VII – Centro de Educação Infantil MARÍZIA CARLI LOURES (Antiga Creche do CAIC José Joffily) – Rua João Boralli, nº 325 – Jardim Santiago;

VIII – Centro de Educação Infantil DURVALINA PEREIRA OLIVEIRA DE ASSIS (Antiga Creche São Pedro) – Rua Franz Hesselman nº 150 – Conjunto Habitacional São Pedro;

IX – Centro de Educação Infantil KALIN YOUSSEF YOUSSEF (Antiga Creche Renascer da Esperança) – Rua Tanzânia, nº 315 – Conjunto Habitacional Hilda Mandarinó;

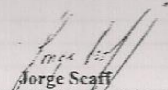
X – Centro de Educação Infantil MARLI MARQUES AGOSTINHO (Antiga Creche Guaravera) – Rua Amapá, s/nº – Distrito de Guaravera;

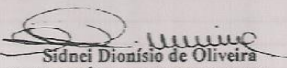
XI – Centro de Educação Infantil CAROLINA BENEDITA DOS SANTOS (Antiga Creche Carolina Benedita dos Santos) – Rua José Soares, nº 22 – Conjunto Habitacional Avelino Vieira.

Art. 2º Os Centros Municipais de Educação Infantil denominados no artigo anterior são de inteira responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação.

Art. 3º Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Londrina, 14 de agosto de 2000.

  
Jorge Scaff  
PREFEITO DO MUNICÍPIO

  
Sídney Dionísio de Oliveira  
SECRETÁRIO DE GOVERNO

Ref.:  
Projeto de Lei nº 195/2000  
Autoria: Executivo Municipal

## ANEXO C – Experiências por campos

CAMPO	OBJETIVOS	EXPERIÊNCIAS	SABERES E CONHECIMENTOS
<p style="text-align: center;"><b><u>MUNDO SOCIAL</u></b></p>	<p>Tendo em vista as especificidades do sujeito da aprendizagem e a riqueza e complexidade desse campo de experiência, a Educação Infantil deve possibilitar às crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Construir sua identidade por meio das significações socialmente construídas, compreendendo a diversidade de formas culturais existentes nas sociedades humanas;</li> <li>• Familiarizar-se com as manifestações culturais de sua cidade e com produções que fazem parte do patrimônio cultural da humanidade, como brincadeiras, histórias, músicas, jogos, obras de arte;</li> <li>• Reconhecer a si mesma e ao outro como sujeitos de direitos e como seres sociais que atuam no tempo e no espaço;</li> <li>• Desenvolver a dimensão ética e estética em relação à construção de valores, bem como a dimensão da afetividade/emoções, buscando uma convivência harmônica com as pessoas no meio social em que vivem;</li> <li>• Conviver de forma crítica com os processos globais, acompanhando,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer e explorar aspectos do meio social no qual estão inseridas;</li> <li>• Circular por espaços da instituição, bairro e cidade;</li> <li>• Interagir com crianças da mesma idade e de idades diferentes, em situações coletivas, pequenos grupos e duplas;</li> <li>• Brincar de faz de conta, assumindo diferentes papéis, criando cenários e tramas diversos que permitem significar e ressignificar o mundo social;</li> <li>• Relatar acontecimentos que vivência, que ouve, que vê;</li> <li>• Negociar, usar o diálogo para resolver conflitos;</li> <li>• Participar da construção e desenvolvimento das rotinas, do planejamento e da avaliação;</li> <li>• Exercitar a vida democrática, participando de assembleias, eleições, votando e sendo votado;</li> <li>• Explorar instrumentos e objetos de nossa cultura: utensílios usados pelos adultos (óculos, chapéus, escovas, telefones, caixas, painéis, instrumentos musicais, livros, rádio, gravadores, máquinas de calcular, computadores etc.);</li> <li>• Visitar museus, parques, teatros e participar de eventos culturais da IEI, da comunidade, da cidade, tais como, exposições, espetáculos, apresentação musicais etc;</li> <li>• Construir e respeitar normas e combinados de convívio social, de organização e de utilização dos espaços da instituição;</li> <li>• Conversar sobre diferentes estruturas familiares e relações de parentesco;</li> <li>• Comemorar eventos sociais e culturais significativos, tais como aniversários;</li> <li>• Levantar hipóteses e realizar pesquisas sobre assuntos diversos, em livros, na internet e em outras fontes;</li> <li>• Registrar impressões, informações, ideias, hipóteses etc; por meio de diferentes linguagens;</li> <li>• Imitar funções desempenhadas por diferentes profissionais (professor(a), médico(a), enfermeiro(a), pedreiro,</li> </ul>	<p>As experiências vividas pelas crianças, com a mediação do (a) professor (a), em relação ao “Mundo Social” contribuem para que elas construam saberes e conhecimentos sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ritos, valores, hábitos e atitudes para a vida em sociedade;</li> <li>• Diversos profissionais e espaços da instituição (berçário, cantina, banheiros, sala da direção, da pedagoga, dos funcionários, etc.);</li> <li>• Tipos de moradia;</li> <li>• Atitudes de cooperação, solidariedade, tolerância;</li> <li>• Atitudes de iniciativa, participação, capacidade de argumentação;</li> <li>• Manifestações culturais de sua cidade: meios de vida, tradições, folclore;</li> <li>• Outras pessoas, outros espaços, tempos e culturas;</li> <li>• Estratégias de negociação pelo uso do diálogo como forma de resolver conflitos;</li> <li>• Planejamento de rotina diária, avaliação, autoavaliação;</li> <li>• Combinados e normas de convivência social;</li> <li>• Direitos e deveres;</li> <li>• Profissões diversas e aspectos significativos do mundo do trabalho;</li> <li>• Estruturas familiares e noções de parentesco;</li> <li>• Respeito à individualidade e à diversidade todos e todas;</li> <li>• Patrimônio material e imaterial;</li> <li>• Formas de organização das cidades, estruturas, equipamentos públicos e privados, além de ruas, avenidas, becos, praças;</li> <li>• Diferentes fontes de</li> </ul>



