UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO

ANGÉLICA BAUMGARTEN GEBERT

A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM TEMPO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO DA PRIMEIRA INFÂNCIA EM CURITIBA (2003 – 2018)

CURITIBA

2019

ANGÉLICA BAUMGARTEN GEBERT

A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM TEMPO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO DA PRIMEIRA INFÂNCIA EM CURITIBA (2003 – 2018)

Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná, na Linha de Pesquisa: Práticas Pedagógicas e Elementos Articuladores, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Professora Dra. Ariclê Vechia

Co-orientadora: Professora Dra. Iêda Viana

CURITIBA

2019

Dados Internacionais de Catalogação na fonte
Biblioteca "Sydnei Antonio Rangel Santos"
Universidade Tuiuti do Paraná

G293 Gebert, Angélica Baumgarten.
A prática pedagógica em tempo integral na educação da primeira infância em Curitiba (2003-2018) / Angélica Baumgarten Gebert; orientadora Profª. Drª. Ariclê Vechia; co-orientadora Profª. Drª. Iêda Viana
166f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2019.

1. Educação infantil. 2. Prática pedagógica. 3. Tempo integral. I. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação/ Mestrado em Educação.
II. Título.

CDD – 372.21098162

Bibliotecária responsável: Heloisa Jacques da Silva – CRB 9/1212

TERMO DE APROVAÇÃO

ANGÉLICA BAUMGARTEN GEBERT

A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM TEMPO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO DA PRIMEIRA INFÂNCIA EM CURITIBA (2003 – 2018)

Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, na linha de pesquisa Práticas Pedagógicas e Elementos Articuladores da Universidade Tuiuti do Paraná – UTP.

Curitiba, 25 de março de 2019.

Banca Examinadora

Profª. Drª. Ariclê Vechia (Orientadora) - Presidente da Banca - UTP

Profª. Drª. Sonia Haracemiv - Membro titular externo - UFPR

Profª. Drª. Iêda Viana - Membro titular – UTP

Profª. Drª. Josélia Salomé - Suplente - UTP

Dedico esta dissertação a todos que amo,

em especial à minha filha.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente expresso um sentimento de gratidão, entusiasmo, emoção e reconhecimento ao vivenciar esta jornada. Além disso, sinto a necessidade de agradecer e dedicar este trabalho a várias pessoas.

Primeiramente a Deus, pela sabedoria e resiliência durante a maratona, que é a vida!

À minha filha amada, Ana Carolina, que por muitas vezes deixou bilhetes demonstrando seu carinho na minha mesa de estudos. Ao meu esposo, Arinei, pelo apoio para realizar meu sonho!

À minha mãe, Alice, e irmãs, Gracieli e Anéia, que mesmo longe apoiaram minha caminhada e torceram pelo meu sucesso!

Ao meu pai, Selvino (em memória), que ficaria feliz em comemorar comigo esta conquista e que por muitas vezes fez falta para um diálogo de pai para filha nesta caminhada. Tenho certeza que se pudesse não mediria esforços para participar e comemorar esta conquista!

À Professora doutora Ariclê Vechia pela acolhida e suas valiosas orientações. Obrigada!

À professora doutora Iêda Viana pelas leituras, orientações e disposição incontestável para trocas de conhecimento e contribuições durante todo o percurso do trabalho. Obrigada pelo carinho!

À professora doutora Sônia Maria Chaves Haracemiv pela leitura atenta e preciosas contribuições!

Ao professor doutor Fausto dos Santos Amaral Filho, pela acolhida e dedicação no estágio docência, realizado na graduação de pedagogia!

Aos companheiros/colegas e amigos de jornada, da linha de pesquisa Práticas Pedagógicas e Elementos Articuladores, obrigada pela amizade!

À Secretaria da Educação da Prefeitura Municipal de Curitiba pelo consentimento para realizar esta pesquisa!

Ao grupo de profissionais do CMEI “Alfa”, pelo carinho e acolhimento durante a pesquisa, em especial as cinco professoras que se dispuseram para realizar a entrevista!

RESUMO

O estudo trata da prática pedagógica de educação na primeira infância, realizada em tempo integral, na rede municipal de ensino de Curitiba. Os participantes da pesquisa são os professores que atuam no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), aqui denominado “Alfa”, da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME). Considera-se que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, etapa esta que precisa ser desenvolvida com prática pedagógica significativa para a aprendizagem e o tempo integral requer tais preocupações. Sendo assim, a questão norteadora desta pesquisa busca responder: como é desenvolvida a prática pedagógica da primeira infância realizada em tempo integral? Como objetivo geral da investigação estabeleceu-se: analisar o desenvolvimento da prática pedagógica da primeira infância, realizada em tempo integral no Centro Municipal de Educação Infantil “Alfa”; e como objetivos específicos: compreender a trajetória histórica da educação da primeira infância no Brasil e em Curitiba, buscando seus antecedentes; investigar as normas que regem a educação da primeira infância e analisar a prática pedagógica de educação da primeira infância em tempo integral. Sendo uma pesquisa de natureza qualitativa de cunho histórico, tem como instrumentos de coleta de dados: a pesquisa documental, a observação e entrevistas semiestruturadas realizadas com professores que atuam no CMEI da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Aborda-se o conceito de infância e as formas de tratamento dadas a essa fase da vida humana no contexto brasileiro e seus antecedentes no Paraná e na cidade de Curitiba, dialogando com os teóricos, Didonet (2001); Kuhlmann (2015); Marcílio, Freitas (1997); Oliveira (2008); Sarmento (2015); Vechia; Ferreira (2016), entre outros. Contextualizam-se as especificidades das normas que regem a prática do professor, mediante leituras realizadas com: Barbosa; Faria; Finco (2015); Bazílio (2003); Kramer (2003) e Vigotski (2010), para então tecer a prática pedagógica do CMEI “Alfa” na colaboração dos instrumentos de pesquisa e dos teóricos que fundamentaram as análises: Araújo (2015); Arroyo (1988); Barbosa; Richter; Delgado (2015); Bardin (1977); Franco (2015); Julia (2001); Kramer (2005); Moll (2009); Silva (2008); Triviños (1987); Veiga (1994); Viana (2017), dentre outros autores cujos estudos tem pertinência ao tema. Com a pesquisa se evidencia falta de discussão e estudos sobre a Educação Infantil em tempo integral, assim como estudos sobre teorias que embasam a prática pedagógica do professor, como a atual BNCC (2017) usada no planejamento sem aprofundamento teórico da proposta. Ademais, continua-se no histórico desafio de concretizar a Educação Infantil como Educação Básica para além do conceito da LDB (1996).

Palavras-chave: Educação Infantil. Prática Pedagógica. Tempo integral.

ABSTRACT

The study deals with the pedagogical practice of early childhood education, carried out in full time, in the municipal teaching network of Curitiba. The participants of the research are the teachers that work in the Municipal Center of Early Childhood Education (CMEI), here denominated “Alpha”, of the Municipal Network of Education of Curitiba (RME). It is considered that Early Childhood Education is the first stage of Basic Education, a stage that needs to be developed with meaningful pedagogical practice for learning and full time requires such concerns. Thus, the guiding question of this research seeks to answer: how is the full-time pedagogical practice of childhood developed? The general objective of the research was: to analyze the development of the pedagogical practice of the first childhood, realized in full time in the Municipal Center of Infantile Education “Alpha”; and as specific objectives: to understand the historical trajectory of early childhood education in Brazil and Curitiba, searching for their antecedents; investigate the norms governing early childhood education and analyze the pedagogical practice of full-time early childhood education. Being a research of a qualitative nature of historical nature, it has as instruments of data collection: the documentary research, the observation and semi-structured interviews carried out with teachers who work at the CMEI of the Municipal Education Network of Curitiba. The concept of childhood and the forms of treatment given to this phase of human life in the Brazilian context and its antecedents in Paraná and in the city of Curitiba, dialoguing with theorists, Didonet (2001); Kuhlmann (2015); Marcílio, Freitas (1997); Oliveira (2008); Sarmento (2015); Vechia; Ferreira (2016), among others. The specificities of the norms that govern the practice of the teacher are contextualized, through readings made with: Barbosa; Would make; Finco (2015); Bazílio (2003); Kramer (2003) and Vygotski (2010), to then weave the pedagogical practice of the CMEI Alpha in collaboration of the research instruments and theorists who founded the analyzes: Araújo (2015); Arroyo (1988); Barbosa; Richter; Delgado (2015); Bardin (1977); Franco (2015); Julia (2001); Kramer (2005); Moll (2009); Silva (2008); Triviños (1987); Veiga (1994); Viana (2017), among other authors whose studies were pertinent to the subject. The research shows a lack of discussion and studies on full-time children's education, as well as studies on theories that support the teacher's pedagogical practice, as the current BNCC (2017) used in planning without theoretical proposal. In addition, it continues in the historical challenge to concretize Early Childhood Education as Basic Education beyond the concept of LDB (1996).

Keywords: Early Childhood Education. Pedagogical Practice. Full-time.

LISTA DE SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CEMIC - Centro de Estudos do Menor e Integração a Comunidade

CMEI - Centro Municipal de Educação Infantil

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil

ECA - Estatuto da Criança e Adolescente

EI - Educação Infantil

IPPUC - Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PPP - Projeto Político Pedagógico

RCNEI - Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil

RME - Rede Municipal de Ensino

SMCr - Secretaria Municipal da Criança

SME - Secretaria Municipal da Educação

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - População infantil em Curitiba e matriculados na faixa etária de 0 a 5 anos (2000-2010) 48
Quadro 2 - Perfil das professoras e turmas 91
Quadro 3 - Número de crianças, professoras e turmas (2005-2018) 92
Quadro 4 - Formação das professoras 93
Quadro 5 - A Educação Infantil no PPP do CMEI “Alfa” 98
Quadro 6 - A participação dos docentes na elaboração do PPP 98
Quadro 7 - Qualidade da escola em tempo integral 116
Quadro 8 - As dimensões formativas da Educação Infantil conforme a LDB (1996) na concepção dos professores do CMEI “Alfa” 138

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Notícia sobre abertura de vagas nas creches de Curitiba (2008) 46
Figura 2 - Mapa das Aglomerações de Emprego Industrial da Cidade (1999) 49
Figura 3 - Notícia sobre falta de creches em Curitiba (2010) 50
Figura 4 - Mapa dos Centros Municipais de Educação Infantil de Curitiba, conforme localização nos bairros (2011) 51
Figura 5 - Mapa dos bairros de Curitiba 2007 89
Figura 6 - Sinais de Alerta na Sala do Pré I 108
Figura 7 - Sinais de Alerta na Sala do Maternal I 109
Figura 8 - Planejamento do Pré I 111
Figura 9 - Planejamento do Pré I 111
Figura 10 - Atividade Metamorfose 112
Figura 11 - Planejamento do Maternal I 113
Figura 12 - Planejamento do Maternal I 114
Figura 13 - Planta do CMEI “Alfa” (2005) 119
Figura 14 - Espaço da Sala do Pré I 121
Figura 15 - Espaço do Parque 122
Figura 16 - Espaço Interno do Corredor 123
Figura 17 - Espaço do Refeitório 123
Figura 18 - Sala do Pré I 124
Figura 19 - Trabalhando a Metamorfose 131
Figura 20 - Atividade de Coordenação Motora 132
Figura 21 - Posicionamento em Semicírculo no Maternal I 133

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 12

2 EDUCAÇÃO DA PRIMEIRA INFÂNCIA E O CONTEXTO HISTÓRICO 24
2.1 O ATENDIMENTO DA INFÂNCIA NO BRASIL 25
2.2 O ATENDIMENTO À PRIMEIRA INFÂNCIA NO PARANÁ 34
2.3 A EDUCAÇÃO DA PRIMEIRA INFÂNCIA NO MUNICÍPIO DE CURITIBA 38
2.3.1 As creches e o caráter assistencial 38
2.3.2 Os Centros Municipais de Educação Infantil: educar/cuidar 43

3 EDUCAÇÃO DA PRIMEIRA INFÂNCIA E O CONTEXTO NORMATIVO 57
3.1 A EDUCAÇÃO DA PRIMEIRA INFÂNCIA NA LEGISLAÇÃO FEDERAL....57
3.2 A EDUCAÇÃO DA PRIMEIRA INFÂNCIA NO REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL, NAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.69
3.3 A EDUCAÇÃO DA PRIMEIRA INFÂNCIA NAS DIRETRIZES CURRICULARES MUNICIPAIS 82

4 NORMAS E PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO DA PRIMEIRA INFÂNCIA EM TEMPO INTEGRAL NO CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL "ALFA" 87
4.1 O CMEI "ALFA" 88
4.1.1 O Corpo profissional e discente 90
4.2 DOCUMENTOS NORMATIVOS DO CMEI "ALFA" 94
4.2.1 O projeto político-pedagógico do CMEI 94
4.2.2 A proposta pedagógica e os regimentos internos do CMEI..... 100
4.3 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA PRIMEIRA INFÂNCIA NO CMEI "ALFA"102
4.3.1 O uso do espaço no CMEI "Alfa" e seu processo formativo 117
4.3.2 Saberes a ensinar, comportamentos a inculcar: o que se observa na prática pedagógica 129
4.4 EDUCAÇÃO INTEGRAL E TEMPO INTEGRAL: A TEORIA E A VOZ DOCENTE..... 133
4.4.1 Educação em tempo integral na primeira infância..... 141

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 151

REFERÊNCIAS..... 155

APÊNDICES 163

1 INTRODUÇÃO

A concepção de infância, historicamente, sofreu transformações decorrentes das mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais, passando de uma noção da criança como um ser sem importância, considerado como um adulto em miniatura, para um ser humano de direitos, de acordo com as suas especificidades.

Essas transformações promoveram gradativamente as mudanças no quadro da infância que até o início da modernidade não contava com a possibilidade de individualização, devendo a criança obediência total aos pais, sem vez para a fala. Por sua inocência a criança revelava sua fraqueza até conquistar um olhar de ternura e afabilidade dos adultos (ARIÈS, 1981). Aos poucos a criança e o período da infância começam a ser melhor compreendidos, sendo que na contemporaneidade nem sempre se respeitam seus direitos, pois o trabalho infantil ainda é constatado, dentre outros problemas.

Pode-se dizer que a atenção à infância, historicamente, é perpassada por cuidados filantrópicos, atendida inicialmente em asilos ou orfanatos, especialmente na forma de internamento. Com a criação de creches e escolas específicas para atendimento da primeira infância, o atendimento passa a ser assistencial focado mais no cuidar, principalmente nas instituições públicas, mantidas por administrações governamentais ou filantrópicas. Neste momento, se justifica a permanência da criança na instituição educativa em tempo integral[1] permanecendo na instituição durante o período do dia, com a finalidade de dar apoio à mãe para sua inserção no mercado de trabalho.

Embora tenham surgido outras formas de atendimento da primeira infância, com turno integral ou parcial, no decorrer do século XX, no Brasil, ampliando-se a rede de creches públicas e escolas privadas, somente a partir de 1996, a primeira infância passou a fazer parte da Educação Básica, com a Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional – LDB - Lei 9394/96, tendo como foco a educação e não mais só o cuidar.

Apesar dos avanços com relação aos direitos e deveres para com a infância, atualmente, diante da realidade social, ainda existe um descompasso entre o estabelecido legalmente para a infância, o mundo familiar e a qualidade de vida da

---

[1] Embora o termo tempo integral nem sempre tenha sido usado.
[2] Nesta pesquisa optou-se por escrever Vigotski, uma tradução que se aproxima da língua

criança, inclusive com relação à escolarização. Ainda não há acesso universal para a educação da primeira infância no país. Num mundo econômico, em que se exige o trabalho da família para a garantia de um mínimo de dignidade humana, são criadas políticas compensatórias para atender essa demanda do trabalho, na área de saúde e de educação. Na área educacional, o tempo de permanência da criança na instituição escolar, desde a primeira infância, que é o objeto desta pesquisa, constituiu uma maneira de compensar as necessidades familiares, permitindo o acesso ao mercado de trabalho, especialmente da mulher, para garantia da sobrevivência da família e certo conforto social, além de propiciar a possibilidade de maior liberdade e autonomia da mulher.

No Plano Nacional da Educação (2014) observa-se um movimento para adaptação às novas realidades, procurando solucionar um dos dilemas atuais que é a necessidade da gradativa ampliação da oferta de educação em tempo integral, tendo em vista a estrutura da família, da escola e da sociedade atual. Em meio a uma realidade em que a sociedade não tem mais tempo, a crescente necessidade de escolas integrais é um desdobramento dessa dinâmica.

Diante desse quadro conjuntural, nesta pesquisa questiona-se, portanto, se as instituições escolares destinadas à Educação Infantil desenvolvem práticas pedagógicas adequadas para o tempo de permanência integral da criança no ambiente escolar? Esse questionamento vai ao encontro do pensamento de Arroyo (1988, p.4), “em quem se pensa quando se propõem uma escola pública de tempo integral?”, ainda mais, ciente de que a Educação Infantil, conforme a Lei de Diretrizes Bases da Educação - LDB (1996, art. 29), tem como fim a formação integral da criança menor de cinco anos, considerando os aspectos físico, psicológico, intelectual e social, agregando ação da família e da comunidade.