	compreendendo e participando, dentro de suas possibilidades etárias, das conquistas e transformações tecnológicas, políticas, culturais, entre outras.	lixeiro, costureira, empregada doméstica, líder comunitário, comerciante, entre outros); <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar diversas fontes de conhecimento: livros, revistas, CD, DVD, internet, entrevista a pessoas da comunidade, a pessoas mais experientes em determinado assunto;</li> <li>• Construir maquetes, organizar trajetos, elaborar mapas e guiar-se por eles;</li> <li>• Fazer amigos.</li> </ul>	pesquisa; <ul style="list-style-type: none"> <li>• Transformações que ocorrem no mundo social;</li> <li>• Recursos tecnológicos e midiáticos.</li> </ul>
<b>CAMPO</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>EXPERIÊNCIAS</b>	<b>SABERES E CONHECIMENTOS</b>
<b>MUNDO FÍSICO E NATURAL</b>	Considerando a importância desse campo de experiência na formação humana das crianças, a Educação Infantil deve contribuir intencionalmente nos seus processos, tendo em vista os seguintes objetivos: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprender a respeitar e preservar a natureza, percebendo-se como parte integrante do ecossistema;</li> <li>• Desenvolver o prazer da descoberta, por meio de perguntas, da curiosidade e da postura investigativa;</li> <li>• Apropriar-se de conhecimentos sobre o meio em que vive, na perspectiva de atuar nele de forma sustentável, fazendo uso dos recursos naturais e tendo consciência de seus limites e possibilidades;</li> <li>• Construir conhecimentos científicos sobre os fenômenos físicos, químicos e biológicos na relação com as experiências do cotidiano;</li> <li>• Apropriar-se de questões que ameaçam o nosso planeta, refletindo e buscando soluções para elas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explorar o próprio corpo na perspectiva de conhecê-lo, sentindo os seus movimentos, ouvindo seus barulhos, conhecendo suas funções e formas de funcionamento;</li> <li>• Manipular materiais diversos;</li> <li>• Explorar o mundo físico e natural por meio de todos os sentidos;</li> <li>• Atuar sobre os objetos, estabelecendo relações entre eles e provocando reações físicas como: movimento, inércia, flutuação, equilíbrio, força, magnetismo, atrito etc.;</li> <li>• Brincar com água, ar, luz, sombra;</li> <li>• Participar de práticas coletivas nas quais a curiosidade possa ser estimulada;</li> <li>• Investigar sobre os fenômenos e mistérios da natureza;</li> <li>• Observar plantas e animais no ecossistema, modo de vida, cadeia alimentar etc.;</li> <li>• Participar da construção de horta, jardins etc.;</li> <li>• Plantar e cuidar de plantas e animais;</li> <li>• Coletar objetos com diferentes características físicas e buscar formas de organizá-los;</li> <li>• Comparar, classificar, prever, descobrir características dos objetos;</li> <li>• Comunicar ideias, descobertas e propor soluções;</li> <li>• Ter contato com, problemas socioambientais;</li> <li>• Buscar informações em livros, com pessoas e outras fontes;</li> <li>• Fazer experimentos e invenções;</li> <li>• Usar instrumentos como lupa, termômetro, binóculo etc.;</li> <li>• Fazer misturas, provocando mudanças físicas e químicas na realização de atividades de culinária, de pintura, de brincadeiras e experiências com água, terra, argila etc.;</li> <li>• Coletar e selecionar o lixo, fazer compostagem;</li> <li>• Formular hipóteses, representá-las por</li> </ul>	As experiências vivenciadas pelas crianças, na sua relação com o mundo físico e natural, devem contribuir para que elas construam gradativamente saberes e conhecimentos sobre: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Características físicas, propriedades e utilidades dos objetos;</li> <li>• Seu próprio corpo e o corpo humano de uma maneira geral (saúde, alimentação, reprodução, vida e morte);</li> <li>• Animais e seus modos de vida;</li> <li>• Plantas;</li> <li>• Meio ambiente;</li> <li>• Astronomia: Sistema solar, astros e planetas;</li> <li>• Fenômenos naturais: chuva, enchente, vulcão, terremoto, tsunami, etc;</li> <li>• Fenômenos físicos (flutuação e queda dos corpos, equilíbrio, energia, força, magnetismo, eletricidade, atrito, luz e sombra, movimento, inércia, velocidade, som, calor, fusão, mistura, transformação);</li> <li>• Fenômenos químicos, produção, misturas, transformação;</li> <li>• Reaproveitamento; reciclagem, compostagem;</li> <li>• Instrumentos para observação, experimentação;</li> <li>• Transformação da natureza, ciclo da vida, metamorfose, cadeia alimentar etc;</li> <li>• Mudanças nos estados físicos da matéria;</li> <li>• Biodiversidade;</li> <li>• Estações do ano, clima, vegetação etc;</li> </ul>

		<p>meio de diferentes linguagens;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observar o céu, astros, estrelas e seus movimentos;</li> <li>• Construir um aquário, terráreo, sementeira, estufas e outros espaços para observação, experiências e cuidados com plantas e animais;</li> <li>• Realizar pesquisas, desenvolver projetos, realizar trabalhos de campo;</li> <li>• Visitar museus, zoológicos, hortos florestais, observatórios, planetários;</li> <li>• Assistir vídeos que tratam de fenômenos naturais;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elementos da natureza: água, fogo, terra, ar.</li> </ul>
CAMPO	OBJETIVOS	EXPERIÊNCIAS	SABERES E CONHECIMENTOS
<p><b>OS SABERES E CONHECIMENTOS SOBRE SI E SOBRE O OUTRO</b></p>	<p>Tendo em vista a grande importância do trabalho com esse campo de experiência na formação humana das crianças, a Educação Infantil deve possibilitar a todas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Construir uma imagem positiva de si mesma, elevando sua autoconfiança e sua autoestima;</li> <li>• Desenvolver a capacidade de lidar com as emoções e expressar seus sentimentos, desejos e necessidades;</li> <li>• Apropriar-se de instrumentos, estratégias e procedimentos relativos ao autocuidado e à auto-organização, aprendendo a cuidar de si e valorizando atitudes relacionadas ao bem – estar, à saúde, à higiene, à alimentação, ao conforto, à segurança, e à proteção do corpo;</li> <li>• Desenvolver a capacidade de auto-organizar e organizar o ambiente;</li> <li>• Desenvolver sentimentos de confiança e segurança, adaptando-se a</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ser atendida em suas necessidades básicas de sono, higiene, saúde e alimentação;</li> <li>• Ser respeitada nos seus ritmos pessoais;</li> <li>• Ser acolhida e aconchegada;</li> <li>• Ser valorizada;</li> <li>• Ser trocada;</li> <li>• Escovar os dentes;</li> <li>• Lavar as mãos;</li> <li>• Tomar banho;</li> <li>• Pentear-se;</li> <li>• Calçar-se;</li> <li>• Alimentar-se;</li> <li>• Tomar banho de sol;</li> <li>• Perceber a necessidade do corpo (fome, frio, calor, sede, cansaço);</li> <li>• Ter carinho e respeito para com o próximo;</li> <li>• Resolver conflitos por meio do diálogo;</li> <li>• Dividir tarefas;</li> <li>• Fazer trocas com o outro;</li> <li>• Usar instrumentos da cultura voltados ao cuidado pessoal e às práticas sociais, como: pentes, objetos de higiene de uso pessoal, torneira, descarga, papel higiênico, penico, vaso sanitário; talheres, louças e outros utensílios;</li> <li>• Conviver com adultos, crianças da mesma faixa etária e de outras idades;</li> <li>• Cooperar compartilhar, receber auxílio;</li> <li>• Fazer escolhas;</li> <li>• Ganhar e perder;</li> <li>• Lidar com frustrações;</li> <li>• Esperar a sua vez;</li> <li>• Cuidar de objetos seus e do grupo;</li> <li>• Participar de atividades envolvendo a IEI e as famílias;</li> <li>• Construir e respeitar combinados;</li> <li>• Nomear pessoas e sentimentos;</li> <li>• Falar, ouvir e ser interpretada;</li> </ul>	<p>O (a) professor (a), no exercício do seu papel junto às crianças em relação a esse campo de experiência, deve possibilitar a construção de alguns saberes e conhecimentos sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Seu próprio corpo, o corpo do outro e suas possibilidades motoras, sensoriais e expressivas;</li> <li>• Atitudes de cuidado consigo mesmo e com o outro;</li> <li>• Procedimentos e cuidados com a organização do ambiente e com sua auto-organização;</li> <li>• Hábitos alimentares, de higiene e de sono;</li> <li>• Cuidados com a saúde;</li> <li>• Atitudes de responsabilidade, cooperação, solidariedade; generosidade e tolerância para com o outro;</li> <li>• Atitude de reconhecimento e de respeito às diferenças;</li> <li>• Procedimentos dialógicos para a resolução de conflitos.</li> </ul>

	<p>situações novas;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer a existência do outro como ser independente, com sentimentos, necessidades e desejos distintos dos seus, respeitando as diferenças de gênero, raça, etnia, religião e de estrutura familiar;</li> <li>• Desenvolver a capacidade de trabalhar e conviver em grupo;</li> <li>• Desenvolver atitudes éticas de solidariedade, cooperação, generosidade, tolerância e respeito ao outro.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dividir e/ou partilhar o lanche;</li> <li>• Comemorar aniversários seu e dos colegas;</li> <li>• Cuidar e respeitar o colega;</li> <li>• Cumprimentar, agradecer, despedir, fazendo uso de expressões de cortesia: obrigada, por favor, com licença, desculpe, bom dia etc.;</li> <li>• Solicitar ajuda;</li> <li>• Responsabilizar-se por seus pertences, por algumas tarefas, pelo outro;</li> <li>• Servir-se sozinho na hora das refeições;</li> <li>• Descobrir o próprio corpo e o corpo do outro;</li> <li>• Guardar os brinquedos e materiais, organizando o espaço coletivo;</li> <li>• Trabalhar em grupo, organizar-se, saber ouvir, dividir com os outros, ajudar e pedir ajuda;</li> </ul>	
<b>CAMPO</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>EXPERIÊNCIAS</b>	<b>SABERES E CONHECIMENTOS</b>
<b><u>LINGUAGEM</u></b> <b><u>CORPORAL,</u></b> <b><u>MOVIMENTO,</u></b> <b><u>TEATRO E</u></b> <b><u>DANÇA</u></b>	<p>Na perspectiva da construção de sua corporeidade e da constituição de sua objetividade, deve-se possibilitar às crianças na Educação Infantil:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver progressivamente suas possibilidades corporais e a capacidade de controle de seu corpo, no sentido de realizar deslocamentos mais ágeis, seguros e ações mais precisas no seu espaço físico e cultural;</li> <li>• Desenvolver a orientação e adaptação de seu corpo no espaço;</li> <li>• Construir a autonomia de movimentos necessários ao autocuidado;</li> <li>• Desenvolver as percepções visual; olfativa, gustativa, auditiva, tátil e cinestésica;</li> <li>• Desenvolver a capacidade de criar, imaginar e se expressar por meio de gestos e movimentos;</li> <li>• Ampliar seu repertório de manifestações culturais, estéticas e artísticas relacionadas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Receber cuidados básicos (ser alimentada, trocada, banhada, vestida);</li> <li>• Ser aconchegada, acalentada, ter colo;</li> <li>• Alimentar-se, ir ao banheiro, vestir-se e calçar-se sozinha;</li> <li>• Explorar objetos diversos (de borracha, de madeira, de metal, de papel etc.), apertando, mordendo, tocando, balançando, produzindo sons, arremessando etc.);</li> <li>• Explorar todos os tipos de sensações em situações do cotidiano (sentir cheiro da comida para descobrir qual será a refeição do dia, sentir a textura dos troncos das árvores num passeio, ficar atentas ao som produzido pelo vento nas árvores, experimentar os alimentos e descrever as sensações etc.);</li> <li>• Brincar com água, terra e areia;</li> <li>• Brincar de saco surpresa, reconhecendo os objetos pelo tato, pelo cheiro, pelo gosto, pelo som que produzem e descrevendo as sensações;</li> <li>• Brincar com a exploração de diversos sabores, cores, imagens, cheiros, texturas, consistências, temperaturas etc.;</li> <li>• Brincar nos espaços externos e internos, com obstáculos que permitam arrastar, engatinhar, levantar, subir, descer passar por dentro, por baixo, saltar, rolar, virar cambalhota etc.;</li> <li>• Brincar livremente nos espaços externos da IEI;</li> <li>• Participar de brincadeiras com circuitos motores;</li> <li>• Brincar com objetos, como empurrar pneus, pular corda, jogar bola;</li> </ul>	<p>A partir das experiências vivenciadas pelas crianças, mediadas pela ação intencional do (a) professor (a), elas poderão construir os seguintes saberes e conhecimentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Possibilidades e limites do próprio corpo;</li> <li>• Autoconhecimento;</li> <li>• Cautela, atenção;</li> <li>• Práticas sociais relativas à saúde, higiene, alimentação;</li> <li>• Procedimentos para o autocuidado;</li> <li>• Reconhecimento e respeito à diversidade;</li> <li>• Valores éticos;</li> <li>• Noções espaciais (dentro, fora, perto, longe, embaixo, em cima, de um lado, do outro, esquerda, direita, à frente, atrás, etc.);</li> <li>• Orientação e adaptação espaciais;</li> <li>• Diferentes odores, sabores, texturas, consistências, cores, imagens, sons;</li> <li>• Estado de tensão, relaxamento, movimento, inércia (sensação cinestésica)</li> <li>• Reconhecimento da própria sexualidade;</li> <li>• Jogos e brincadeiras;</li> <li>• Diferentes manifestações culturais, como danças, teatro e brincadeiras populares;</li> </ul>