Neste sentido, a presente pesquisa justifica-se pela sua relevância social, acadêmica, profissional e pessoal, tendo seu questionamento inicial quando esta pesquisadora lecionava na Educação Infantil para crianças que permaneciam em tempo integral num Centro de Educação Infantil. A problemática passou a ter uma importância crescente e gerou sérias dúvidas aos profissionais daquele meio. Naquele momento a pesquisadora questionou-se sobre as práticas adequadas para essa tão importante fase da vida infantil, fase esta, necessário contribuir de forma significativa e positiva na formação da criança. Na função de mãe, também se questionava sobre o tema de estudo, preocupando-se com a formação de sua

própria filha, deixada em um centro de Educação Infantil, enquanto trabalhava. Como profissional da educação, o problema ressurgiu com maior ênfase, em ambas as posições, questionava-se sobre a qualidade da prática pedagógica em tempo integral na primeira infância.

A relevância acadêmica foi justificada após por um levantamento bibliográfico realizado no Portal da Capes, referente a teses e dissertações produzidas nos anos de 2012 a 2016, no qual ficou confirmado um número reduzido de estudos sobre o objeto de pesquisa escolhido. Com os descritores de “prática pedagógica”, “Educação Infantil”, “tempo integral” obteve-se 05 (cinco) produções. E com a exploração, na busca de “Educação Infantil”, “tempo integral”, “Curitiba” foram encontradas 11 (onze) produções, porém a maioria voltada para o Ensino Fundamental, com (sete) produções, sendo que para primeira infância, foram encontradas (quatro) produções, que é o objeto desta pesquisa. A relevância da pesquisa se concretizou ainda mais quando da junção dos descritores "prática pedagógica”, “tempo integral", "Educação Infantil", "Curitiba", obtendo-se apenas um trabalho.

A seguir apresentam-se a revisão integrativa das 04 (quatro) dissertações que abordam a educação na primeira infância.

A primeira pesquisa é o trabalho de Lucilaine Maria da Silva Reis (2014) com o titulo: “Inserção e diálogo: como crianças pequenas vivenciam sua entrada na Educação Infantil?” Essa dissertação foi defendida em 2014, na Universidade Federal Fluminense, cidade de Niterói, Estado do Rio de Janeiro. Teve como objetivo entender como um grupo de crianças de dois anos vivenciou sua entrada/inserção em uma instituição de Educação Infantil. Contribuiu também para a compreensão das dinâmicas e complexidades que envolvem o universo do grupo de crianças nessa faixa etária em seu ingresso na Educação Infantil de tempo integral. Sendo uma pesquisa de caráter qualitativo e cunho etnográfico, buscou a interação cotidiana com os sujeitos da pesquisa, para compreender a significação que os fenômenos investigados têm para eles. A autora teceu reflexões sobre os conceitos de vivência em Vigotski[2] (2010) e diálogo em Bakhtin (2003) e Freire (1987). A pesquisadora buscou compreender os modos vivenciais das crianças e suas estratégias dialógicas, como os gestos, o choro, o silêncio, o riso e a fala, meios

[2] Nesta pesquisa optou-se por escrever Vigotski, uma tradução que se aproxima da língua portuguesa.

pelos quais tiveram acesso a uma parte desse complexo universo que é o ser e o estar das crianças pequenas no mundo. Por meio dessa pesquisa a autora observou a importância do diálogo no encontro das crianças com os adultos.

A segunda pesquisa trata da construção de uma escola de Educação Infantil de tempo integral: “cavando os achadouros da infância”, constituindo uma dissertação defendida em 2012, na UNIJUÍ – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, RS. De autoria de Juliana Beatriz Machado Rodrigues. Com abordagem qualitativa, investigou o cotidiano de uma escola de Educação Infantil de turno integral em uma unidade do Sesc. Como instrumentos de coleta de dados a autora utilizou entrevistas com professores e estagiários e observações na modalidade da pesquisa-ação. Como resultado da pesquisa chegou à conclusão que a mudança se dá nas atitudes, no chão da escola, mudanças que levam tempo e não são fáceis, mas urgentes e necessárias. Gandini (1999) e Barbosa (2009) contribuíram na fundamentação teórica.

A terceira pesquisa foi de Ediléia Alves Mendes Souza, que abordou o tema: “Prática pedagógica de qualidade na Educação Infantil em escola de tempo integral: visão de professores”. Com o objetivo de investigar como a organização da prática pedagógica participa da construção da qualidade na Educação Infantil, no contexto da escola de tempo integral na visão de professores. A dissertação foi defendida em 2012, na Universidade de Brasília – UnB Faculdade de Educação – FE, Brasília-DF. Para o desenvolvimento teórico-metodológico da investigação referiu-se a autores como: Vigotski (1991, 2009, 2009), Machado (2010), Kuhlmann Jr.(1998, 2001), Kramer (2000, 2003, 2005), Campos (2006), Sousa (1998, 2000, 2008), Bondioli (2004), Cavaliere (2002, 2007, 2009, 2010), Coelho (1996, 2002, 2009), Maurício (2009), Moll (2009), Franco (2008), Gil (2009) e Bardin (2010). Com uma abordagem qualitativa, realizou pesquisa bibliográfica e de campo em uma escola infantil de horário integral do sistema municipal de ensino da cidade de Montes Claros-MG. Os instrumentos para coleta de dados utilizados foram: questionário, entrevistas e análise documental de documentos oficiais e escolares. Suas conclusões apontam os maiores desafios enfrentados na organização da prática pedagógica. Estes seriam: escassez de recursos humanos e materiais, desvios de função, excesso de atividades, horário entre os dois turnos, carência afetiva das crianças e ausência de participação dos pais.

A quarta, única pesquisa realizada na cidade de Curitiba é referente à dissertação de Beatriz Conci Cassins com o título: “Um projeto construtivista na Educação Infantil em tempo integral com crianças de 3 a 4 anos da Educação Infantil de uma escola em Curitiba”, defendida em 2016, na Universidade Federal do Paraná-UFPR. Com abordagem qualitativa centrada na modalidade da pesquisa-ação, com fundamentação em Minayo (2001), Franco (2005), Gatti (2006), Flick (2009), Lüdke (2013), André (2013), Sampieri, Collado e Lucio (2013). O objetivo da pesquisa-ação exploratória e participativa foi avaliar a aprendizagem dos alunos em um projeto construtivista em tempo integral. A fundamentação e análises foram embasadas em alguns dos principais autores das seguintes temáticas: educação integral e sua importância no século XXI, Teixeira (1957, 1968, 1994) e Moll (2012); desenvolvimento infantil na perspectiva do construtivismo, Piaget (1970, 1987, 1994, 2007), Vigotski (1989, 2003), Fosnot (1996), Becker (2003, 2010, 2017) e Delval (1997, 2000, 2001, 2006, 2008); concepção de infância, Rousseau (1995) e Dewey (1959 1979); aprendizagem por projetos, Kilpatrick (1951), Hernández e Ventura (1998), Hernández (2000), Jolibert (2006) e Arroyo (1991, 1994, 2007, 2016); avaliação na Educação Infantil, Ostetto (2000, 2008), Hoffmann (1993, 2012) e Luckesi (2011); e complexidade, Morin (2009, 2011, 2014, 2015) e Moraes (2016). Nuas conclusões apontou a necessidade da elaboração de um projeto construtivista inter-relacionado com as práticas pedagógicas em tempo integral, avaliando possibilidades de maiores aprendizados em uma educação integral.

Desse modo, a presente pesquisa, possui relevância social, não só quanto à escassez de produção sobre a temática, mas principalmente por permitir iluminar um pouco mais o processo de formação da criança nos primeiros anos de vida, o qual é determinante na construção de sua identidade social. Quando se trata da Educação Infantil é preciso considerar também dois aspectos: a preocupação com a realidade social e a contribuição que essa modalidade de educação pode trazer para a produção do trabalho, se o foco for a participação da mulher no mercado de trabalho e a sua tranquilidade, procurando-se por meio desse atendimento infantil resolver o dilema das mães trabalhadoras durante os primeiros anos de vida dos seus filhos.

A pesquisa tem como objetivo geral, analisar o desenvolvimento da prática pedagógica de Educação Infantil em tempo integral no Centro Municipal de Educação Infantil - CMEI selecionado na Rede Municipal de Ensino de Curitiba – RMC, o qual é denominado para efeitos desta pesquisa como CMEI “Alfa”,

preservando-se sua verdadeira identidade, conforme critérios éticos de pesquisa. Fundamenta-se em duas categorias básicas usadas por Julia (2001) na definição de cultura escolar: as normas e as práticas, além de considerar também o corpo profissional, como advoga aquele autor. O conceito de cultura escolar para Dominique Julia (2001, p. 10-11) pode ser descrito como:

> [...] um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; *normas e práticas* coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores (Grifos da pesquisadora).

Sobre o conceito de cultura escolar destaca-se que Julia (2011) engloba as normas e práticas como elementos que a constituem e estão presentes nas atividades cotidianas e regulares que acontecem no interior da escola, as quais podem ou não ser provenientes de ordens externas que são reinterpretadas pelo conjunto de profissionais ao traduzirem-nas em sua prática diária.

Ao discutir a cultura escolar, Vinão (1998) trouxe a ideia de espaços e tempos escolares, dimensões consideradas sem neutralidade, que também contribuem para o processo formativo individual e coletivo, considerando, ainda, que uma cultura escolar transita entre alunos, professores, normas e teorias, a cultura varia entre as instituições, portanto considera a existência de culturas escolares (FILHO *et all*, 2004).

Embora, não muito discutido no âmbito da Educação Infantil, esta etapa também imprime normas e práticas que envolvem essa fase da educação e a construção da cultura específica. Neste estudo, as práticas pedagógicas são entendidas como práticas sociais, que produzidas em seu contexto econômico, social, político e cultural difundem os saberes escolares e inculcam comportamentos, conforme defende Julia (2001).

Como objetivos específicos definiram-se: compreender a trajetória histórica da educação da primeira infância no Brasil e em Curitiba, buscando seus antecedentes; investigar as normas que regem a primeira infância; e analisar as práticas pedagógicas de educação da primeira infância em tempo integral, tomando como

local de pesquisa o Centro Municipal de Educação Infantil “Alfa”. Esta instituição será analisada a partir do contexto de mudanças operadas na política municipal, sob o efeito da LDB 9394/96 e, principalmente, com a Lei municipal nº 10.644 de 03 de abril de 2003, por meio da qual foi passada para a Secretaria Municipal de Educação a responsabilidade de manutenção e desenvolvimento da política de Educação Infantil, a qual anteriormente se encontrava sob o encargo de órgãos de assistência social.

Os critérios de escolha do CMEI “Alfa” da RMC para realizar a pesquisa foram determinados pelo seu funcionamento, por ser uma instituição de Educação Infantil que atende em tempo integral e por ter demonstrado disponibilidade e receptividade para realizar a pesquisa, havendo o compromisso da pesquisadora de preservar o anonimato da instituição, assim como dos professores que participaram das entrevistas, conforme determinam os preceitos da ética. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética pelo parecer número 2.435.861, de 13 de dezembro de 2017. A pesquisadora passou a ter financiamento do CNPq para a realização da mesma a partir de abril de 2018, razão pela qual agradece ao CNPq e à Comissão de Bolsas da instituição Universidade Tuiuti do Paraná por lhe ter concedido esse benefício.

O CMEI “Alfa” selecionado para a pesquisa situa-se no bairro Santa Quitéria na cidade de Curitiba, atendendo crianças de zero a cinco anos de idade. A primeira infância objeto desta pesquisa diz respeito ao período em que a criança frequenta a Educação Infantil, este que até muito recentemente era de zero aos seis anos, conforme registros históricos. Hoje, porém, esta fase é determinada como de zero a cinco anos, em face de mudanças na legislação, que incorporou as crianças de 6 anos ao Ensino Fundamental. A Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394/96 - LDB, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, estabeleceu que a matrícula obrigatória no Ensino Fundamental possa-se dar a partir dos 6 (seis) anos de idade.

O estudo fundamenta-se em uma pesquisa qualitativa de cunho histórico, tendo como instrumentos de coleta de dados de campo: a análise documental, a entrevista semiestruturada com os profissionais da Educação Infantil em exercício na escola selecionada e a observação da prática pedagógica.

De antemão é importante lembrar que a pesquisa como atividade humana e social traz com ela de maneira decisiva a carga de valores, interesses, preferências e princípios que orientam o pesquisador. Estes aspectos irão refletir sobre seu

trabalho em uma determinada sociedade e época, e seus pressupostos e visão de mundo influenciam sua maneira de propor ou abordar a pesquisa (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Corroborando com essa concepção, Minayo (2009, p. 14-15) afirma que a metodologia é “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade [...] a metodologia é muito mais que técnicas. Ela inclui as concepções teóricas da abordagem, articulando-se com a teoria, com a realidade empírica e com os pensamentos sobre a realidade”.

Nesta perspectiva, por se tratar de um objeto de pesquisa na área da educação, para a realização do estudo, optou-se pela pesquisa qualitativa, que privilegia a análise detalhada e a análise dos dados em amplitude e profundidade, caracteriza-se pela flexibilidade quanto às técnicas de coletas de dados, exige do pesquisador a capacidade integrativa e analítica, intuitiva e criadora, que é alcançada com a formação teórica e a prática de pesquisa (MARTINS, 2004). Segundo Minayo (2009, p.21) “A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado”. E, portanto, a autora define que a pesquisa qualitativa

> [...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (MINAYO, 2009, p. 21).

Além disso, a abordagem qualitativa “não admite visões isoladas, parceladas, estanques. Ela se desenvolve em interação dinâmica retroalimentando-se, reformulando-se constantemente [...]” (TRIVIÑOS, 1987, p. 137).

A construção desta pesquisa qualitativa possui ainda por base as etapas apresentadas por Minayo (2009, p. 26), sendo elas: fase exploratória “que consiste na produção do projeto de pesquisa e de todos os procedimentos necessários para preparar a entrada em campo”; no trabalho de campo “que consiste em levar para prática empírica a construção teórica elaborada na primeira etapa”; e a análise e tratamento do material empírico e documental que são “procedimentos para

valorizar, compreender, interpretar os dados empíricos, articulá-los com a teoria que fundamentou o projeto ou com outras leituras teóricas".

Para realizar as análises, as fases para coletar os dados da pesquisa foram: 1) tratamento e análise documental, com a coleta de documentos oficiais encontrados em arquivos públicos e sites de órgãos oficiais, como legislação, documentos normativos e documentos do acervo escolar, como o Projeto Político Pedagógico e documentos elaborados pelos professores (planejamentos, roteiro semanal, projetos e sequências didáticas). 2) procedimento da técnica de observação das práticas pedagógicas realizadas no interior da escola, dos seus espaços, organização e equipamentos em geral com o uso do diário de campo; 3) a produção de documentos a partir de entrevistas semiestruturadas com os funcionários da instituição escolar, estas gravadas e depois transcritas e aprovadas pelos entrevistados para publicação do seu conteúdo.

Em concordância com Triviños (1987, p. 152), "é necessário lembrar que os instrumentos de coleta de dados não são outra coisa que a 'teoria em ação', que apoia a visão do pesquisador".

Na pesquisa documental utilizou-se de fontes tais como: a Constituição Federal do Brasil (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2010), Diretrizes Curriculares Municipais (2016), a Base Nacional Comum Curricular (2017), o Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada, regimento interno e planejamento dos docentes, dentre outros.

O procedimento de observação é um instrumento de coleta de dados que, segundo Triviños (1987, p. 153), significa "observar" não simplesmente olhar, mas destacar de um conjunto (objetos, animais, pessoas, etc.) algo específico, prestando atenção nas suas características.

Já a entrevista semiestruturada "ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessária, enriquecendo a investigação" (TRIVIÑOS, 1987, p. 146). Para o autor (1987), a entrevista semiestruturada, como um dos principais meios do investigador,

> é aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses, que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

Para a análise dos dados coletados, outro procedimento metodológico foi a "análise de conteúdo", considerando que

> os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte 'natural' de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.39).

Para esse procedimento de "análise de conteúdo", apoiou-se em Bardin (1977), que a caracteriza como conjunto de operações para desvelar o conteúdo de documentos, de maneiras diferentes da original e condensando suas informações, tratando as mesmas de outro modo com os procedimentos de transformação, e assim, permitindo passar de um documento primário para outro secundário, que seria a representação do primeiro. E, com a operação intelectual acontece o recorte das informações em categorias condensadas, como afirma Ludke e Marli (1986 p. 38) ao citar Caulley[3] (1981), "a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse".

As análises de conteúdo dos documentos ocorrem por meio da categorização, entendida por Bardin (1977) como uma operação que classifica os elementos que constituem um conjunto. Em um primeiro momento se isola os elementos e após impõe-se uma organização das mensagens e, assim, se possui uma representação mais simplificada de todos os dados.