	<p>ao movimentar-se humano, respeitando a diversidade;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer e respeitar as diferenças corporais relativas a gênero, etnia e faixa etária.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rodopiar, balançar, escorregar, equilibrar-se, subir escadas, usar os brinquedos do parquinho;</li> <li>• Brincar de faz de conta;</li> <li>• Vivenciar brincadeiras e jogos corporais como amarelinha, roda, boliche, maria-viola, passa-lenço, bola ao cesto etc.;</li> <li>• Montar quebra-cabeças, construir lego, lig-lig, toquinhos, sucata etc.;</li> <li>• Vivenciar limites corporais;</li> <li>• Vivenciar brincadeiras que envolvam tensão e relaxamento;</li> <li>• Brincar de descobrir a respiração, deitando-se e observando, soprando balões etc.;</li> <li>• Fazer o contorno do corpo, recortá-lo, vesti-lo, delinear suas feições;</li> <li>• Vivenciar jogos de imitação e mímica;</li> <li>• Fazer releitura corporal de obras de arte;</li> <li>• Vivenciar histórias dramatizadas com o grupo;</li> <li>• Movimentar-se livremente, expressando sentimentos e ideias;</li> <li>• Brincar de circo, imitando palhaços, malabaristas, equilibristas, mágicos;</li> <li>• Dramatizar histórias, imitando e criando personagens;</li> <li>• Criar cenários, personagens e tramas nas brincadeiras de faz de conta;</li> <li>• Assistir e criar peças de teatros com pessoas, de fantoches, de bonecos, de varetas, com objetos que se transformam, teatros de sombras etc.;</li> <li>• Assistir e participar da construção de espetáculos de dança de vários estilos e ritmos;</li> <li>• Assistir e participar de apresentações de danças e festas regionais;</li> <li>• Dançar, criando movimentos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Modalidades e elementos do teatro;</li> <li>• Estilos e elementos da dança.</li> </ul>
<b>CAMPO</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>EXPERIÊNCIAS</b>	<b>SABERES E CONHECIMENTOS</b>
<b><u>BRINCAR COMO LINGUAGEM</u></b>	<p>As discussões aqui apresentadas levam-nos a concluir que, na Educação Infantil, devemos possibilitar às crianças por meio do brincar:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver a capacidade de imaginação e transformação da realidade;</li> <li>• Desenvolver as possibilidades corporais;</li> <li>• Desenvolver as capacidades de explorar, conhecer e compreender o mundo físico e</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explorar o próprio corpo, os sons que conseguem emitir e outras possibilidades corporais;</li> <li>• Brincar com a sua imagem no espelho;</li> <li>• Esconder e achar pessoas e objetos (Cadê? Achou?);</li> <li>• Vivenciar brincadeiras com os adultos, acompanhando parlendas como “janela, janelinha...”, “serra, serra, serrador...”, “bambalão”, “cadê o toucinho que tava aqui?” etc.;</li> <li>• Brincar com objetos e brinquedos de materiais diversos, explorando suas características físicas, suas possibilidades e suas reações na água, na areia, na terra, no ar (morder, chupar, produzir sons, apertar, encher, esvaziar, transvazar, empilhar, colocar dentro, fora, fazer afundar, flutuar, soprar, montar,</li> </ul>	<p>Enfim, ao compreender a importância do brincar para as crianças, o (a) professor (a) de uma instituição de Educação Infantil tem o importante papel de favorecer que ele aconteça, de forma bastante rica, no cotidiano de sua prática pedagógica. Dessa forma, pode possibilitar que as crianças se apropriem de saberes e conhecimentos, tais como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Seu corpo, suas possibilidades e seus limites;</li> <li>• Os objetos, suas características, suas</li> </ul>

<p><b>E</b> <b>CULTURA</b></p>	<p>social, dando-lhe significado, (re) significando-o e produzindo cultura;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver as possibilidades de expressar idéias, sentimentos e de lidar com emoções;</li> <li>• Desenvolver a sociabilidade, a capacidade de se relacionar com o outro, de fazer amigos e de se organizar em grupo, estabelecendo relações éticas de respeito, tolerância, cooperação, solidariedade, confiança;</li> <li>• Desenvolver a capacidade de autocontrole e de lidar com regras;</li> <li>• Desenvolver gradativamente o pensamento abstrato e a capacidade de pensar do ponto de vista do outro;</li> <li>• Apropriar-se do acervo de jogos e brincadeiras que constituem patrimônio da humanidade e dar continuidade a esse processo de produção cultural;</li> <li>• Desenvolver postura crítica em relação ao consumo e aos valores embutidos nos brinquedos e brincadeiras.</li> </ul>	<p>construir, soltar pipas etc.);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vivenciar brincadeiras de imaginação, transformando um objeto em outro;</li> <li>• Brincar de faz de conta, criando personagens, cenários e tramas;</li> <li>• Brincar em grupo, coordenando suas ideias e papéis com as ideias e papéis desempenhados pelos outros;</li> <li>• Participar de jogos e brinquedos de mesa, tais como bingo, memória, dominó, trilha, baralho, ludo, dama, jogo de dados, “cinco marias” etc.;</li> <li>• Vivenciar jogos e brincadeiras corporais, como: “amarelinha”, “esconde-esconde”, “mamãe da rua”, “a galinha e os pintinhos”, “coelhinho sai da toca”, “macaco-disse”, etc.;</li> <li>• Escorregar, balançar, rodopiar, engatinhar, arrastar-se, pular, saltar, equilibrar-se, perseguir, procurar, pegar etc.;</li> <li>• Vivenciar brincadeiras com brinquedos e outros objetos como bola, cordas, pneus, peteca, boliche etc.;</li> <li>• Participar de jogos de linguagem como “lá vem a barquinha”, “telefone sem fio”, “atenção, concentração”, adivinhas, jogo dos contrários etc.;</li> <li>• Participar de brincadeiras cantadas (“escravo de Jó”, brincadeiras de roda, “seu lobo está?” etc.;</li> <li>• Participar de jogos e brincadeiras de construção (encaixe, quebra-cabeça, toquinhos, lego, construção com sucatas etc.);</li> <li>• Brincar com jogos de computador;</li> <li>• Construir/criar jogos, brinquedos e brincadeiras;</li> <li>• Construir e obedecer regras;</li> <li>• Brincar com os colegas, estabelecendo relações amigáveis e se organizando em grupo;</li> <li>• Ganhar e perder;</li> <li>• Lidar com as frustrações e conflitos;</li> <li>• Resolver problemas;</li> <li>• Organizar materiais;</li> <li>• Construir estratégias de jogo.</li> </ul>	<p>propriedades, seus usos e funções e suas transformações;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conceitos e formas de estruturação do mundo social e cultural;</li> <li>• Brinquedos, jogos e brincadeiras;</li> <li>• Estratégias, regras e procedimentos para jogar e brincar;</li> <li>• Formas e estratégias para se relacionar e fazer amigos;</li> <li>• Autoconhecimento e autocontrole;</li> <li>• Valores éticos;</li> <li>• Estratégias para resolver problemas;</li> <li>• Estratégias para resolução de conflitos.</li> </ul>
<p><b>CAMPOS</b></p>	<p><b>OBJETIVOS</b></p>	<p><b>EXPERIÊNCIAS</b></p>	<p><b>SABERES E CONHECIMENTOS</b></p>
	<p>Se essas importantes aquisições são apropriadas pelas crianças exatamente na fase que coincide com o período da Educação Infantil, no trabalho com a</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escutar;</li> <li>• Ser chamado pelo próprio nome;</li> <li>• Emitir sons articulados a gestos e ser interpretado pelo adulto;</li> <li>• Nomear e descrever objetos, pessoas fotografias e gravuras;</li> <li>• Expressar necessidades, desejos, sentimentos e ideias;</li> </ul>	<p>Se (a) professor (a) cumpre seu papel mediador de forma eficiente, por meio de experiências de linguagem oral significativas para as crianças, ele possibilita que elas se apropriem de</p>

<p style="text-align: center;"><b><u>LINGUAGEM</u></b> <b><u>VERBAL</u></b> <b><u>E</u></b> <b><u>LITERATURA</u></b></p>	<p>linguagem oral desenvolvido nas IEI, deve-se possibilitar às crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver a capacidade de compreender o sentido dos diversos textos orais a que tem acesso;</li> <li>• Desenvolver a capacidade de produzir sentidos por meio da linguagem oral, em diferentes contextos de enunciação;</li> <li>• Apropriar-se gradativamente dos diversos usos da linguagem oral e dos gêneros discursivos adequados aos diferentes contextos de enunciação;</li> <li>• Desenvolver a capacidade de construir narrativas orais;</li> <li>• Desenvolver a consciência fonológica;</li> <li>• Ampliar seu vocabulário e avançar progressivamente em relação ao pensamento conceitual, possibilitando uma compreensão, cada vez maior, de si e do mundo em que vive;</li> <li>• Desenvolver a capacidade de fruição diante do texto literário, ampliando seus conhecimentos estéticos e poéticos;</li> <li>• Desenvolver postura de respeito e escuta à fala do outro.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conversar, fazer e responder perguntas;</li> <li>• Contar e ouvir casos, relatos;</li> <li>• Ouvir, contar e recontar histórias, lendas, fábulas, poesias, piadas, parlendas, e trava línguas;</li> <li>• Pedir e atender pedidos, dar e ouvir recados, avisos, orientações e instruções;</li> <li>• Utilizar expressões de cortesia (cumprimentar, agradecer, despedir-se);</li> <li>• Participar do planejamento e avaliação do trabalho, construir regras e combinados;</li> <li>• Explicar e ouvir explicações, levantar hipóteses, expor e ouvir ideias, opiniões, sentimentos, dúvidas, curiosidades, confrontar ideias e pontos de vista, argumentar;</li> <li>• Dar e ouvir notícias, informações científicas, entrevistar e ser entrevistado;</li> <li>• Vivenciar jogos e brincadeiras que explorem a sonoridade das palavras;</li> <li>• Participar de jogos e brincadeiras de linguagem (jogos de contrários, jogos de absurdo, jogos de organização e agrupamento de palavras, adivinhas etc.);</li> <li>• Cantar, dramatizar;</li> <li>• Ir ao teatro, cinema, participar de saraus, e de apresentações diversas;</li> <li>• Conversar ao telefone, gravar falas, músicas, entrevistas, utilizar microfone e outras tecnologias;</li> </ul>	<p>vários saberes e conhecimentos tais como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A língua portuguesa falada, em suas diversas funções e usos sociais;</li> <li>• Palavras e expressões da nossa língua e sua pronúncia;</li> <li>• Diversos gêneros discursivos orais, suas diferentes estruturas, tramas e formas de organização;</li> <li>• Repertórios de textos orais que constituem nosso patrimônio cultural e literário;</li> <li>• Sons da língua e sonoridade das palavras;</li> <li>• Maneiras de se expressar com clareza;</li> <li>• Atitude de escuta e respeito à fala do outro;</li> <li>• Atitude de desinibição.</li> </ul>
<b>CAMPOS</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>EXPERIÊNCIAS</b>	<b>SABERES E</b>