Na pesquisa documental, o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2010), as Diretrizes Curriculares Municipais (2016) e a Base Nacional Comum Curricular (2017), foram observados a partir do eixo de trabalho proposto. Com os dados

---

[3] CAULLEY, D.N. Document Analysis in Program Evaluation (N° 60 na série Paper and Report Series of the Research on Evaluation Program). Portland, Or. Northwest Regional Educational Laboratory, 1981.

levantados nas entrevistas durante a pesquisa de campo foram definidos como categorias de análise: normas que regem a Educação Infantil; uso e disposição do espaço; formação profissional; concepção de Educação Infantil e de formação integral; práticas pedagógicas em tempo integral na Educação Infantil; saberes e comportamentos observados.

Na perspectiva de compreender como se constitui a prática pedagógica em tempo integral na primeira infância no CMEI “Alfa” do município de Curitiba, o desenvolvimento deste estudo está organizado em três capítulos:

Nesta introdução delimitam-se o objeto de estudo, a questão norteadora da pesquisa, o objetivo geral, os objetivos específicos, situam-se os procedimentos metodológicos e os principais autores que contribuíram para a discussão. Também se realiza uma breve apresentação dos capítulos que estruturam a dissertação.

No primeiro capítulo - Educação da Primeira Infância e o Contexto Histórico - procura-se discorrer sobre como a concepção de infância foi sendo construída socialmente, recuperando autores que abordam essa questão e realizando um breve histórico do atendimento à infância no Brasil, Paraná e especialmente em Curitiba. O ano de 2003 foi um marco para a educação da primeira infância de Curitiba, pois foi quando a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba - SMEC passou a ser a mantenedora oficial de toda a Educação Infantil na cidade, sendo transferidas para a sua responsabilidade todas as unidades de Educação Infantil públicas ou conveniadas com órgãos de assistência social, sejam escolas ou creches que atendessem as crianças nessa faixa etária, de acordo com a Lei municipal nº 10.644 de 03 de abril de 2003, que "Cria a Secretaria Municipal da Defesa Social, altera dispositivos da Lei n° 7.671/91 e suas alterações, da Lei n° 7.829/91 e dá outras providências”. Em seu artigo 3º, a referida Lei modifica o disposto nos § I e 2º do art. 41, da Lei nº 7671, de 10 de junho de 1991 e suas alterações, acrescido dos § 3º, 4º e 5º. Dessa forma, com a municipalização desta primeira etapa da Educação Básica, promove-se uma ruptura entre a educação meramente assistencial, realizada nas instituições conveniadas ou mantidas pela Fundação de Assistência Social - FAS e a educação escolarizada que passa a ser ofertada então nos CMEIs, sob a responsabilidade da SME. Os teóricos que fundamentaram as análises neste capítulo foram: Andrade (2010); Didonet (2001); Kramer (2003; 2005); Kuhlmann (2015); Mantagute (2017); Marcílio, Freitas (1997); Oliveira (2008); Sarmento (2005); Vechia; Ferreira (2016), entre outros autores que complementam os diálogos. Nesse

sentido, foram trazidos autores que estudam o atendimento dado a essa fase da vida humana, estágio da vida que exige cuidados especiais.

No segundo capítulo - Educação da Primeira Infância e o Contexto Normativo - debate-se a educação na primeira infância nos seus aspectos reguladores – Lei de Diretrizes e Bases 9.394 (1996); a Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e Adolescente (1990); as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2013), as Diretrizes Curriculares Municipais (2016), cuja análise esta fundamentada em teóricos como: Arantes (2009); Bazílio (2003); Corsaro (2011); Finco, Barbosa, Faria (2015), Julia (2001), Kramer (2003), Oliveira (2008); Plaisance (2004); Sacristán (2000); Sarmento (2013), entre outros que se complementam na discussão.

No terceiro capítulo – Normas e Práticas de Educação da Primeira Infância em Tempo Integral no Centro Municipal de Educação Infantil “Alfa” – se discute o espaço de pesquisa, sua forma de oferta na instituição municipal e seu caráter educativo a partir de documentos oficiais, documentos escolares, entrevistas e observação das atividades desenvolvidas com as crianças na unidade escolar. Nele são destacadas as práticas pedagógicas da primeira infância em tempo integral, conceituando a prática pedagógica e sua finalidade na Educação Infantil, identificando e analisando os saberes e comportamentos inculcados, por meio de prática pedagógica. Para finalizar, faz-se uma análise sobre os conceitos de educação integral e de tempo integral. Para a reflexão sobre o conceito de prática pedagógica buscou-se a cooperação de Franco (2012; 2015), Veiga (1994), Viana (2016); Charlot (2006), entre outros. À luz das contribuições teóricas de Arroyo (1988); Barbosa, Richter, Delgado (2015); Gonçalves (2006); Guará (2006); Moll (2009), entre outros, foi discutida a questão da educação integral em tempo integral.

Nas considerações finais apresentam-se os resultados da pesquisa considerando a questão norteadora do estudo, realizando reflexões tendo em vista os objetivos de investigação e as contribuições para a prática pedagógica na primeira infância em tempo integral.

2 EDUCAÇÃO DA PRIMEIRA INFÂNCIA E O CONTEXTO HISTÓRICO

"O fundamento do tempo é a memória".
Gilles Deleuze

Este capítulo tem por objetivo contextualizar historicamente a educação da primeira infância no Brasil, Paraná e Curitiba, especialmente tomando como objeto de estudo o atendimento da primeira infância pela prefeitura municipal da capital paranaense. Serão apresentadas algumas especificidades da educação da primeira infância nesses três contextos, porém destacando que em Curitiba, especialmente a partir de 2003, passa-se a ofertar o atendimento infantil no âmbito da educação, e não mais na esfera da assistência social.

Ao falar de infância no contexto europeu percebeu-se que as impressões relativas à infância em suas especificidades nem sempre existiram, o conceito de infância passou por muitas transformações ao longo do tempo. A criança de adulto em miniatura[4] passou a ser vista como indivíduo frágil e inocente pela sua graciosidade[5] (ARIÈS, 1981). Essas concepções foram construídas historicamente, socialmente e culturalmente, principalmente quando se passou a oferecer a oportunidade de um espaço diferenciado de educação para os pequenos, segundo Sarmento (2005), a construção moderna de infância teve origem quando se separou o mundo da criança do mundo adulto e teve início a institucionalização da mesma em creches e escolas públicas, processo que continua em desenvolvimento. Segundo este autor:

> A infância é historicamente construída, a partir de um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade. Esse processo, para além de tenso e internamente contraditório, não se esgotou. É continuamente atualizado na prática social, nas interações entre crianças e nas interações entre crianças e adultos (SARMENTO, 2005, p. 365).

Diante do exposto questiona-se sobre qual é a compreensão sobre o conceito de infância? Etimologicamente a palavra vem do latim *infantia – infantiae* e, segundo Kuhlmann (2015, p. 16),

---

[4] Uma maneira de denominar a criança que recebia tarefas independentemente de sua idade, considerada diferente somente no tamanho e não nas suas especificidades de desenvolvimento cognitivo e físico.
[5] Graciosidade retratada nas pinturas da época Medieval e Moderna.

> refere-se a limites mais estreitos: [...], significa a incapacidade de falar. Essa incapacidade, atribuída em geral ao período que se chama de primeira infância, às vezes era vista como se estendendo até os sete anos, que representariam a passagem para a idade da razão.

Para o mesmo autor, de acordo com os dicionários de língua portuguesa, "infância é considerada como o período de crescimento, no ser humano, que vai do nascimento à puberdade". Por outro lado, Kuhlmann (2015, p.16) traz também o conceito de infância que se encontra no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº. 8.069, de 13/07/90), no qual "a criança é a pessoa até 12 anos de idade incompleto e adolescente aquela entre 12 e 18 anos".

A partir de Corsini[6], Kuhlmann analisa que:

> [...] a idade cronológica, como fato biológico, permite inúmeras delimitações para os períodos da vida, sem ser elemento determinante suficiente para a sua definição. Infância tem um significado genérico e, como qualquer outra fase da vida, esse significado é função das transformações sociais: toda sociedade tem seus sistemas de classes de idade e cada uma delas é associada a um sistema de status e de papel (KUHLMANN, 2015, p. 16).

Criança e infância podem parecer termos sinônimos, mas não o são, estudar a infância é estudar a criança, ela como sujeito histórico e social que se transformou a partir das realidades sociais em que esteve emersa, nos diversos períodos históricos da humanidade. Suas funções no âmbito familiar mudaram e continuam em mudança, conforme a sociedade vai se organizando e se reformulando. Cada criança vive a sua própria infância, tudo depende da realidade social e cultural em que se encontra, assim, toda criança tem uma infância.

2.1 O ATENDIMENTO DA INFÂNCIA NO BRASIL

Historicamente, no Brasil, construiu-se um caminho inverso de outras nações, ou seja, ao invés de se iniciarem as reformas educacionais pela infância, inicialmente focou-se em políticas para a educação do ensino superior e secundário, cujo interesse maior estava na formação da elite dirigente e não na Educação Infantil e sua popularização. Na verdade, o adulto quando obtém a base necessária na

---

[6] CORSINI, C. A. Infanzia i famiglia nel XIX secolo. In: BECCHI, E.; JULIA, D. *Storia dell'infanzia*. V. II. Dal Settecento a oggi. Roma: Laterza, 1996. p. 250-281, *apud* KUHLMANN. M. Jr.*Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. 7ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

infância, possui melhor desenvolvimento na vida quando adulto. Essa base necessária na infância deve ser vista de maneira integral, onde se inclui o desenvolvimento físico, social, psicológico, cognitivo e a relação com a família. Enquanto a Educação Infantil for vista e pensada como parte da Educação Básica, mas apenas num sentido pragmático e econômico para atender as mães que trabalham, e não como lugar para atender as necessidades particulares de formação e desenvolvimento de cada criança, essa modalidade de educação continuará estagnada. Essa inércia não faz sentido para a infância brasileira que se construiu nas teias da longa trajetória histórica do país.

Um evento significativo para a compreensão da história da infância no mundo ocidental e também no Brasil foi a Roda dos Expostos. Este foi o primeiro atendimento para as crianças no país, e conforme Marcílio (1997, p. 54), “As rodas de expostos tiveram origem na Idade Média e na Itália. Elas surgiram particularmente com a aparição das confrarias de caridade, no século XII, [...]”. Um exemplo das confrarias é a do Santo Espírito que surgiu na França, fundada pelo frei Guy, para atender pobres, doentes e os expostos, que eram crianças abandonadas pelos pais. Papa Inocêncio III, comovido com tantas crianças vistas mortas no rio Tibre, criou o primeiro Hospital de Santa Maria in Saxia (1201-1204), em Roma, com o intuito de proteger e assistir as crianças, nomeando o frei Guy como líder da ordem. Esse hospital que atendia os doentes, pobres e leprosos também recebia os expostos deixados na roda em um pequeno colchão, costume que vedava a busca de informações do expositor.

No Brasil, a roda dos expostos, conforme Marcílio (1997), foi criada em 1726, no período Colonial, ampliou-se seu uso no período Imperial e continuou na República, só extinta em 1950, colocando o Brasil como o último país a extinguir esse triste sistema. Essa era uma forma de proteção para as crianças abandonadas em qualquer lugar, como bosque, caminhos, lixo ou igrejas, sendo uma modalidade de proteção infantil que no período colonial, segundo Andrade (2010) era:

> [...] destinada ao abrigo e acolhimento das crianças desamparadas. Constata-se que as primeiras iniciativas foram resultantes de ações higienistas centradas no combate à mortalidade infantil, cujas causas eram atribuídas aos nascimentos ilegítimos (consequentes da união entre escravos ou destes com seus senhores) e também à falta de conhecimentos intelectuais das famílias para o cuidado com as crianças (ANDRADE, 2010, p. 132).

No século XVIII três cilindros[7] ou rodas dos expostos foram implantados no Brasil, o primeiro em Salvador (1726), depois no Rio de Janeiro (1738) e, por último, no Recife (1789). Entre 1726 e 1833 foram obtidas no país treze rodas de expostos, que cumpriram um importante papel, sendo por um século e meio a única opção de assistência às crianças abandonadas. É interessante como o papel de dar assistência para as crianças abandonadas se arrasta por séculos, e a benevolência despertou-se com maior ênfase em pessoas evangelizadoras, que fizeram uso da roda dos expostos como assistência caritativa e missionária, como afirma Marcílio (1997). Historicamente a educação e os cuidados com as crianças provêm dessas organizações religiosas que salvaram muitas crianças do abandono, e que por mais cruel que tenha sido o fato, teve sua importância para a sobrevivência dos pequenos.

Andrade (2010) aponta que em alguns lugares do Brasil, as primeiras creches vieram substituir as Casas dos Expostos, para minimizar os problemas sociais decorrentes do estado de miséria de mulheres e crianças e, para Kuhlmann (2015), a creche foi uma alternativa social para que as mães deixassem de abandonar seus filhos:

> A creche para as crianças de zero a três anos, foi vista como muito mais do que um aperfeiçoamento das Casas de Expostos, que recebiam as crianças abandonadas; pelo contrário, foi apresentada em substituição ou oposição a estas, para que as mães não abandonassem suas crianças (KUHLMANN, 2015, p.78).

O acontecimento histórico da roda dos expostos trazido para o âmbito educacional remete a pensar nas situações de abandono das crianças e suas consequências, deixadas para atendimento de pessoas com concepções filantrópicas, nem sempre com qualificação profissional, e em ambientes inadequados, além de ausência de direitos legais.

A partir da segunda metade do século XIX, no contexto da industrialização e urbanização no Brasil, algumas instituições pré-escolares foram criadas como uma das formas de inovar o atendimento às crianças da primeira infância. Ocorre a

[7] A origem dos cilindros giratórios de madeira está ligada aos mosteiros e conventos medievais, usados para colocar as mercadorias, como alimentos e objetos para o seu interior, evitando assim o contato com o mundo de fora. Os mesmos na época medieval recebiam crianças doadas pelos pais, colocavam-se os bebês nessas rodas para assim os pequenos poderem ter os cuidados dos monges, batismo e educação aprimorada. Desse fenômeno surgiu a roda dos expostos.

instalação da creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado (RJ), a primeira creche que passou a atender filhos de operários e que deixou registros documentados (KUHLMANN, 2015). Segundo este mesmo autor:

> Pode-se falar de 'Educação Infantil' em um sentido bastante amplo, envolvendo toda e qualquer forma de educação da criança na família, na comunidade, na sociedade e na cultura em que viva. Mas há outro significado, mais preciso e limitado, consagrado na Constituição Federal de 1988, que se refere à modalidade específica das instituições educacionais para a criança pequena, de 0 a 6 anos de idade. Essas instituições surgem durante a primeira metade do século XIX, em vários países do continente europeu, como parte de uma série de iniciativas reguladoras da vida social, que envolvem a crescente industrialização e urbanização. A grande expansão das relações internacionais, na segunda metade do século XIX, proporciona a difusão das instituições de Educação Infantil, que começam a chegar ao Brasil na década de 1870 (KUHLMANN, 2003, p. 469).

As creches representam no Brasil uma história de pouco mais de um século, criadas a partir da necessidade social com a entrada das mães de família no mercado de trabalho. Tem-se aí uma preocupação mais social do que educacional.

Essa experiência de atendimento infantil, caracterizada como uma educação assistencialista, conforme Kuhlmann (2015), foi pensada a partir do interior das instituições, com a preocupação de isolar a criança das possíveis contaminações das ruas e da criminalidade. As crianças eram separadas por sexo, idade e moralidade, o que tornava a guarda um elemento de educação para as crianças. Intencionalmente se preparava a criança pobre para vir a ser o futuro trabalhador, com mais educação moral do que intelectual. Percebe-se que o trabalho desenvolvido com os pequenos nessas instituições tinha como objetivo final sua preparação para o mercado de trabalho, de forma a garantir sua sobrevivência futura.

Conforme o mesmo autor (2003), a primeira referência de creche que se tem conhecimento no Brasil ficou conhecida como "asilo para primeira infância". As mães pobres, que necessitassem trabalhar, poderiam superar o obstáculo de não ter a quem confiar seus filhos. As salas de asilo surgiram inicialmente na França e se chamaram posteriormente de "escolas maternais"; na Inglaterra eram chamadas de *infant school: asili infantili,* na Itália; e *kindergarten,* na Alemanha. Em todos os países eram destinadas a crianças a partir de dois ou três anos.

Na década de 1870 e 1880, foram concebidas algumas escolas de Educação Infantil, cujo precursor foi Menezes Vieira, que fundou em 1875, no Rio de Janeiro, a

primeira escola particular para atendimento de Educação Infantil. Em 1877, em São Paulo, foi criada a *kindergarten* da Escola Americana, para filhos de imigrantes norte-americanos. A Educação Infantil e as suas instituições eram novidades em meados do século XIX, com propostas para atender pessoas pobres. Na história da infância essa divisão social é visível, creches públicas para os pobres e jardim de infância para ricos. Até bem recentemente (início dos anos dois mil), no Brasil, as instituições de assistencialismo infantil não eram integradas ao sistema educacional dos governos estaduais ou municipais, mas ao serviço social, deixando no imaginário popular a ideia de lugares para guarda e assistência e não de educação, destinadas assim a crianças pobres (KUHLMANN, 2003).