			<b>CONHECIMENTOS</b>
<b>LINGUAGEM ESCRITA</b>	<p>Podemos então, concluir que, por meio de experiências vivenciadas em práticas sociais reais, devemos possibilitar às crianças da Educação Infantil:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apropriar-se, progressivamente, dos usos e funções sociais da linguagem escrita;</li> <li>• Conhecer e reconhecer os diversos suportes e gêneros textuais da linguagem escrita;</li> <li>• Constituir-se gradativamente, como leitor e produtor de textos, levando em consideração objetivos, interlocutores, contextos de enunciação, estrutura e organização dos textos;</li> <li>• Ampliar seu repertório cultural literário, desenvolvendo sensibilidade, criticidade, criatividade, gosto e prazer pela leitura;</li> <li>• Compreender, gradualmente, as relações entre linguagem oral e linguagem escrita, percebendo suas semelhanças e diferenciando-as a partir das marcas e características evidenciadas a partir das marcas e características evidenciadas nos seus processos de produção;</li> <li>• Desenvolver a consciência fonológica e</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explorar, desde bebês, livros de materiais diversos (plástico, tecido, borracha, papel);</li> <li>• Ouvir e apreciar histórias e outros textos literários lidos pelos(a) professor(a)(poemas, contos, literatura popular, lendas, fábulas, parlendas, músicas, etc.);</li> <li>• Presenciar situações significativas de leitura e escrita;</li> <li>• Manusear diversos suportes textuais;</li> <li>• Ter acesso a bibliotecas;</li> <li>• Ter acesso a livros de literatura, escolhê-los e lê-los à sua maneira;</li> <li>• Ler e escrever o próprio nome, o nome dos colegas e de pessoas próximas;</li> <li>• Recontar, reescrever e produzir histórias;</li> <li>• Ler, interpretar e/ou produzir diversos tipos de textos, com diferentes estruturas, tramas, gêneros e funções (placas, etiquetas, notícias, listas, receitas etc., para diversos interlocutores, utilizando-se de diversos suportes textuais, tendo o professor como leitor e escriba, em diferentes situações em que esses se tornem necessários (contextos de enunciação));</li> <li>• Brincar com a sonoridade das palavras, explorando-a, refletindo sobre ela e estabelecendo relações com sua representação escrita;</li> <li>• Vivenciar jogos e brincadeiras que envolvam a escrita (forca, bingo, cruzadinhas etc.) e utilizar materiais escritos em brincadeiras de faz de conta;</li> <li>• Fazer tentativas e reflexões sobre a escrita e leitura de textos oralmente garantidos, isto é, textos que as crianças guardam de memória, como nomes, etiquetas, títulos, poemas, parlendas, músicas etc.;</li> <li>• Utilizar o computador como recurso tecnológico e suporte textual que possibilita a leitura e a produção escrita.</li> </ul>	<p>Na medida em que (o) professora (o) tem clareza quanto aos seus objetivos e cumpre o seu papel mediador de forma eficiente, por meio da organização do seu trabalho e da proposição de experiências significativas de linguagem escrita para as crianças, ele possibilita que se apropriem de vários saberes e conhecimentos tais como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diferentes usos e funções da escrita;</li> <li>• Escrita do próprio nome, do nome dos colegas;</li> <li>• Diversos tipos, gêneros textuais, tramas e diagramação;</li> <li>• Diferentes gêneros literários, seus autores, suas características e seus suportes;</li> <li>• Sensibilidade estética em relação aos textos literários;</li> <li>• Vocabulário e elementos de coesão textual mais utilizados na linguagem escrita (marcadores de tempo, espaço, causalidade, progressão etc.);</li> <li>• Estratégias e procedimentos para leitura e produção de textos;</li> <li>• Sistema alfabético de representação da escrita e mecanismos de escrita;</li> <li>• Aspectos gráficos da escrita;</li> <li>• Materiais e tecnologias variadas para a produção da escrita: lápis, caneta, giz, computador, etc., e seus diferentes usos;</li> <li>• Procedimentos adequados ao uso dos livros e da biblioteca.</li> </ul>