Andrade (2010) destaca a criação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância, no Rio de Janeiro, em 1899. Este tinha o intuito de acolher os menores de oito anos, criar leis que regulassem a vida e a saúde dos recém-nascidos, regulamentar o serviço das amas de leite, velar pelos menores trabalhadores e criminosos; atender as crianças pobres, doentes, defeituosas, maltratadas e moralmente abandonadas; criar maternidades, creches e jardins de infância. O Instituto foi o precursor da assistência científica no país, que tinha como objetivo aliar a ciência à ideologia capitalista. Kuhlmann (2015) define a assistência científica como um conjunto de ações sugeridas não como direito do trabalhador, e sim como mérito daqueles que se mostrassem mais subservientes, fazendo com que ficassem mais disciplinados.

O século XIX foi marcado em nosso país pelo início do regime republicano, e Freitas (1997) constata as carências da infância naquele século, em todos os aspectos, associadas ao desenvolvimento econômico e industrial. Foi um século de desenvolvimento econômico com políticas preventivas globais para o desamparo das crianças. A infância passou a ser compreendida como uma questão pública, assim como a saúde e a escola, sendo questionada a capacidade dos governos para o gerenciamento do desenvolvimento econômico.

Para Marcílio (1997), o assistencialismo surge para substituir a filantropia, fundamentou-se na ciência para substituir a caridade. A assistência, assim, se formulou conforme as exigências sociais, políticas, econômicas e morais, no começo do século XX, no Brasil. Freitas (1977) indica a forma de tratamento das crianças nesta época, as quais eram apresentadas a partir dos discursos de diferentes profissionais:

> A criança que se torna sujeito de um processo, qualquer que seja sua natureza jurídica ou objeto em debate, é apresentada com as práticas narrativas e discursivas de psicólogos, do médico, do jurista, do pedagogo, do assistente social, do sociólogo etc. Seu comportamento, ou a expectativa sobre seu futuro tornam-se, em centenas de processos, subordinados às considerações expressas naquelas fontes de estudo. Tais fontes operam com imagens sobre a infância que, se acompanhadas do início ao fim dos processos, revelam em muitos casos uma 'fantasmagórica' autonomia em relação ao ser social representado na imagem outorgada pelo argumento científico, solicitado pelo advogado ou pelo promotor (FREITAS, 1997, p. 11).

Revela-se, aqui, a importância dos estudos sobre a infância para a compreensão do discurso que se produz sobre elas. Este se sustenta nos saberes jurídico, médico, religioso e pedagógico e justifica a elaboração da política assistencial para as crianças e o surgimento do **cuidado** com as crianças pequenas, pois elas deveriam ser preparadas para o futuro da pátria em meio às transformações nacionais do século.

Os saberes médicos cuidavam da saúde e do corpo da criança, como o aleitamento materno, alimentação e higiene. Os saberes religiosos descreviam uma criança inocente, pura e sem pecado. Já os saberes jurídicos se preocupavam com os menores abandonados e deveriam resolver os males da violência e criminalidade infantil. E os saberes pedagógicos por sua vez eram inspirados em intelectuais como Rousseau, que se difundiram no Brasil com Pestalozzi, Froebel e Binet. Esses saberes faziam parte do ideário que orientava os novos estabelecimentos. Segundo Kuhlmann (2015)

> As novas instituições não eram apenas um mal necessário, mas representavam a sustentação dos saberes jurídico, médico e religioso no controle e na elaboração da política assistencial que estava sendo gestada e que tinha na questão infância o seu principal pilar (KUHLMANN, 2015, p. 87).

Andrade (2010) caracterizou as décadas de 1930 e 1940 como "fase da assistência social" no atendimento à infância no Brasil, período no qual o Estado interferiu propagando programas que destacassem a alimentação e a higiene das mulheres trabalhadoras e de seus filhos. Esses programas marcaram a participação financeira dos empresários nas iniciativas de atendimento à infância, por objetivarem, sobretudo, a reprodução da classe trabalhadora.

Esta interferência do estado observa a infância como um dos pilares da sociedade, sendo a criança tratada desse modo como questão pública, como fez Getúlio Vargas que tomou posse em 1930 e anunciou um programa de "reconstrução nacional". Neste, incluía criar um ministério para tratar de assuntos da Educação e da Saúde Pública, tendo como objetivo o saneamento físico e moral da população. Tinha o intuito de proteger e amparar as crianças, pois já pensava no adulto trabalhador de amanhã, que precisava possuir saúde e ser útil para a nação. Naquele período, o movimento da Escola Nova[8] com suas ideias liberais tinha como foco desenvolver as potencialidades de cada criança, esta compreendida como centro do processo educativo. Para isso as escolas eram vistas como "clínicas", onde os problemas sociais poderiam ser resolvidos, a criança era submetida a testes de inteligência e adquiria hábitos de higiene, objetivando especialmente alcançar seus sentimentos para doutrinar as crianças (VECHIA; FERREIRA, 2016). E, assim, surgiu o Departamento Nacional da Criança (DNCr), sob o Decreto-Lei Nº 2.024, de 17 de Fevereiro de 1940 (BRASIL, 1940). O mesmo em seu primeiro capítulo sobre a Coordenação das Atividades Nacionais Relativas à Proteção à Maternidade, à Infância e à Adolescência estabelece no primeiro artigo que:

> Será organizada, em todo o país, a proteção à maternidade, à infância e à adolescência. Buscar-se-á, de modo sistemático e permanente, criar para as mães e para as crianças favoráveis condições que, na medida necessária, permitam àquelas uma sadia e segura maternidade, desde a concepção até a criação do filho, e a estas garantam a satisfação de seus direitos essenciais no que respeita ao desenvolvimento físico, à conservação da saúde, do bem estar e da alegria, à preservação moral e à preparação para a vida (BRASIL, 1940, s/p).

Neste período, foi iniciada a formulação de políticas públicas para atendimento às crianças, permanecendo, porém, com o caráter de assistencialismo, tratada naquele contexto como forma de controlar a mortalidade infantil, prevalecendo a questão de higiene, e como colocam Vechia; Ferreira (2016), tendo como figura essencial o médico para ensinar as mães nos cuidados gerais, higiene e alimentação, resultando na criação dos postos de puericultura[9]. Preparar para a vida era preparar para o trabalho, ser saudável para quando adulto servir à nação.

---

[8] Um movimento para renovar o ensino que ganhou força no Brasil principalmente na década de 1930, após a divulgação do documento conhecido por Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), no governo de Getúlio Vargas.

[9] Programa desenvolvido para acompanhar o crescimento e desenvolvimento da criança, como a vacinação, o aleitamento materno e a alimentação adequada para prevenir doenças.

Contemplou-se a infância como questão pública, a qual necessitando de assistência ficou a mercê das decisões de diversas áreas de conhecimento e foi peça essencial para o momento histórico. Percebe-se um *entusiasmo pela infância*, que resultou nas diversas assistências, e com saberes diferentes, pois se viam as crianças como o futuro do país (ANDRADE, 2010).

A mesma autora (2010) constata que no ano de 1941 surgiu a Legião Brasileira de Assistência (LBA), com o objetivo de coordenar os serviços sociais do governo federal, desenvolvendo e executando a política governamental de assistência destinada à família e ao atendimento da maternidade e da infância. Já para Oliveira (2008) a industrialização e a urbanização no país e a crescente participação da mulher no mercado de trabalho resultaram na criação de creches e parques infantis que atendiam crianças em período integral fossem procurados por operárias, empregadas domésticas e trabalhadoras do comércio ou funcionárias públicas.

Nos anos de 1960, no começo do governo de João Goulart foi decretada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 4.024 de 1961, na qual se ordena nos artigos 23 e 24, um ensino denominado como pré-primário, o qual deveria atender menores de sete anos em escolas maternais ou jardins de infância[10], sendo recomendada a manutenção desse tipo de estabelecimento pelas empresas com mães trabalhadoras (BRASIL, 1961). Por falta de fiscalização e conhecimento sobre a lei, esta medida não foi comprida em muitas empresas. Percebe-se que nesse momento da história as relações de trabalho já interferiam fortemente. Essa interferência já vinha acontecendo no país desde o século anterior, pois como se mencionou acima a instalação de instituições de caráter assistencial paralela ao trabalho teve início em 1899 na fábrica Corcovado no Rio de Janeiro.

Entretanto, mesmo que os textos oficiais daquele período recomendassem que as creches e jardins de infância tivessem material adequado para as crianças e que fossem contratados psicólogos para trabalhar nos parques infantis, com enfoque em higiene mental, continuava a predominar o caráter de assistência higienista e o intuito de combater a mortalidade infantil, sendo que as creches teriam funcionado como laboratórios para médicos, como ressalva Kuhlmann (2015):

---

[10] Muitos grupos escolares e escolas de ensino primário, desde os anos quarenta tinham também uma ou mais turmas de pré-primário (para crianças com seis anos) ou mesmo de jardim (com cinco anos).

> Na educação, essa influência foi fundamental, presente em inúmeros aspectos. São vários os médicos que de algum modo redirecionaram suas atividades profissionais ou políticas á educação, como donos de escolas, membros de órgãos governamentais, pesquisadores, membros de associações dedicadas á educação popular, etc. Os higienistas discutiam os projetos para construção de escolas, a implantação dos serviços de inspeção médico-escolar e apresentavam sugestões para todos os ramos do ensino, em especial com relação á educação primária e infantil. [...], o grande tema associado á assistência á infância era a mortalidade infantil. Além disso, as propostas se integravam ao projeto mais geral de saneamento para atingir a civilidade e a modernidade (KUHLMANN, 2015, p. 90).

A legislação reformulada depois de dez anos, por meio da Lei n° 5.692 de 1971, definiu que as crianças menores de sete anos deveriam receber educação em escolas maternais, jardim de infância ou equivalentes (BRASIL, 1971). Dessa forma, tentou-se transferir a assistência das fábricas para um ambiente mais adequado e propício para os filhos dos trabalhadores. Solução que é também fruto do espaço urbano reduzido para brincadeiras ao ar livre. A entrada mais frequente da mulher no mercado de trabalho fez expandir essas instituições, mas em geral mantida pela iniciativa privada. Essas escolas preocupadas em aperfeiçoar o intelecto dos filhos dessa camada social, buscaram novos valores voltados para os cuidados cognitivos, emocionais e sociais das crianças.

Nas instituições públicas que vão sendo criadas aos poucos, ao contrário das privadas, desenvolve-se em geral uma política compensatória, com intuito de superar a condição social e carência de estímulos, com foco na alfabetização, mas ainda em uma visão assistencialista de ensino. Não se tinha estudos críticos aprofundados dos problemas sociais, mas a educação compensatória buscou amenizar a carência e a marginalização, influenciando as políticas pensadas para a Educação Infantil. Com a mulher cada vez mais participante do mercado de trabalho, novas modificações vão surgindo, como expõe a Oliveira (2008, p. 110):

> Como consequência, aumentou o número de creches, de classes pré-primárias e de jardins-de-infância no país, além de irem sendo modificadas algumas representações sobre Educação Infantil, com valorização do atendimento fora da família a crianças de idade cada vez menor.

Nos anos de 1980 e 1990 ampliaram-se as discussões sobre os estímulos cognitivos necessários à criança e sua escolaridade obrigatória. O Estatuto da Criança e do Adolescente, aprovado por meio da Lei n° 8069, de 13/07/ 1990,

ampliou os direitos para as crianças (BRASIL, 1990). Foi reformulada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Nº 9394 de 1996, estabelecendo a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, com intento de acabar com o assistencialismo, desenvolvendo integralmente a criança de até cinco anos em todas as suas dimensões: física, psicológica, intelectual e socialmente (BRASIL, 1996).

> Art. 29. A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

As experiências de Educação Infantil, realizadas principalmente nas esferas públicas, de cunho assistencialista, procuravam atender as necessidades imediatas da criança, deixando por vezes de considerar seu desenvolvimento cognitivo, que é importante para realizar conexões, que ajudam posteriormente na resolução de problemas e a criar confiança na criança. Os efeitos da qualidade na educação da primeira infância refletem-se nas relações futuras, nas aprendizagens e estudos posteriores.

Em meio a tantas mudanças, a globalização presente neste processo da contemporaneidade contribui para construir uma cultura universal nas crianças. Os meios de comunicação como principal instrumento para divulgação no mundo atual estimulam uma cultura de consumo, esta muito forte no mundo infantil. A cada momento surgem novos heróis, heroínas ou temas infantis para aumentar nas crianças o desejo de comprar. Uma ressignificação dessa cultura de consumo acontece na realidade em que vive cada criança. Desta forma concordamos com Sarmento (2005), os jogos eletrônicos e informatizados modificaram a variedade de brinquedos e costumes no espaço-tempo das crianças, alterando as linguagens e o desejo de consumo durante as relações de pares, consequência da desigualdade de poder de compra e diferenças sociais. Esse panorama resulta em uma infância global, pois, se procura consumir os mesmos produtos advindos da indústria cultural para a infância.

2.2 O ATENDIMENTO À PRIMEIRA INFÂNCIA NO PARANÁ

Na história do estado do Paraná, após a sua emancipação que aconteceu em 1853, tem-se registros do primeiro Jardim de Infância não oficializado no ano de 1862 que se denominava “Jardim – Escola”, na cidade de Castro. Foi uma iniciativa de Emilia Ericksen, a qual mesmo sem possuir formação pedagógica iniciou a experiência com intuito de ensinar a língua francesa aos jovens daquela cidade. Com o passar dos tempos ampliou-se a escola, transformando-a em internato para atender crianças, inclusive, netos e netas. Emilia organizou seu trabalho a partir das ideias de Froebel, pois o conheceu pessoalmente e assim se inspirou em uma educação inovadora para trabalhar com crianças pequenas que estariam fora do ambiente familiar (PASCHOAL, 2011).

Os registros históricos apontam algumas iniciativas pioneiras de Educação Infantil na Província do Paraná em Curitiba, a partir do começo do século XX. Paschoal (2011) indica que no ano de 1906, na cidade de Curitiba foi inaugurado o Jardim de Infância “Maria de Miranda” ao lado do Ginásio Paranaense, uma proposta cogitada pelo presidente do estado Bento José Lins. Com sessenta crianças matriculadas estava sob a direção de Maria Miranda e suas propostas pedagógicas se baseavam nas ideias de Froebel, priorizando-se a ginástica, marchas e cânticos para aguçar os sentidos.

Marchas e cânticos faziam parte da proposta com poder para desenvolver disciplina, fato que Unglaub (2008) tratou em sua tese, era uma estratégia de controlar e moldar os sentimentos da nação, entre os cantos havia hinos e canções patrióticas integradas nas atividades curriculares. Os cantos desempenhavam um poder amplo de formação de civismo nas crianças e nas famílias, endossado pela autora (p.72-73): “o poder do canto foi considerado necessário para plasmar o poder nacionalista”. Além do mais, ela afirma que (p.80) “o poder do canto foi utilizado de forma proposital como o canto do poder”. As canções aconteciam sincronizadas com as marchas com desenvoltura e disciplina, os alunos representavam sua brasilidade em eventos e feriados nacionais (UNGLAUB, 2008). Em se tratando da primeira infância, os cantos e marchas relacionados ao civismo faziam parte das atividades, assim como, outras canções rotineiras para essa faixa etária, porém o corpo humano era o ponto de partida.

Em similaridade, as ginásticas como defende Soares (2008, p. 78), “constituíram uma grande sistematização científica e pedagógica nessa empreitada de adestramento do corpo, de inscrição de novos gestos, de qualificação do

movimento e de governo de vontade [...]", o que envolvia performances e exercícios corporais. Desta forma, como argumenta a autora (p.79) a ginástica como pedagogia trabalha com o corpo individual para regulá-lo socialmente, sendo forma de disciplina e padronização de vida, enaltece um corpo sadio e dócil, recompondo e difundindo saberes por meio de práticas sistemáticas, sendo esta mais uma maneira de exercer poder por meio do adestramento corporal.

Esta pesquisadora quando lecionava na Educação Infantil no Estado de Santa Catarina, convivia na instituição com um profissional de Educação Física, este estimulava atividades para desenvolver a coordenação motora, realizava-se brincadeira também, porém como hábito histórico pedia-se para as crianças realizar filas para efetuar essas atividades, o que exigia de certa forma repetições de gestos e às vezes esforço físico, algumas das atividades que se recorda neste momento são: passar debaixo e andar alinhado na corda, andar por cima e passar por debaixo do banco, etc. Assim, afirma Soares (2008), a ginástica faz parte de uma cartografia do detalhe, intervindo nos espaços íntimos do corpo e aponta variados comportamentos, conciliando modos de viver ela agrega procedimentos educativos. No entanto, vale lembrar que o profissional de educação física não faz parte da equipe de professores do CMEI pesquisado.

Os conteúdos aplicados nos Jardins de Infância Paranaenses usavam o método intuitivo voltado para lição de coisas, como cantos, desenhos, recitação, etc. A instituição foi aceita pela sociedade, conforme aponta o discurso do diretor geral da Instrução Pública:

> Este estabelecimento de ensino teve enorme aceitação, sendo insuficiente, por falta de lugares, para atender aos pedidos de muitos pais de família. A ideia da criação deste instituto de ensino foi tão feliz e tem por tal forma correspondido aos seus fins, que necessário se torna a fundação de outros para satisfazer os desejos da população (Relatório do diretor geral da Instrução Pública, Arthur Pedreira de Cerqueira, ao Secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública do Paraná, Bento José Lamenha Lins, 1906, p. 5, *apud* SOUZA, 2009, p. 3).

Diante da recepção positiva do Jardim de Infância a decisão foi ampliar esta oferta de ensino pelo Estado em 1908, o que é enfatizado na fala do diretor geral quando afirma que essa escola:

> [...] continua a prestar relevantes serviços à instrução; e a sua aceitação tem sido tão grande, que se impõe a necessidade da criação de mais outros estabelecimentos deste gênero em outros pontos da Capital e mesmo do

> estado (Relatório do diretor geral da Instrução Pública, Arthur Pedreira de Cerqueira, ao Secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública do Paraná, Luiz Antonio Xavier, 1908, p. 6, *apud* SOUZA, 2009, p. 4).

Para aumentar o número de crianças desta modalidade de ensino, iniciou-se em 1909 uma nova construção destinada ao atendimento infantil, que foi inaugurada em 1911, na Rua Silva Jardim, ao lado do primeiro Grupo Escolar fundado em Curitiba, o Grupo Escolar Xavier da Silva, que na sequência recebeu o nome de Jardim de Infância “Emilia Ericksen”. Este Jardim de infância continuava com a educação de sentidos, mas iniciou o desenvolvimento de uma pedagogia organizada de acordo com os períodos de desenvolvimento das crianças e com o uso de materiais para estímulos sensoriais com exercícios variados para estimular a coordenação motora. Estas ideias foram inspiradas em Montessori (PASCHOAL, 2011).

A educação montessoriana, iniciada na Itália por Maria Montessori, conhecida pela difusão de materiais sensoriais, sendo o brinquedo um dos aparatos para estímulo, tinha também a preocupação com o estado físico das crianças. Concepção que se difundiu na escola Emília Eriksen e teve como idealizadora a professora Joanna Scalco (CAMPOS, 2017).

Em 1915 o atendimento no jardim de infância foi institucionalizado pela legislação educacional da Educação Infantil. A seguir o Paraná começou a realizar investimentos nesse âmbito e, em 1924, Lysímaco Ferreira da Costa adquiriu os “enxovais montessorianos” importando da Itália materiais sensoriais para quatro Jardins de Infância, entre eles estava o Jardim de Infância Emília Ericksen. Lysímaco era diretor geral da instrução pública naquele período e compactuou com o entusiasmo de Scalco nas ideias montessorianas, estas ficaram conhecidas e professores de outros estados brasileiros vieram conhecer as práticas desenvolvidas (CAMPOS, 2017).

O corpo da criança era visto como o centro das atividades para a disciplina, explorando seus sentidos. Mais uma vez é Foucault que esclarece a ênfase nos sentidos, no corpo, na disciplina, a qual para este autor (1993, p.133) “[...] individualiza os corpos por uma localização que não os implanta, mas os distribui e os faz circular numa rede de relações”. Conforme Souza (2009, p.7) era “a finalidade do jardim-de-infância paranaense corrigir os defeitos peculiares desta idade infantil com os exercícios de ginástica racional”.

Estas atividades tendo como propósito o corpo das crianças para desenvolver a disciplina, são tratadas por Foucault (1993, p.125) como sendo resultado da “descoberta do corpo como objeto e alvo de poder [...] ao corpo que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam”. Para o autor (p.140) “o corpo composto de sólidos e comandado por movimentos, cuja imagem tanto povoara os sonhos dos que buscavam a perfeição disciplinar”. E assim, (p. 140) “o corpo, tornando-se alvo de novos mecanismos do poder, oferece-se a novas formas de saber”. Tudo isso acontecia sem considerar as limitações e peculiaridades internas de cada corpo, pois como defende o autor (p.141) “o poder disciplinar tem por correlato uma individualidade não só analítica e celular, mas também natural e orgânica”.

O montante desses espaços no Estado foi um total de 10 estabelecimentos, em 1926 o Paraná contava com três Jardins de Infância públicos na capital e dois no interior, sendo um em Ponta Grossa e outro em Paranaguá, mantidos pelo Estado. Acrescentavam-se mais cinco jardins particulares, quatro na capital e um no interior do Estado (SOUZA, 2009).

2.3 A EDUCAÇÃO DA PRIMEIRA INFÂNCIA NO MUNICÍPIO DE CURITIBA

Mapear um breve histórico do atendimento da primeira infância em Curitiba é importante para compreender a trajetória dessa modalidade educacional e, para isso, fundamentou-se para a análise da primeira etapa desse atendimento – 1977/2003 – na pesquisa realizada por Elisângela Iargas Iuzviak Mantagute. Sua tese de doutoramento, na UFPR, trata justamente dessa temática, com o título: "Não ficarão mais ao Deus dará: já existem as Creches!” História da Educação Infantil em creches públicas de Curitiba: entre normas e práticas - 1977 a 2003. A autora abrange um recorte de 27 anos, analisando o período caracterizado pelo atendimento assistencialista, realizado nas creches, ficando em aberto o atendimento educacional realizado sob o encargo da Secretaria Municipal da Educação, a partir de 2003, razão pela qual este período chamou a atenção desta pesquisadora.

2.3.1 As creches e o caráter assistencial

O ano de 1977 marcou a inauguração das quatro primeiras creches públicas oficiais na cidade. Tinha-se em vista as necessidades de atendimento das famílias de baixa renda, pensando-se que estando nas creches as crianças receberiam os estímulos necessários para desenvolver-se, além se suprir carências de higiene, alimentação e de caráter sociocultural. Sendo assim, essas creches tiveram uma função social demasiado grande, naquele período histórico. A oferta para atender as crianças de Educação Infantil em creches surgiu no Departamento de Desenvolvimento Social (DDS), o qual tinha a finalidade de prestar assistência social às camadas mais pobres da cidade (MANTAGUTE, 2017).

Conforme a mesma autora, nos anos 1980, a Prefeitura Municipal de Curitiba alterou sua estrutura, mudando a nomenclatura de departamentos para secretarias. Já em 1986, sob esse novo organograma, a fiscalização da rede de creches ficou sob o encargo da então Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social (SMDS) e, logo após, em 1989, nova estruturação leva a transferir essa responsabilidade para a Secretaria Municipal do Menor (SMM). Em 1991, outra mudança organizacional transfere a Educação Infantil para a Secretaria Municipal da Criança (SMCR) e, somente no ano de 2003, a questão das creches passa ao encargo da Secretaria Municipal da Educação (SME), lugar de sua permanência até os dias atuais. Passou-se então do atendimento assistencial para a esfera educacional.

Na trajetória histórica do atendimento infantil o município sempre foi articulado com o governo federal, apresentando propostas semelhantes a esta esfera de poder, tanto que em 1972 o Ministro da Saúde afirma que a creche além de atender as crianças deveria atingir os pais e os jovens receptivos a mudanças (MANTAGUTE, 2017). A autora destaca a notícia que é publicada na imprensa local na época, com a mesma visão assistencialista.

> Com essa configuração social, houve a inauguração das primeiras creches públicas em Curitiba. A imprensa local reservou lugar de destaque para o evento. O jornal Correio de Notícias do dia 16 de agosto de 1977 publicou, em notícia de uma página inteira, com várias fotografias, a inauguração das creches com a seguinte manchete: “Creches Municipais: Um lugar para os carentes – É pouco ainda. Mas é muito se se considerar que até então não havia nada. Filhos de ex-favelados – 480 ao todo – não mais ficarão ao ‘Deus dará’. Já existem as creches” (Jornal Correio de Notícias, 16/08/1977 *apud* MANTAGUTE, 2017, p.57).

A expansão das creches em sua função de cuidados com a criança associa-se com as modificações estruturais das famílias que ano após ano vem se

transformando. Assim, para os filhos das mulheres trabalhadoras a creche deveria ser de tempo integral para cuidar da saúde, higiene e alimentação, durante o tempo em que permaneciam no trabalho, portanto sua origem é associada, segundo Didonet (2001), ao trinômio mulher-trabalho-criança.

Uma forma de atendimento infantil adotada juntamente com o estado para salvar as crianças, em espaços neutros, sem violência, para salvar a infância dos filhos dos trabalhadores pobres, que nas palavras de Arroyo (1988, p. 7) “inicia-se por um dos pontos mais marcantes, a compaixão com a infância pobre”. Para este autor o processo da construção de instituição educacional em tempo integral foi a maneira que o estado e a família encontraram para as crianças não permanecerem na ociosidade.

Nesta situação, se compreende o espaço social que a creche ocupou por um período imenso, o que justifica até mesmo sua ligação com a assistência social e não com o setor de educação. Vista como forma de dar assistência para a família e não com a finalidade de educação, naquele momento a creche era compreendida como uma maneira de atender a todos os estímulos, vistos prioritariamente como modo de sobrevivência para as crianças carentes, embora deixando a desejar quando se trata de oferecer estímulos cognitivos. Para as mulheres que precisam trabalhar, o principal critério era o horário de funcionamento, das sete (07) as dezoito (18) horas, deste modo,

> [...] os horários das creches estavam vinculados às necessidades da mãe, marcando a construção de uma cultura escolar da creche, esses horários não estavam vinculados às necessidades de descanso, alimentação ou brincadeira da criança em diferentes faixas etárias, mas vinculados ao horário do mercado de trabalho (MANTAGUTE, 2017, p. 62).

Segundo Arroyo (1988, p.7), “chegamos a um ponto central no equacionamento de uma escola de tempo integral: a relação entre tempo de trabalho e tempo de escola”. Observa-se no documento como as creches eram pensadas, atendendo às mudanças sociais, políticas e econômicas, que consequentemente foram moldando a educação de primeira infância na cidade e no país. Estipulava-se um atendimento da criança na instituição por 11 horas diárias, para adequar-se às necessidades de trabalho das famílias pobres. Preservava-se um caráter assistencialista nas práticas desenvolvidas, que priorizam hábitos de saúde, de higiene e de alimentação. Ainda de acordo com Arroyo (1988, p. 8), “não se vê a

escola como o espaço educativo e o trabalho, as relações sociais, como deseducativos". Na verdade, o autor enfatiza que ocorreu o inverso, colocou-se o trabalho e a organização da produção como um espaço edificante. O povo tem garantida uma educação gratuita, articulando sempre, educação com produção. Pois,

> para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser de tempo integral; para os filhos de operárias de baixa renda, tinha que ser gratuita ou cobrar muito pouco; ou para cuidar da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa, tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar à criança. A educação permanecia assunto de família. Essa origem determinou a associação creche/criança pobre e o caráter assistencial da creche (DIDONET, 2001, p. 12).

A faixa etária das crianças atendidas nas creches de Curitiba era de 0 a 6 anos, que por sua vez era dividida em três grupos ou turmas: "berçário – crianças de 3 meses a 2 anos; maternal – crianças de 2 anos a 4 anos; jardim de infância: crianças de 4 anos a 6 anos" (IPPUC[11], 1978, s/p. *apud* MANTAGUTE, 2017, p.63). Essa classificação das crianças por idade obedecia a critérios de especificidades em cada faixa etária, mas também contribuía para o atendimento da mãe trabalhadora, que após o término da licença maternidade já poderia deixar seu filho aos cuidados da creche. Mantagute (2017, p. 64) também frisa que Curitiba, em 1980 já possuía, "[...] 25 unidades, desse total, 6 foram inauguradas na gestão de Saul Raiz e 19 na gestão de Jaime Lerner. Esse número de creches deve-se também à pressão exercida pelo movimento popular na cidade".

Sarmento (2015, p. 33) reconhece, é o "[...] interesse dos pais (sobretudo das mães) na guarda dos filhos; a resposta às necessidades de libertação de mão-de-obra assalariada do espaço doméstico [...]" que prevalece no atendimento infantil.

Com a preocupação de atender as funções sociais, as ações educativas propostas são as mesmas para todas as crianças de 0 a 6 anos. Não se especificava atividades para um grupo ou outro. Porém, a aceitação e permanência das crianças nas creches, conforme as normatizações de 1984, na época em que as creches estavam sob a responsabilidade da Secretaria Municipal do Menor (SMM), eram estabelecidas a partir de determinados critérios, que priorizavam a destinação das vagas para pais que se encontrassem empregados, assim como também

[11] INSTITUTO DE PESQUISA E PLANEJAMENTO URBANO DE CURITIBA.

consideravam a questão financeira dos mesmos, deixando claro um contexto a favor da família carente. Dentre os critérios estabelecia-se a destinação de vagas a:

> 1. Crianças que não possuam doenças graves, que necessitem cuidados especiais não tendo a creche estrutura para atendê-la. E com carteira de vacinação em dia.
> 2. Que pertençam à comunidade onde a creche se localiza prioritariamente. Em casos especiais, 80% das vagas para a comunidade e 20% em aberto.
> **3. Com renda familiar até 3 salários mínimos.**
> 4. Que haja prioridade para famílias com menor renda *per capita*.
> **5. Filhos de pais: 1º quando o pai e a mãe estão trabalhando 2º quando o pai está desempregado (provisoriamente) e a mãe empregada 3º quando ambos estão desempregados, dá-se um prazo de 30 dias para arrumar emprego (matrícula provisória).**
> 6. Filhos de pais ou mães solteiros, abandonados ou viúvos.
> 7. Filhos de pais com deficiência física, mental ou viciados.
> 8. Cuja família possua filhos até 6 anos prioritariamente.
> Obs: com exceção dos critérios 1, 2, 3 e 4, os demais deverão ser discutidos amplamente junto à comunidade como também hierarquizados de acordo com a necessidade da região (PMC/DDS, 1984, p. 19 *apud* MANTAGUTE, 2017, p. 93, grifos da pesquisadora).

Quando foi extinta a Secretaria Municipal do Menor, em 1991, ainda na gestão do prefeito Jaime Lerner, todas as atividades das creches foram repassadas para a Secretaria Municipal da Criança, que foi criada por meio da Lei nº 7671 de 10 de junho de 1991, e seu artigo 24 deixa clara a competência da nova Secretaria, sendo a mesma responsável pelo

> planejamento operacional e a execução de programas de atendimento à criança e ao adolescente carente de 0 a 16 anos, para a satisfação das suas *necessidades básicas*, propiciando condições adequadas a sua integração na sociedade e seu desenvolvimento como indivíduo;
> A implementação de programas que visem o atendimento à criança de 0 a 6 anos, por meio do serviço de creches administradas diretamente pela Prefeitura ou por intermédio de terceiros;
> *O atendimento da criança e do adolescente* através de projetos de ocupação integral, iniciação profissional, profissionalização e alternativas de ocupação;
> As medidas de proteção e defesa da criança e do adolescente contra atos de violência por parte da família, da comunidade, ou do Estado; [...] (PMC, 1991, s/p, *apud* MANTAGUTE, 2017, p. 129, grifos da pesquisadora).

Era preciso atender as necessidades básicas, com intuito de compensar as carências pelo cuidar, assim as competências da Secretaria se assemelham ao que era estabelecido no Estatuto da Criança e do Adolescente que havia entrado em vigor em 1990. Na história de Curitiba a mesma autora destaca (p. 224) que em 2001 implantou-se uma creche com atendimento noturno, ou seja, com atendimento diário durante 24 horas que passou a atender 50 crianças naquele ano. Essa creche

localizava-se na Vila Torres. A justificativa para a sua implantação como sempre é a mesma, atender as necessidades de pais trabalhadores. Naquela região da cidade, muitas famílias realizavam a coleta de materiais recicláveis e saiam de madrugada para o trabalho ou chegavam muito tarde em casa.

Em vista do direito subjetivo à educação na Constituição brasileira de 1988 e a identificação da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, o país caminhava para a construção de uma nova realidade para a educação da primeira infância, incluída na área educacional, que se efetivou pela LDB nº 9394 de 1996.

2.3.2 Os Centros Municipais de Educação Infantil: cuidar/educar

No momento que em foram transferidas todas as unidades de Educação Infantil para a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação, fossem públicas fossem conveniadas com órgãos de assistência social, fossem escolas ou creches que atendessem as crianças na faixa etária da primeira infância, promoveu-se uma ruptura entre a educação meramente assistencial, realizada nas creches conveniadas ou mantidas pela Fundação de Ação Social – FAS e a educação escolarizada que passa a ser ofertada nos Centros Municipais de Educação Infantil - CMEIs, agora sob a responsabilidade da SME.