	<p>avançar, gradualmente, no processo de construção do sistema alfabético de escrita;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apropriar-se, gradativamente dos aspectos gráficos da escrita;</li> <li>• Desenvolver postura crítica diante dos diversos tipos de textos a que têm acesso;</li> <li>• Familiarizar-se com o uso da biblioteca;</li> <li>• Apropriar-se do uso dos recursos tecnológicos e midiáticos que possibilitam a leitura e a escrita.</li> </ul>		
<b>CAMPO</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>EXPERIÊNCIAS</b>	<b>SABERES E CONHECIMENTOS</b>
<p><b><u>LINGUAGEM</u></b> <b><u>E</u></b> <b><u>ARTES</u></b> <b><u>VISUAIS</u></b> <b><u>E</u></b> <b><u>PLÁSTICAS</u></b></p>	<p>Assim, podemos concluir que deve-se possibilitar às crianças na Educação Infantil:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver a capacidade de se expressar, de atribuir sentidos ao mundo, às sensações, aos pensamentos e transformar a realidade por meio das várias modalidades da linguagem visual e plástica;</li> <li>• Construir repertórios visuais cada vez mais ricos, a partir da exploração das diversas formas, texturas e cores do mundo, do acesso a obras artísticas produzidas ao longo da história da humanidade e àquelas produzidas na sua comunidade e na sua cidade;</li> <li>• Desenvolver a</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rabiscar, pintar, desenhar, ilustrar, modelar, bordar, construir, fotografar, produzir filmes, recortar, colar, fazer instalações etc., à sua maneira, dando significado às suas ideias, aos seus pensamentos e sensações;</li> <li>• Fazer suas próprias narrativas visuais por meio das diversas modalidades dessa linguagem;</li> <li>• Misturar e descobrir cores;</li> <li>• Explorar e combinar formas;</li> <li>• Explorar texturas;</li> <li>• Expressar-se, utilizando diversos suportes, materiais, instrumentos e técnicas;</li> <li>• Construir brinquedos e outros objetos;</li> <li>• Ir a museus, cinemas, praças, parques e outros espaços da cidade que abrigam obras de arte visual e plástica;</li> <li>• Ler livros sobre arte, ver filmes, visitar museus virtuais, assistir a programas interessantes na televisão;</li> <li>• Apreciar obra de arte, refletindo sobre os elementos que permitem a concretização dessas obras (forma, espaço, cor, luz, textura, volume, linhas, pontos etc.) e sobre os suportes, materiais, instrumentos, técnicas e</li> </ul>	<p>Se (a) professor (a) cumprir seu papel mediador de forma eficiente, com clareza quanto aos seus objetivos, favorecendo a vivência de experiências significativas de linguagem visual e plástica às crianças, pode lhes possibilitar a apropriação de vários saberes e conhecimentos tais como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diversas modalidades das artes visuais (desenho, pintura, bordado, instalação etc.)</li> <li>• Elementos da linguagem visual (ponto, linha, espaço, cor, forma, textura, volume, luz, movimento etc.);</li> <li>• Suportes, materiais, instrumentos e técnicas das artes visuais e seus usos;</li> <li>• Obras de arte, sua história e seus autores;</li> <li>• Espaços que abrigam arte e como acessá-los;</li> <li>• Estratégias para apreciação estética;</li> </ul>



	<p>sensibilidade artística e a capacidade de apreciação estética;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apropriar-se progressivamente dos vários elementos que possibilitam a produção e a apreciação nas artes visuais e plásticas: forma, espaço, cor, luz, textura, volume, linhas, pontos, etc.;</li> <li>• Ampliar o conhecimento e a utilização de diversos suportes, materiais, instrumentos, técnicas e procedimentos que irão favorecer a expressão por meio dessa linguagem;</li> <li>• Construir uma atitude de autoconfiança por sua produção artística e de respeito pela produção dos colegas.</li> </ul>	<p>procedimentos utilizados na produção da obra;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pesquisar e ter acesso a informações sobre aspectos da história da arte, a biografia e a produção artística de artistas variados (locais, regionais, nacionais e estrangeiros);</li> <li>• Criar, recriar e fazer releitura de obras de arte;</li> <li>• Decorar a sala e outros ambientes da IEI com suas produções;</li> <li>• Criar cenários e figurinos;</li> <li>• Sentir-se respeitado e valorizado nas suas produções;</li> <li>• Produzir arte usando recursos tecnológicos, como computador, máquina fotográfica etc.;</li> <li>• Ter acesso a outras modalidades de arte que se utilizam também da linguagem visual e plástica, como teatro, dança, cinema etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atitude de valorização dos próprios trabalhos e dos trabalhos dos colegas;</li> <li>• Respeito pela própria produção e pela produção e pela produção do outro.</li> </ul>
<b>CAMPO</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>EXPERIÊNCIAS</b>	<b>SABERES E CONHECIMENTOS</b>
<b><u>LINGUAGEM</u></b> <b><u>E</u></b> <b><u>ARTE</u></b> <b><u>MUSICAL</u></b>	<p>Levando em consideração as discussões efetuadas, para a Educação Infantil, deve-se possibilitar às crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver a capacidade de percepção dos sons do seu próprio corpo, dos diversos seres, elementos da natureza e dos objetos e contextos do mundo natural e social;</li> <li>• Desenvolver a capacidade de reconhecer as diferentes qualidades do som (altura, duração, </li></ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pesquisar os sons pelo corpo, pelos objetos, pelos elementos da natureza, explorando suas qualidades;</li> <li>• Ter contato com fontes sonoras diversas, explorá-las e discriminá-las por meio de brincadeiras;</li> <li>• Escutar sons do entorno e estar atento ao silêncio;</li> <li>• Imitar e inventar sons com o corpo e com os objetos;</li> <li>• Cantar/interpretar músicas diversas;</li> <li>• Participar de brincadeiras cantadas e interpretar músicas do nosso folclore;</li> <li>• Acompanhar músicas com gestos;</li> <li>• Dançar ao som de ritmos diversos;</li> <li>• Representar músicas corporalmente ou por meio da expressão plástica;</li> <li>• Reconhecer e fazer a marcação de</li> </ul>	<p>A partir das experiências vivenciadas pelas crianças, mediadas pela ação intencional do (a) professor (a), elas poderão construir os seguintes saberes e conhecimentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estilos musicais diversos;</li> <li>• Diferentes sons do corpo, dos objetos e da natureza;</li> <li>• Altura, intensidade, duração, timbre;</li> <li>• Melodia, ritmo, harmonia, andamento;</li> <li>• Diversas músicas e danças;</li> <li>• Diferentes instrumentos musicais convencionais e não convencionais,</li> </ul>