Tal transferência de competência deu-se de acordo com a Lei municipal nº 10.644 de 03 de abril de 2003, que "Cria a Secretaria Municipal da Defesa Social, altera dispositivos da Lei n° 7.671/91 e suas alterações, da Lei n° 7.829/91 e dá outras providências". Em seu artigo 3º, a referida Lei altera o disposto nos § I e 2º do art. 41, da Lei nº 7671, de 10 de junho de 1991 e suas alterações, acrescido dos § 3º, 4º e 5º.

O parágrafo 3º acrescido à Lei, confirma a responsabilidade da Fundação de Ação Social – FAS sobre a política de atenção à criança e ao adolescente previstas no art. 24 da Lei n° 7671, de 10 de junho de 1991 e suas alterações*, com exceção das unidades educacionais que passam a ser vinculadas à Secretaria Municipal da Educação,* nos termos da nova redação do inciso III, do art. 21, da Lei n° 7671, de 10 de junho de 1991, dada pelo art. 51 desta lei, conforme regulamentação específica.

No Artigo 5º, acrescido à Lei, altera a redação do Art. 21 da Lei n° 7.671, de 10 de junho de 1991 e suas alterações, estabelecendo as competências da Secretaria Municipal de Educação, conforme segue:

> *[...] a viabilização dos processos educacionais no Ensino Fundamental e na Educação Infantil* ofertados pelo Município, possibilitando o desenvolvimento das várias dimensões da formação humana, com as seguintes atribuições:
> I - definir a política educacional no âmbito da rede municipal de ensino;
> II - realizar o planejamento operacional e executar as atividades pedagógicas, consoante a legislação vigente;
> III - administrar as unidades educacionais a ela vinculadas;
> IV - efetuar pesquisas didático-pedagógicas para o desenvolvimento do ensino municipal;
> V - definir e administrar indicadores de desempenho para a rede municipal de ensino;
> VI - articular-se com outros órgãos municipais, demais níveis de governo, entidades da iniciativa privada e organizações não governamentais, para o desenvolvimento de ações educativas direcionadas aos educandos da rede municipal;
> VII - realizar outras atividades correlatas (CURITIBA, Lei nº 10.644/2003, grifo da pesquisadora).

Entra em cena o binômio educar e cuidar, pois até então o caráter assistencial era predominante. Nesse momento com uma nova percepção sobre essa modalidade de educação – como parte da Educação Básica -, os profissionais precisavam repensá-la. Conforme coloca Andrade (2010), o reconhecimento do caráter educativo das creches implica o rompimento de sua herança assistencialista, assim como a definição de propostas pedagógicas para as crianças pequenas que possam garantir a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, respeitando as particularidades dessa faixa etária. Mas, embora a creche aparecesse como direito da criança, ainda o critério da renda familiar figurava na documentação, assim como o critério de os pais estarem trabalhando. Isso é uma confirmação de que embora a Rede Municipal de Educação Infantil de Curitiba, tenha sido ampliada, ela não é suficiente para a demanda da cidade.

As novas reflexões feitas acerca do trabalho realizado com as crianças, entre eles o pedagógico e aspectos da relação entre profissionais e destes com as famílias, evidenciam a necessidade de tornar a Educação Infantil mais compartilhada entre esses segmentos.

Em 2004 começou a implantação dos Conselhos nos CMEIs e as creches comunitárias passaram a ter acompanhamento e orientação pedagógica pela

Secretaria Municipal da Educação, sendo este trabalho de supervisão e apoio realizado pela equipe do Departamento de Educação Infantil.

A creche é uma instituição nova e velha ao mesmo tempo. Na atualidade ainda se encontram creches como se fossem depósitos de crianças, mas muitos elementos já vieram para mudar a prática interna e criar um ambiente de melhor interação. Essas crianças pequenas são para os educadores um espelho da sua própria infância e com a co-participação de educadores, crianças e pais, pode-se construir sentidos na vida de cada um (DIDONET, 2001).

Em 2005, inicia-se o governo de um novo prefeito, o mandato terminou em 2008, sendo reeleito para o período 2009-2012, porém seu governo se estendeu até 2010, renunciando para candidatar-se ao governo do estado, sendo substituído de 2010 até 2012.

Nestes oito anos de gestão, na RME, deu-se início a discussões e reflexões sobre a Educação Infantil com os (as) profissionais dessa área, para a escrita das Diretrizes Curriculares Municipais. Além disso, se efetivou o horário de permanência dos (as) profissionais nos CMEIs, momento este, necessário para o estudo e a reflexão sobre a prática, o planejamento, a seleção e a organização de materiais para o trabalho com as crianças, possibilitando também a participação nos cursos ofertados pela SME, nesse horário. Foi também lançado o programa Sinais de Alerta, o qual tem como finalidade a promoção de saúde e bem-estar das crianças, por meio da observação atenta e da intervenção precoce de profissionais e famílias (CURITIBA, 2017b). Percebe-se que, nesse início, o caráter assistencial é ainda significativo, embora os aspectos educacionais passem a fazer parte das reflexões.

No relatório final da primeira gestão, conforme Curitiba (2009a), com a missão de propor uma educação de qualidade e sua expansão apresenta-se que a Educação Infantil participou de ações integradas de educação e cuidados, em espaços que privilegiam a aprendizagem da criança sobre si mesma e o mundo, de forma lúdica, incluindo-se nesse processo a inculcação de valores como a ética, a gestão democrática e a autonomia.

Quanto à expansão da primeira infância, conforme o jornal Diário Popular de abril de 2008, no período de janeiro de 2005 a dezembro de 2008, foram criadas 8.462 vagas para educação de crianças até 5 anos. Segundo depoimento do prefeito nesse artigo de jornal: “é um trabalho que beneficia as crianças e a família, porque os pais podem trabalhar tranquilos, sabendo que seus filhos são bem cuidados”. E, a

partir daí, passa-se a atender 26.580 crianças em 162 creches, sendo 36 instituições a mais do que no ano de 2000. O tom assistencial ainda está privilegiado no discurso do executivo.

Figura 1 - Notícia sobre abertura de vagas nas creches de Curitiba (2008)

Abertura de vagas em creches é a maior da história em Curitiba

A atual administração municipal foi a que mais abriu vagas em creches em Curitiba. De janeiro de 2005 a dezembro de 2008, a prefeitura terá criado 8.463 vagas na educação para crianças de até 5 anos. Isso é resultado da construção de novas creches, ampliação e reforma de prédios municipais, ampliação das vagas em centros de educação infantil conveniados e abertura de vagas nas pré-escolas de escolas municipais. "Temos dado total prioridade à educação, em especial à educação infantil e os números mostram isso", afirma o prefeito Beto Richa. "É um trabalho que beneficia as crianças e a família, porque os pais podem trabalhar tranqüilos, sabendo que seus filhos estão bem cuidados."

A Prefeitura atende 26.580 crianças em 162 creches e pré-escolas municipais e tem convênio com 81 creches, mantidas por instituições filantrópicas, que atendem mais 8.430 crianças. Desde 2005, a Prefeitura ampliou e reformou 140 creches, entregou 15 novas creches e outras 4 estão sendo construídas.

REPASSES

Até dezembro, terão sido criadas 999 novas vagas nas creches conveniadas. Desde 2005, a Prefeitura aumentou de R$ 53 para R$ 158 (crianças até 3 anos) e R$ 150 (de 4 a 5 anos) o valor repassado mensalmente, por criança, às creches conveniadas. O repasse anual da Prefeitura para as conveniadas cresceu, nesse período, de R$ 5,7 milhões para R$ 16,6 milhões.

As creches Vila Torres (Prado Velho), Parolin (Guaíra), Pinpão (Portão) e João Batista Fumaça (Guaíra) funcionam até 23h, especialmente para atender filhos de carrinheiros. As quatro creches atendem 650 crianças.

O programa Mãma Nené garante o aleitamento materno nas creches. Permite e incentiva que as mães amamentem seus filhos nas creches ou deixem seu leite armazenado, para ser oferecido à criança. Para receber as mães nas creches, incentivar a amamentação ou administrar o leite armazenado, a prefeitura capacitou mil educadoras e lactarias. O treinamento nessa área é contínuo com o objetivo de transmitir as informações sobre o programa para todas as profissionais da educação infantil. As creches também ganharam espaços adequados para que as mães amamentes as crianças.

Em três anos, foram 7,1 mil na educação infantil, para atender crianças de 0 a 5 anos

INVESTIMENTO

A Prefeitura de Curitiba superou em R$ 91 milhões os investimentos mínimos exigidos pela Constituição para as áreas de Saúde e Educação em 2007. No ano passado, a prefeitura aplicou R$ 303 milhões em Saúde, equivalentes a 19,09% das receitas próprias do Município, bem acima dos 15%. Na Educação, pela Constituição, foram investidos R$ 406 milhões, o que alcançou 26,35% das receitas, acima dos 25% exigidos pela Constituição.

Está sendo concluído um estudo da Secretaria da Educação que indicará precisamente quantas crianças ainda precisam de vaga em creche. O estudo partiu de um cadastro de 10 mil crianças, feito em 2005, mas que apresentava distorções nas informações. Em alguns casos, o nome da mesma criança aparecia duas ou três vezes nos cadastros. As famílias, na busca pelo atendimento ou em função de mudança de endereço, solicitam a vaga em diferentes unidades. Muitos casos correspondiam, ainda, a crianças moradoras de municípios da região metropolitana.

Para ter o conhecimento da real demanda, a Secretaria da Educação informatizou e interligou os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs). Computadores conectados à internet, com tecnologia de banda larga serão usados para dar mais agilidade e transparência nos processos administrativos dos CMEIs.

Crianças do CMEI Ouvy Dacol, na Vila Autódromo, participam de atividades do projeto de literatura.

Fonte: Diário Popular, (2008). Acervo da Biblioteca Pública do Paraná.

A Secretaria Municipal da Educação de Curitiba (SME) em 2009, com o objetivo de definir e implementar a política municipal para a Educação Infantil, estabelece parâmetros e indicadores de qualidade, no que se refere à caracterização dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs). Estes parâmetros se constituem na concepção de criança como sujeito de direitos, constituindo-se as seguintes categorias: as crianças têm direito a um espaço organizado, aconchegante, seguro e desafiador, durante sua permanência no CMEI, direito à brincadeira, direito a uma alimentação saudável, direito ao desenvolvimento de identidade, direito à amizade, direito ao desenvolvimento da curiosidade, imaginação e expressão, direito a profissionais qualificados e direito de uma convivência democrática (CURITIBA, 2009b).

A elaboração desses preceitos foi inspirada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para Educação Infantil estabelecidos pelo MEC (2006). Os estudos e discussões dos mesmos, tornaram-se uma base importante de apoio à comunidade educativa na definição da qualidade de educação que se pretende, considerando suas especificidades. Essa qualidade depende também das interações educacionais e das relações interpessoais entre os atores envolvidos e seu conceito é elucidado

no processo de reflexão e análise das ações educativas (CURITIBA, 2009b). Diante disso o profissional que trabalha na instituição necessita compreender que a qualidade da interação da criança com o adulto reflete-se na qualidade do ensino, sendo assim, destaca-se como fundamental a interação como mola para alcançar um bom desenvolvimento e garantia de aprendizagem, porém,

> [...] não é qualquer interação que garante a aprendizagem, mas sim a interação de qualidade, pautada na intencionalidade educativa. Nesse sentido, o educador/professor precisa atuar de forma a promover diferentes aprendizagens às crianças e propor situações-problema que as levem a utilizar, por meio de diferentes possibilidades, seus conhecimentos prévios, levantando hipóteses e indo além do que sabem para solucioná-las, ampliando seus conhecimentos (CURITIBA, 2009b, p.12).

Percebe-se no documento, que a educação que se pretende nos CMEIs vai além da mera transmissão de informação e adequação de comportamentos, propondo-se a desenvolver a capacidade infantil de desenvolver conhecimentos além dos saberes prévios. O mesmo identifica (CURITIBA, 2009b), o CMEI como um lugar de aprendizagem por meio de observações, vivências e experiências. Propõe aos profissionais transformar as curiosidades infantis e suas indagações em conhecimentos a serem explorados e aprendidos, enriquecer tais momentos, proporcionando relações entre as experiências cotidianas e o conhecimento científico. Quando a criança pesquisa elementos da sociedade, fenômenos naturais, ela desenvolve o espírito científico, amplia o conhecimento de mundo e desperta para a necessidade de preservação do meio ambiente.

Em 2010, foram apresentados quatro referenciais para o estudo e planejamento dos profissionais da Educação Infantil, na forma de cadernos. O primeiro discutia os cantos de atividades, o segundo a leitura e a contação de história, o terceiro abordava as modalidades organizativas do tempo didático e o último falava sobre planejamento e avaliação. Nota-se que os cadernos, como é comum nesse tipo de documento, abordavam de forma fragmentada as ações a serem desenvolvidas, embora a qualidade proposta na interação com as crianças seguisse uma tendência, proposta por Libâneo (1989, p.11), “à escola cabe suprir as experiências que permitam ao aluno educar-se, num processo ativo de construção e reconstrução do objeto, numa interação entre estruturas cognitivas do indivíduo e estruturas do ambiente”. Sobre os conteúdos de ensino o mesmo autor (p.11) aborda que o conhecimento é consequência “da ação a partir dos interesses e

necessidades, os conteúdos de ensino são estabelecidos em função de experiências que o sujeito vivencia frente a desafios cognitivos e situações problemáticas".

Ademais conforme relatório anual (CURITIBA, 2008), foi implantado o Projeto Kidsmart em 66 Centros Municipais de Educação Infantil, o qual de acordo com o relatório citado proporcionou às crianças das turmas de pré (04 a 05 anos) a iniciação na linguagem digital.

Com o propósito de averiguar a população na faixa etária de zero a cinco anos, a quantidade de matrículas e de CMEIs na cidade, consultou-se a página Curitiba em dados, organizada pelo IPPUC. Assim sendo, conforme os últimos Censos de 2000 e 2010 realizados pelo IBGE e disponibilizados neste site, Curitiba tinha 155.579 crianças de 0 a 5[12] anos em 2000 e 129.857 em 2010. Observa-se uma redução de 17% no número de crianças nessa faixa etária e um aumento de 24% no número de matrículas em escolas municipais, conforme informado pelo site do IPPUC para o mesmo período: 24.203 matriculados em 2000 e 30.097 matriculados em 2010.

Quanto ao crescimento no número de CMEIs, de acordo com o site Curitiba em dados, estes passaram de 126 em 2000 para 171 em 2010, aumento de 36%. Atualmente Curitiba conta com 219 CMEIs, 48 a mais que no ano de 2000.

Quadro 1 - População infantil em Curitiba e matriculados na faixa etária de 0 a 5 anos (2000-2010)

População Infantil/CMEIS	2000	2010	Variação	Percentual
Crianças 0 - 5 anos	155.579	129.857	(25.722)	-17%
Matriculados na Educação Infantil municipal	24.203	30.097	5.894	24%
Número de CMEIs	126	171	45	36%

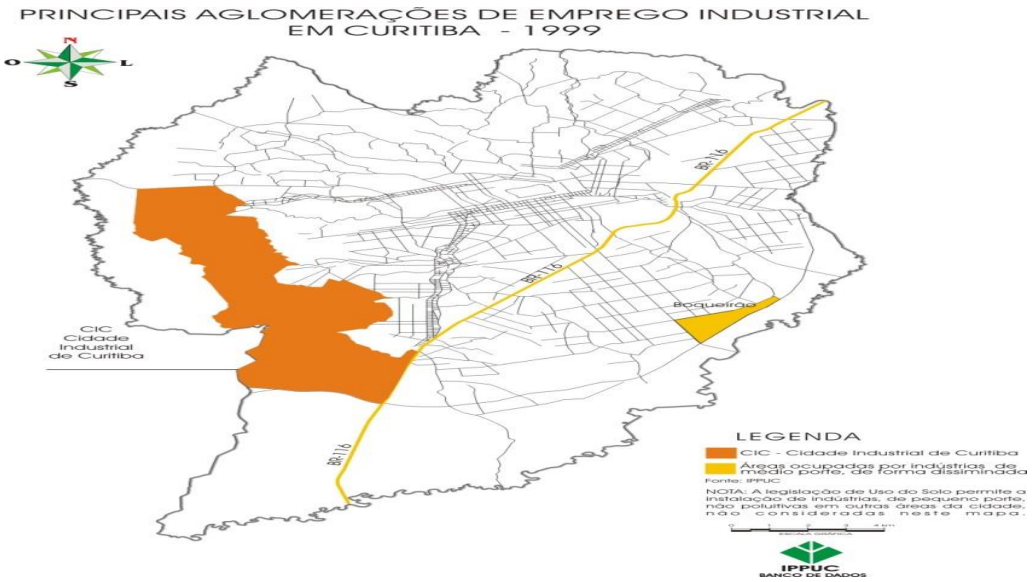
Fonte: IPPUC, Curitiba em dados, organizado pela pesquisadora (2019).

Quando a sociedade sofre mudanças ou mesmo quando as mudanças se realizam num governo municipal, como o que se está analisando, é preciso ressaltar que essas se concretizam apenas a médio e longo prazo. São necessários novos planejamentos e tomadas de decisões por algum tempo para que seus reflexos possam ser percebíveis após alguns anos.

[12] Dados do site http://curitibaemdados.ippuc.org.br/Curitiba_em_dados_Pesquisa.htm.

Sendo assim, a Prefeitura Municipal de Curitiba, a partir de 2003, expande a rede de atendimento da Educação Infantil. Uma quantidade significativa de CMEIs centraliza-se nas regionais do Bairro Novo, Pinheirinho e CIC – Cidade Industrial de Curitiba. Desse modo, observa-se que a história se repete na oferta de vagas para as mães que buscam emprego. A Prefeitura Municipal de Curitiba construiu CMEIs por diversos lugares da cidade, mas existe uma região com maior aglomeração dos mesmos. Esta é a região com maior concentração de indústrias, fato observável no mapa, elaborado em 1999 e que engloba os bairros acima citados, pois essa região foi designada para a implantação de indústria na cidade.

Figura 2 - Mapa das Aglomerações de Emprego Industrial em Curitiba (1999)



Fonte: IPPUC, Curitiba em dados (2019).

A demanda por CMEIs pode ser maior em torno dessa aglomeração industrial, mas sua necessidade também está presente em outros bairros, segundo uma notícia encontrada pela pesquisadora na Biblioteca Pública do Paraná, com data de junho do ano de 2010, publicada no Jornal Gazeta do Povo, com o título “Quase metade dos bairros de Curitiba não tem creche pública”. Nesta notícia, se discute que o serviço de creches é inexistente, principalmente nos bairros de classe média, onde segundo a pais deixam o trabalho ou precisam pagar alguém para cuidar dos filhos. Consta também, que do total de 75 bairros, são 33 centrais da cidade que possuem essa carência. A justificativa da prefeitura é a “demanda manifesta”, como

se costuma chamar quando há muitas solicitações de vagas em alguma determinada região da cidade (GAZETA DO POVO, 2010).

Figura 3 - Notícia sobre falta de creches em Curitiba (2010)

CRECHE

Gazeta do Povo 22/06/2010 pg.4 "Vida e Cidadania"

INFÂNCIA

Quase metade dos bairros de Curitiba não tem creche pública

Gazeta do Povo 22/06/10 pág.04 - "Vida e Cidadania"

Serviço é inexistente principalmente em bairros de classe média-alta; pais precisam pagar ou deixar o trabalho para cuidar dos filhos

Pollyanna Milian

Quase metade dos bairros de Curitiba não tem um item essencial para mães como Anna, Eliane e Marcielle. Elas vivem em um dos 33 bairros da cidade (são 73 no total) que não têm creche. E o problema acaba se concentrando em regiões tidas como mais "nobres", onde vivem as classes A e B. Nos bairros Água Verde, Batel, Cristo Rei, Jardim Social e Bacacheri, por exemplo, os pais têm apenas duas opções: ou pagam por uma creche, ou largam o emprego para ficar com os filhos em casa. O levantamento de creches por bairro foi feito a partir dos dados divulgados no site da prefeitura.

"O poder público pensa que quem vive nestas regiões é rico e não precisa de serviços essenciais. Mas isso não é verdade", afirma Anna Carolina Antunes da Silva. O mais velho de seus três filhos está na escola municipal; os dois mais novos ficam em casa porque no Água Verde

"O poder público pensa que quem vive nestas regiões é rico e não precisa de serviços essenciais. Mas isso não é verdade."

Anna Carolina Antunes da Silva, mãe de três filhos e moradora do Água Verde.

Pedido formal é chave para conseguir vaga

A prefeitura costuma construir creches nos locais onde há o que se padronizou chamar de "demanda manifesta" – quando os pais protocolam oficialmente o pedido de vaga em determinado Cmei. Quando há verba para a construção de creches, as regiões contempladas são aquelas com o maior número de pedidos de vagas – uma política que não dá conta de atender a todos. O pedido de vagas será sempre maior em bairros que estão em expansão, o que não é o caso do Água Verde. Além disso, o filtro não atende os pais que nem chegam a procurar a creche porque sabem da falta de vagas, ou os que se mudam com uma frequência maior e nem sempre buscam a creche no lugar certo.

"Não podemos trabalhar co demanda potencial. Procuram atender primeiro os bairros o existe a maior demanda vagas. No Centro, por exem temos um pedido de 180 enquanto no Prado há cerca de 2 mil vagas", jus Jorge Wekerlin, superintend te executivo da Secreta Municipal de Educação.

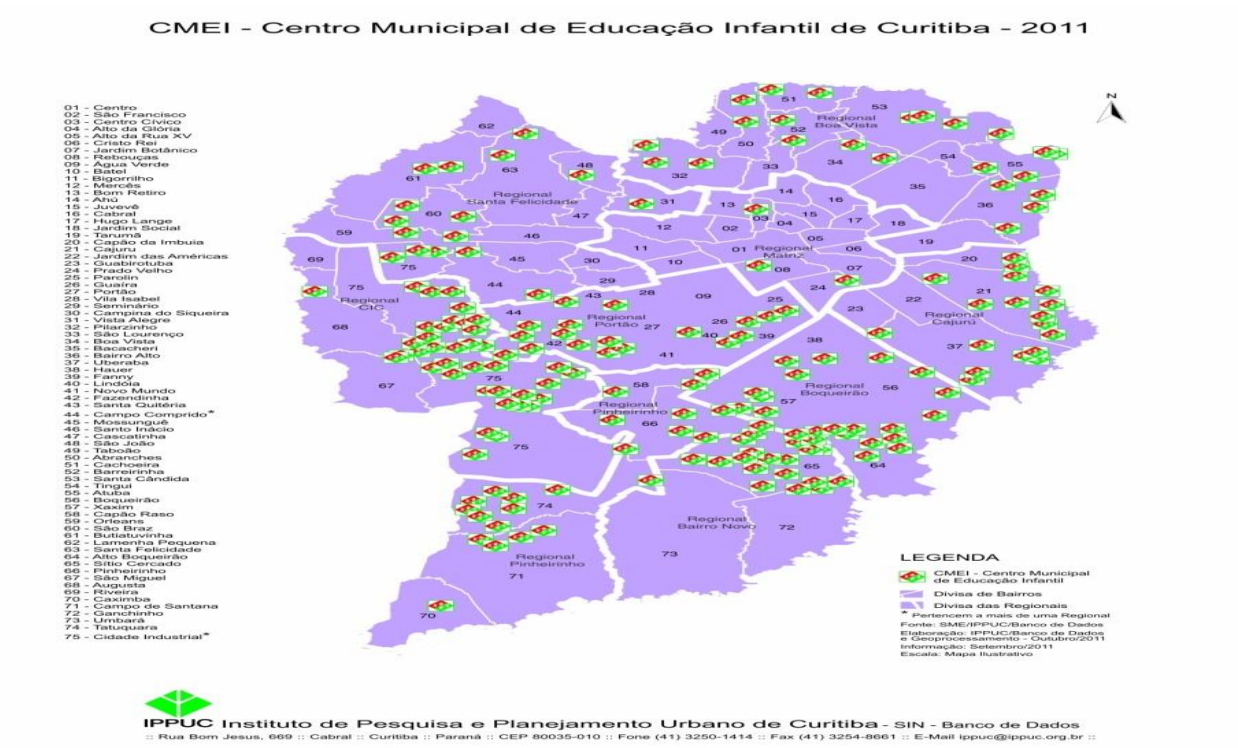
Para atender as famílias q acabam ficando ilhadas em ba

Fonte: Gazeta do Povo, (2010), Acervo Biblioteca Pública do Paraná.

No mapa que segue, produzido em 2011, é observável a localização dos CMEIS da cidade de Curitiba, com grande aglomeração em uma determinada região, uma diferença marcante de números de CMEIs em torno da área com concentração de indústrias, apresentou no passado uma “demanda manifesta”. A regional CIC conta com 46 CMEIs, 21% do total (219 CMEIS em 2018) se concentra apenas nessa região, o que demonstra ainda a forte tendência de atendimento das crianças de Educação Infantil, com vistas a apoiar a mãe trabalhadora pobre. Se o caráter assistencial pode ser considerado superado pela finalidade educacional é o

que se verá quando se analisar a prática pedagógica do CMEI selecionado para esta pesquisa.

Figura 4 - Mapa dos Centros Municipais de Educação Infantil de Curitiba, conforme localização nos bairros (2011)



Fonte: IPPUC, Curitiba em dados (2019).

A partir de 2013, no governo do novo prefeito[13], é lançado o Projeto Crianças de Curitiba, que incentiva a criação de jogos e livros para valorizar o protagonismo da criança. Neste governo aprova-se a Lei n.º 14.580 de 22 de dezembro de 2014 que reestrutura a carreira dos (as) profissionais da Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Curitiba - PMC e cria-se o cargo de professor (a) de Educação Infantil. Os referenciais curriculares (documentos) produzidos em quatro volumes, na gestão anterior, foram reformulados, compondo um único caderno, no qual foram abordados

[13] No site Curitiba em dados não constam os dados referentes ao período desse governo (2013-2016), pois os dados apurados vão apenas até 2012 e o último senso disponibilizado no site do IPPUC é de 2010.

os ambientes para o brincar e a compreensão dos espaços externos. Estes espaços concebidos como ambientes utilizados nas dimensões funcional, temporal, relacional e física (CURITIBA, 2013).

Nesse período, ainda se discute na Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME) o processo de transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, investindo-se na qualidade das práticas desenvolvidas em ambas as etapas da educação. Esse processo tem se efetivado com ações desenvolvidas pelas equipes dos Departamentos de Educação Infantil e do Ensino Fundamental, por meio de encontros ao longo do ano com os professores, na aproximação entre os profissionais que atuam nas duas etapas, bem como com o reconhecimento de suas especificidades, a fim de viabilizar a articulação entre as etapas. Essa ação tomou como base as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica de 2010, na perspectiva de que cada etapa deve ter sua finalidade, princípios e objetivos, na indissociabilidade dos conceitos referenciais: cuidar e educar, sendo uma concepção norteadora do Projeto Político-Pedagógico elaborado e desenvolvido pela comunidade educacional (CURITIBA, 2016b). O trabalho resultou no documento: *Transição das crianças da Educação Infantil: práticas e reflexões* (2016b).

Pensando em boas práticas na primeira infância, o projeto Brinca Curitiba permitiu a “reflexão sobre o brincar no contexto da cidade, por meio da construção de brinquedos, levantamento das brincadeiras preferidas na infância [...]”. Outra boa prática foi o trabalho com jogos de tabuleiro na Educação Infantil de Curitiba, a qual é hoje uma das grandes marcas do protagonismo infantil nos CMEIs, com crianças de quatro a cinco anos de idade. Esses jogos são resultado do trabalho de professores que participaram do curso Jogos de Tabuleiro na Educação Infantil desenvolvido nos anos de 2014, 2015 e 2016, ministrado por profissionais do Departamento de Educação Infantil (CURITIBA, 2016c).

Pautado na interação e brincadeiras, mais de 13.000 crianças tiveram a experiência de criar seu jogo, os professores investiram na leitura de livros de literatura de qualidade, para promover um ambiente de criação e interação lúdico, encantador e desafiador. Portanto, o jogo é uma prática pedagógica que possibilita a interação, a criação, a imaginação e o protagonismo das crianças, pois o jogador é senhor de suas jogadas, respeitando as regras impostas pelo próprio jogo

(CURITIBA, 2016c). Este trabalho resultou no documento, Jogos de Tabuleiro na Educação Infantil: uma aventura pelas trilhas da imaginação (2016c).

O programa Sinais de Alerta que iniciou em 2005, foi retomado, realizando-se reflexões sobre o atendimento das crianças curitibanas de zero a cinco anos, contando com o envolvimento de profissionais da área da saúde (médicos, psicólogos, fisioterapeutas, psicomotricistas, fonoaudiólogos e odontólogos) e profissionais dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), com participação dos dez Núcleos Regionais da Educação (NREs). As decisões decorrentes desse trabalho conjunto foram divulgadas por meio de materiais impressos, sensibilização das famílias, bem como em encaminhamentos médicos aos profissionais da saúde, para fortalecer a necessária parceria entre educação e saúde, com vistas ao pleno desenvolvimento das crianças. O documento Sinais de Alerta: a educação e o cuidado permanente das crianças (2017), um caderno explicativo, distribuído nas instituições para orientar os profissionais, ainda recomenda que os profissionais que atuam no CMEI:

> [...] observem atentamente possíveis sinais que possam comprometer o desenvolvimento integral das crianças em seus aspectos físico, afetivo, social, intelectual e linguístico. Assim, os profissionais da Educação Infantil são convidados a ampliar, a fortalecer seus conhecimentos e a se corresponsabilizar em investir, de modo cuidadoso e preventivo, na saúde e no bem-estar das crianças. Isso contribui com os processos de aprendizagem e desenvolvimento delas, como função inerente a esta etapa da educação (CURITIBA, 2017b, p. 1).

Neste documento, a concepção do cuidado está intrínseca com a de educar, pois nele se recomenda aos profissionais da área da educação atenção aos sinais da saúde da criança e comunicação ao superior, na instituição em que trabalham, sobre qualquer alerta, para que o mesmo possa entrar em contato com os profissionais da saúde necessários. Lembre-se que a maior parte da população infantil atendida pelo município é oriunda das classes trabalhadoras pobres e o município mantém uma rede de postos de saúde e profissionais em grande parte dos bairros, executando uma política de saúde ampla para essas camadas da população.

Em 2014, foram reformulados os Parâmetros Curriculares Municipais, pensados sob a forma de um caderno de Parâmetros e Indicadores de Qualidade, para atender toda a Educação Básica do município, não especificamente apenas a Educação Infantil. Nele se procura garantir a qualidade do ensino por meio de:

leitura, ambiente educativo, gestão democrática, prática pedagógica e formação continuada, fatores que resultam em uma boa escola. Importante considerar que:

> Os Parâmetros e indicadores de Qualidade são instrumentos de avaliação institucional da RME, realizada por meio de discussões que envolvem toda a comunidade escolar (profissionais das escolas, educandos (as) familiares). O registro da avaliação, em planilha própria, gera automaticamente gráficos com os resultados tabulados, subsidiando as equipes na construção dos Planos de Ação. Os planos de ação realizados só terão sentido na escola se forem discutidos à luz dos indicadores que ainda precisam ser consolidados a curto, médio e longo prazo. Essa é uma tarefa coletiva que faz da escola um verdadeiro espaço democrático. Neste sentido, a escola cumpre seu papel principal: educar com excelência crianças, jovens, adultos e idosos (CURITIBA, 2016e, p. 5).

O estudo e a reformulação tiveram como objetivo atender toda a Educação Básica e resultou no documento, Parâmetros e Indicadores de Qualidade das Escolas Municipais de Curitiba (2016e). Nesta construção pedagógica, onde o conhecimento resulta em trocas e acontece na relação entre o meio natural, social e cultural com o sujeito e mediado pelo educador, a relação deve progredir para trocas de conhecimento cada vez mais ricas, como aponta Libâneo (1989).

E, assim, esse novo documento de Parâmetros e Indicadores de Qualidade, define que a escola de Educação Infantil deve enfatizar sua ação na interação, na ludicidade, no cuidado e na educação:

> [...] possibilitar a apropriação, produção e troca de conhecimento pelas crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos, para que aprendam, de forma cada vez mais autônoma, desenvolvendo o gosto pelo conhecimento. Sendo assim, consideramos a importância da interação, da ludicidade, do cuidado e da educação. Estes últimos são indissociáveis a todo o processo educativo, pois se compreende que cuidar, implícito ao ato de educar, abrange tanto o aspecto biológico quanto a dimensão afetiva, que inclui a segurança, o apoio, o incentivo e a compreensão e propicia o estabelecimento do vínculo (CURITIBA, 2016e, p. 26).

Conforme Curitiba (2016a, p.14), a Educação Infantil, definida como parte da Educação Básica, estava presente no programa Curitiba Mais Educação, o qual tinha como finalidade viabilizar os processos educacionais na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, “possibilitando o desenvolvimento das várias dimensões da formação humana, no sentido da equidade na rede municipal de ensino (RME), da garantia do acesso ao ensino obrigatório, da redução do abandono, e da melhoria nos índices de rendimento escolar”. Este programa, articulado com a Série Mais Educação Nacional, que inclui a Educação Infantil no contexto da educação integral:

> Por sua vez, a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), a exemplo da Constituição Federal de 1988 e da LDB, retoma e valoriza *a Educação Integral, como possibilidade de formação integral da pessoa.* Ressalte-se, contudo, que o PNE avança para além do texto da LDB, ao apresentar *a educação em tempo integral como objetivo do Ensino Fundamental e,* também*, da Educação* Infantil (BRASIL, 2009a, p.22, grifos da pesquisadora).

Em 2016, ocorreu a reformulação das diretrizes curriculares da Educação Infantil em Curitiba, que resultou no documento “Educação Infantil: Caderno 1 sobre princípios e fundamentos”, atualizando assim as diretrizes que haviam sido escritas em 2005 (CURITIBA, 2016a).