	<p>intensidade, timbre);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver a capacidade de perceber as possibilidades de combinação das qualidades do som na produção de melodias, ritmos, harmonias e andamentos diversos;</li> <li>• Ampliar o universo sonoro, tendo acesso a um repertório diversificado de músicas, que inclua vários estilos;</li> <li>• Conhecer variados instrumentos musicais;</li> <li>• Desenvolver a capacidade de apreciação musical, refinando o gosto e a sensibilidade em relação à música;</li> <li>• Conhecer e compreender a música como patrimônio cultural da humanidade;</li> <li>• Desenvolver a capacidade de interpretar e produzir música.</li> </ul>	<p>ritmos diversos;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escutar músicas de diversos estilos, por meio da audição de [CDs], Dvds, rádio, mp3, computador, ou por meio de intérpretes que vão à IEI (pais, irmão, pessoas da comunidade);</li> <li>• Participar da audição de concertos, corais, orquestras, óperas, bandas, intérpretes, frequentando espaços públicos que promovam esses espetáculos;</li> <li>• Explorar um determinado estilo musical ou as músicas de um determinado compositor ou intérprete;</li> <li>• Fazer a apreciação de músicas ouvidas;</li> <li>• Criar músicas e fazer improvisações musicais;</li> <li>• Criar sonoplastia e trilhas sonoras para a montagem de espetáculos de teatro ou dança;</li> <li>• Gravar a própria voz ou músicas interpretadas pelo grupo;</li> <li>• Ouvir e explorar instrumentos musicais convencionais e não convencionais;</li> <li>• Construir instrumentos musicais, utilizando-os para interpretação e produção musical.</li> </ul>	<p>sua sonoridade e formas de tocá-los;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Recursos tecnológicos e midiáticos que produzem e reproduzem músicas;</li> <li>• Atitude de respeito às diferenças de cada um no jeito de cantar e dançar;</li> <li>• Atitude de respeito à diversidade musical de várias culturas – local regional e global.</li> </ul>
<b>CAMPOS</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>EXPERIÊNCIAS</b>	<b>SABERES E CONHECIMENTOS</b>
	<p>Tendo em vista a importância desse conhecimento na vida da criança e no mundo social no qual ela está inserida, é fundamental que a Educação Infantil possibilite a elas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apropriar-se dos diferentes usos e funções sociais do número, medidas e noções espaçotemporais, em suas práticas cotidianas;</li> <li>• Construir o conceito de número;</li> <li>• Apropriar-se de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manipular, explorar, comparar, organizar, sequenciar e ordenar brinquedos e outros materiais;</li> <li>• Participar de brincadeiras envolvendo cantigas, rimas, lendas e ou parlendas que se utilizam de contagem e números;</li> <li>• Quantificar, contar, comparar, fazer cálculos, numerar, identificar numeração, fazer estimativas em relação a quantidade de pessoas ou objetos;</li> <li>• Usar a contagem e o número em situações contextualizadas e significativas como: distribuição de materiais, divisão de objetos, arrumação da sala, quadro de registros, coleta de coisas;</li> <li>• Ter contato com números, identificá-los</li> </ul>	<p>Ao desenvolver experiências significativas, contextualizadas e plenas de sentido, as crianças poderão construir saberes e conhecimentos sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Números e quantidade;</li> <li>• Linguagem matemática;</li> <li>• Identificação e utilização dos números no contexto social;</li> <li>• Comparação de quantidades utilizando contagem, notação numérica em registros convencionais e não convencionais;</li> <li>• Lugar e regularidade do número natural na</li> </ul>

<p><b>MATEMÁTICA</b></p>	<p>alguns aspectos da linguagem matemática;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apropriar-se de estratégias de contagem, de jogos, de brincadeiras e de resolução de problemas matemáticos do seu cotidiano;</li> <li>• Desenvolver noções espaçotemporais, tendo primeiramente seu corpo e suas ações como referências;</li> <li>• Construir formas convencionais e não convencionais de registro para representar os conhecimentos matemáticos;</li> <li>• Familiarizar-se com diferentes formas de tratamento da informação.</li> </ul>	<p>e usá-los nas diferentes práticas sociais em que se encontram;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Resolver problemas cotidianos fazendo uso de cálculos mentais e registros convencionais e não convencionais;</li> <li>• Registrar quantidades de forma convencional e não convencional em jogos, brincadeiras, votações, etc.;</li> <li>• Fazer operações de soma, subtração, multiplicação, divisão, em situações do cotidiano em que estas se tornem necessárias;</li> <li>• Observar no meio natural e social as formas geométricas existentes, descobrindo semelhanças e diferenças entre objetos no espaço, combinando formas, estabelecendo relações espaciais e temporais, em situações que envolvam descrições orais, construções e representações;</li> <li>• Participar de jogos que envolvam número, quantidade, medidas, formas etc, tais como: amarelinha, dominó, boliche, baralho, trilhas, memória, banco imobiliário, dama, xadrez etc.;</li> <li>• Construir jogos matemáticos;</li> <li>• Participar de jogos de faz de conta envolvendo atividades de compra e venda como supermercado, posto de gasolina, salão de beleza etc.;</li> <li>• Utilizar diferentes instrumentos de nossa cultura que possibilitem usar e pensar sobre o número, medidas e grandezas, em contextos significativos, como: calendário, termômetro, balança, relógio, ampulheta, ábaco, calculadora etc.;</li> <li>• Reconhecer figuras geométricas, formas e contornos, superfícies, bidimensionalidade, tridimensionalidade, bem como suas relações;</li> <li>• Utilizar mapas ou guias para deslocar-se e fazer mapas ou anotações de percursos com marcação de pontos referenciais;</li> <li>• Montar mosaico, maquetes, painéis;</li> <li>• Construir miniaturas;</li> <li>• Observar e comparar com seus pares as diferenças entre o tamanho dos pés e número dos sapatos, altura, peso, número de manequim;</li> <li>• Participar de atividades de culinária, usando e produzindo receitas, envolvendo medidas de peso, quantidade, capacidade, tempo de cozimento etc.;</li> <li>• Fazer e interpretar gráficos e tabelas.</li> </ul>	<p>sequência numérica;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Noções de cálculo mental e contagem como ferramentas para resolver problemas;</li> <li>• Representação de quantidades;</li> <li>• Propriedades de objetos e figuras, como formas, tipos de contorno. Bidimensionalidade; tridimensionalidade etc.;</li> <li>• Noções espaciais de orientação, direção, proximidade; lateralidade, exterior e interior, lugar distância;</li> <li>• Tamanho, forma e disposição dos objetos;</li> <li>• Medidas padronizadas e não padronizadas, de capacidade, tempo, comprimento, massa, volume, valor etc.;</li> <li>• Tratamento da informação;</li> <li>• Organização de dados e de informações.</li> </ul>
--------------------------	---	---	---

Fonte: Gerência de Educação Infantil da SME Londrina.