Na gestão atual se estabeleceu a Ficha FICA – Ficha de Comunicação do Estudante Ausente, emitida pelo Parecer CME/CEI N 02/2016, para acompanhar a frequência do aluno matriculado no pré-escolar. Por meio desta, se comunica o Conselho Tutelar sobre situações em que a criança não possui frequência, visando prevenir ou reintegrar a mesma com faltas injustificadas (CURITIBA, 2017a).

É notável a ampliação do pensar a Educação Infantil em Curitiba, no período de 2003 até os dias atuais, pois os documentos escritos e os projetos pedagógicos atribuídos para a primeira infância aumentaram significativamente. Porém, na análise dos documentos o cuidar e o educar terminam em discurso sequencial, o cuidar – possivelmente pelas necessidades próprias desse período da infância e pelas condições sociais das crianças que frequentam a escola pública – ainda está intrínseco na concepção cultural, constituindo uma herança de gerações passadas permeando o presente. A infância das crianças curitibanas no desenrolar da trama histórica perpassou caminhos de muitas conquistas, mas ainda há muito a percorrer.

Dessa forma, importante ressaltar, que a sociedade em conjunto com os órgãos governamentais, além de pensar documentos pedagógicos, na tentativa de caracterizar o educar, devem considerar a infância, como coloca Kuhlmann (2015), como uma condição da criança. Suas experiências vividas em diferentes lugares na sociedade representam mais do que uma imagem constituída pelos adultos sobre esta fase. Deve-se considerar a criança concreta nas relações sociais que produzem sua história. Toda criança viveu uma infância, independentemente da sua estrutura econômica, social e familiar. Falar que uma criança não teve infância, geralmente é associado a uma criança pobre que não teve seus direitos preservados, porém mesmo com uma vida mais sofrida, é a essa vida que ela pertence durante sua

infância. Sua história é produzida sobre e com ela, pela interação com seu meio a criança se desenvolve participando de todos os processos culturais, sociais, históricos e psicológicos, ela se apropria das coisas no tempo e no lugar em que vive e suas relações sociais são importantes para o seu desenvolvimento.

3 EDUCAÇÃO DA PRIMEIRA INFÂNCIA E O CONTEXTO NORMATIVO

Neste capítulo será abordada a trajetória da Educação Infantil no seu contexto normativo, procurando-se analisar a legislação que fundamenta essa modalidade de educação e demais normativas, tanto no plano federal como local. Assim, serão analisados documentos como a Constituição Brasileira, considerada por muitos como a Constituição cidadã, por ter ampliado sobremaneira os direitos dos brasileiros (BRASIL, 1988), passando pelo Estatuto da Criança (BRASIL, 1990) e pela legislação educacional, em especial a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9394/96, o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) assim como, as Diretrizes Curriculares Municipais de Curitiba (CURITIBA, 2016), os quais contribuíram para a construção de uma nova identidade da educação da primeira infância. Esses documentos representam as lutas e conquistas que permearam a sociedade brasileira, nas quatro últimas décadas, e resultaram na ampliação dos direitos à educação das crianças no país.

3.1 A EDUCAÇÃO DA PRIMEIRA INFÂNCIA NA LEGISLAÇÃO FEDERAL

O fundamento maior que assegura a efetividade da educação brasileira está regulamentado pela Carta Magna, aprovada no ano de 1988, que pelo ordenamento jurídico é considerada a lei maior e rege todas as demais. Nesse contexto, o artigo 6º, dispõe sobre o rol de direitos sociais que devem ser garantidos a todos os indivíduos, no qual a “educação” está inclusa como umas das prioridades do estado democrático, com objetivo de assegurar o pleno desenvolvimento humano desde a infância (BRASIL, 1988). Observa-se que, no mesmo dispositivo, está presente a questão da proteção maternal e infantil, bem como todo o conjunto assistencial necessário para que o ser humano tenha condições existenciais mínimas de viver com dignidade seus direitos sociais como “[...] a *educação*, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à *maternidade* e à *infância*, a assistência aos desamparados, [...]” (BRASIL, 1988, s/p, grifos da pesquisadora). Os direitos sociais aprovados na Constituição Federal de 1988 motivaram a sociedade brasileira a lutar pela

efetivação desses direitos, gerando com isso movimentos e discussões onde o núcleo central era trazer eficácia aos respectivos artigos. Conforme argumenta Kuhlmann (2015),

> A caracterização das instituições de Educação Infantil como parte dos deveres do Estado com a educação, expressa já na Constituição de 1988, trata-se de uma formulação almejada por aqueles que, a partir do final da década de 1970, lutaram – e ainda lutam – pela implementação de creches e pré-escolas que respeitem os direitos das crianças e das famílias (KUHLMANN, 2015, p. 179).

De acordo com Arantes (2009, p.27), “o Brasil possui objetivos traçados na Constituição da República de 1988. Todas as instituições públicas devem ter tais objetivos como horizontes a serem atingidos”.

A Educação Infantil aparece na Carta Magna (1988) no terceiro capítulo, referente à educação, e no Artigo 208, em seu inciso quarto, da seguinte forma: “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de, [...] Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade”. Essa competência é definida como sendo do órgão municipal, conforme consta no Artigo 211 e em seu segundo parágrafo: “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino. § 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no Ensino Fundamental e na Educação Infantil”. E na sequência, determina no Artigo 214, referente o plano nacional de educação, sua duração decenal para articular:

> [...] o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:
> I - erradicação do analfabetismo;
> II - universalização do atendimento escolar;
> III - melhoria da qualidade do ensino;
> IV - formação para o trabalho;
> V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.
> VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (BRASIL, 1988, s/p).

Diante disso, mesmo que horizontes fundamentais fossem estabelecidos, quando se trata da primeira infância é preciso tomar alguns cuidados para não haver graves distorções, como coloca Arantes (2009, p. 27) deve-se evitar a precipitada: “[...] ‘escolarização’, encarando a Educação Infantil apenas como preparação da

criança para o Ensino Fundamental, desprezo pelo ‘lúdico’, diminuição do tempo da Educação Infantil, colocando crianças prematuras no Ensino Fundamental”. Neste caso, o autor propõe pensar o sentido da Educação Infantil, estabelecendo oportunidades de experiências diversificadas e não a mera escolarização precoce.

A propósito deste assunto, recentemente foi debatida uma legislação proibindo a entrada de crianças com menos de 6 anos de idade no primeiro ano do Ensino Fundamental, estabelecendo uma data corte de 31 de março, discutido no Supremo Tribunal Federal no dia trinta de julho de 2018, atribuindo-se o propósito à LDB (BRASIL,1996), que respalda no seu artigo trinta e dois “o Ensino Fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade [...]” e ao esclarecimento dado no parecer do Conselho Federal de Psicologia (2015), a pedido do Conselho Nacional de Educação, pois neste consta que o assunto já estava em discussão na resolução 06/2010, mas ficou suspenso. O parecer apresenta em sua conclusão, respaldado nas teorias de Piaget, Vigotski e Wallon, depoimento favorável ao corte etário e desfavorável em condicionar as crianças para uma avaliação psicológica antes de se matricular uma criança fora do corte etário. Percebe-se que a sociedade não pode menosprezar as primeiras fases de vida e a entrada precoce no Ensino Fundamental, o que diminuiria as experiências e anteciparia o condicionamento à disciplina.

A presença da família e sua importância está ressaltada na Constituição, no sétimo capítulo, no Artigo 226, “a família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado”, sendo que a mesma também é responsável, assim como o estado em assegurar os direitos da criança, adotando princípios da proteção integral enfatizando-se no Artigo 227 que:

> É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à *educação*, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à *convivência familiar* e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988, s/p. grifo da pesquisadora).

Certamente, este foi um avanço importante, independente da origem social da criança, seu direito foi ampliado e assegurado. Portanto, todos os membros sociais, pais ou não, devem vincular-se e se articular neste projeto social, que possui segundo Angotti (2009, p.143), “[...] dimensões ampliadas que se inicia no

atendimento educacional à primeira infância, estendendo-se para as demais etapas do sistema educacional". Assim, instiga-se agir pela primeira infância, considerando-a como o foco central da estrutura social, pois sua formação garantirá o futuro da sociedade.

Isto posto, concorda-se com Arantes (2009, p. 27) "mencionados artigos são fundamentais para orientar a atuação de todos os profissionais que, direta ou indiretamente, desempenham funções no âmbito de instituições de educação pública brasileira".

A Constituição de 1988 fez a sociedade brasileira travar lutas em torno dos direitos, em 1989 a mesma era lida e discutida em muitos círculos. O povo estava eufórico com a carta, catavam versos e prosas por conta das garantias individuais, pela proteção ambiental, pela oportunidade do povo participar na vida política, já, a infância conseguiu com muita pressão política e negociações, os artigos 227 a 229, que determinaram um grande avanço (BAZÍLIO, 2003). Todos os cidadãos brasileiros por meio dessa Constituição têm assegurado o direito de ter acesso à educação assim como proteção para a infância. A criança possui direito à educação e atendimento em uma instituição de Educação Infantil, independentemente de a mãe exercer um trabalho fora de casa ou não. Até porque, depois desta carta magna, esse direito passou a ser um direito subjetivo da criança.

Entretanto, mesmo com os direitos estabelecidos na constituição,

> A sociedade brasileira não apresenta, portanto, o devido reconhecimento e importância em relação ao seu próprio desenvolvimento sociohistórico-cultural ao não valorar sua(s) infância(s) como potencial capaz de ser partícipe e protagonista das ações e movimentos (originais ou não) em seu contexto de pertencimento (ANGOTTI, 2009, p. 134).

Oportuno ressaltar a colocação de Arantes (2009, p. 29), que algum tempo atrás "[...] a Educação Infantil era encarada por muitos do ponto de vista da assistência social e do direito dos pais trabalhadores (tal visão, ainda que superada, não retira a condição de direito social da Educação Infantil)". Esta visão sobre a educação infantil pode até estar superada em algumas realidades do Brasil, porém se conhece lugares em que isto ainda é uma condição para garantir os direitos para crianças. Concorda-se com o autor quando argumenta que desde a carta magna de 1988 (p.29) "não há margens para dúvida: a Educação Infantil deve ser vista do

ponto de vista educacional (e não assistencial) e como direito da criança, antes que de seus pais ou responsáveis".

Antes de se analisar a legislação federal resultante dos fundamentos legais estabelecidos pela Constituição de 1988, cabe realizar uma breve retrospectiva sobre a legislação educacional anterior à carta magna com o fim de verificar como era tratada a educação da primeira infância até então.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a Lei 4024/61, em seus artigos 23 e 24 abordava a educação pré-primária, assim caracterizada, na época, como uma modalidade destinada para crianças menores de sete anos, as quais seriam atendidas em escolas maternais ou jardins de infância:

> A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternais ou jardins-de-infância. 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).

Como as escolas a que se refere o artigo 24 eram em geral de propriedade das empresas, estas eram usadas como ajuste das relações de trabalho, realidade que passou a ser vista como algo benéfico para os empresários, pois com o filho por perto a produção da mãe poderia aumentar. Muitas das mulheres mães funcionárias não tinham consciência sobre essa situação de trabalho como forma de implementação do capitalismo no país, que se agravou com o patriarcalismo da cultura brasileira, segundo Oliveira (2008), nos maiores centros urbanos, a política educacional despontava para os interesses da burguesia industrial, e também, para o desejo de ascensão social da pequena burguesia e da classe trabalhadora.

Essa LDB 4024/61 foi alterada na década seguinte pela Lei 5692/71, a qual em seu artigo décimo nono, no segundo parágrafo, determina que os grupos de ensino se preocupem em oferecer as crianças de idade inferior a sete anos adequada educação em escolas maternais, jardins de infância e instituições compatíveis. Desta forma, retira-se a responsabilidade das empresas e se conduz a responsabilidade da educação das crianças menores de sete anos para os órgãos federativos. Essa lei foi resultado de um período marcado por maior número de operários, movimentos para reivindicar melhores condições de trabalho, aumento de mulheres da classe média no mercado de trabalho, redução de espaços urbanos apropriados para brincadeiras de infância e com a preocupação referente à

segurança nas cidades, o que contribuiu para que instituições infantis fossem requisitadas pela população e novo padrão educativo para essa faixa etária passasse a ser discutido. Para Oliveira (2008), a entrada de mulheres das camadas médias no mercado de trabalho cresceu, aumentando significativamente as creches e pré-escolas, principalmente particulares. Preocupadas com o aprimoramento intelectual dos filhos daquelas camadas sociais, as instituições trouxeram novos valores, na defesa de um padrão educativo preocupado com os aspectos cognitivos, emocionais e sociais da criança pequena.

Diante desse cenário de desafios das políticas públicas para a infância, mesmo com todo o aparato legal de proteção à infância, houve dificuldades de expansão e melhoria da Educação Infantil. Isso ocorreu em função de retrocesso nos investimentos do setor social e educacional, em virtude das políticas neoliberais implantadas no país a partir da década de 1980. É possível perceber adiante que a trajetória das políticas públicas para a infância, a atenção e os serviços para as crianças dependem da conjuntura política e econômica e da correlação de forças existentes na sociedade (ANDRADE, 2010).

Já, posteriormente à Constituição de 1988, foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 8069 de 13 de julho de 1990, o qual veio para reafirmar as conquistas de direitos estabelecidos pela Constituição. A luta de um grupo de pessoas para construção e aprovação desse estatuto, segundo Bazílio (2003), realizou-se por meio de duas tarefas, sendo a primeira:

> Manter coeso o grupo que liderava tal avanço no debate das crianças e adolescentes. Esses atores se mostraram muito ativos durante o processo constituinte (1986 a 1988). Compunha esse grupo um grande número de dirigentes de organizações não-governamentais, funcionários públicos dos três poderes, agentes pastorais, acadêmicos, militares em geral. De fato, organizaram-se para difundir e fazer crescer o movimento *'Criança, prioridade nacional'* que se fez presente em cartazes, caravanas ao Distrito Federal, palestras, pressão política e institucional (BAZÍLIO, 2003, p. 33, grifo da pesquisadora).

Desta forma, Bazílio (2003), ressalta que tal movimento foi demasiado importante para realizar as críticas necessárias à legislação que ainda estava em vigor. O Código de Menores (1979) não garantia direitos às crianças e concentrava poderes nas mãos de juízes.

A segunda tarefa do grupo foi a negociação com o Congresso Nacional para a substituição do Código dos Menores o quanto antes possível pelo Estatuto da

Criança e Adolescente (ECA). De uma ‘doutrina de situação irregular’ daquele primeiro documento buscou-se uma ‘doutrina de proteção integral à infância’, no segundo. Esta mudança passou a ser entendida como revolucionária para a infância. A partir de então, a expressão ‘sujeito de direitos’ ganhou força na sociedade, passando-se a entender que o cuidado pela criança é um direito subjetivo dela e não bondade do ser humano. A desjudicialização também fazia parte do novo ECA, que pretendia tirar do judiciário (homogêneo) as práticas sociais/educativas, para então destinar as medidas protetivas aos conselhos tutelares, estes estando mais perto da população poderiam melhor desempenhar sua função social. “A nova lei deveria ser mais abrangente, dar conta de todas as crianças, de qualquer classe social, sendo ou não vítima de ação ou omissão” (BAZÍLIO, 2003, p. 35).

O direito à educação está também contemplado no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990 s/p) nos Artigos 19, 53 e 54:

> É direito da criança e do adolescente ser criado e educado no seio de sua família e, excepcionalmente, em família substituta, assegurada a convivência familiar e comunitária, em ambiente que garanta seu desenvolvimento integral.
> A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (...).
> É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: [...] IV – *atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade* (grifo da pesquisadora).

Já a nova LDB – Lei Nº. 9.394 de 1996 procura assegurar um novo modelo de Educação Infantil, integrando-a na Educação Básica, conforme destaca o Artigo 29:

> A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996, s/p).

Na mesma lei está prevista a Educação Infantil como direito em seu quarto Artigo (LDB,1996): “o dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [...],II - Educação Infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade”. Neste sentido, aos municípios, o Artigo 11 da LDB (1996, s/p) estabelece para:

> V - oferecer a Educação Infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o Ensino Fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

A LDB (1996) constituiu um instrumento significativo para a educação nacional, no contexto em que foi promulgada, apesar dos conflitos gerados em seu debate, estabelecendo em seu Artigo 22, as finalidades da Educação Básica: “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”; e nos artigos 30 e 31, a Lei refere-se especificamente à Educação Infantil, proporcionando-lhe mais funcionalidade educacional de acordo com as regras:

> A Educação Infantil será oferecida em:
> I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
> II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.
> A Educação Infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:
> I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental;
> II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;
> III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;
> IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;
> V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança (BRASIL, 1996, s/p).

Diante do novo contexto de globalização mundial, do desenvolvimento da economia e no campo tecnológico, essa lei veio para ampliar o conceito de Educação Básica, integrando a Educação Infantil. A responsabilidade das escolas infantis foram ampliadas com as atribuições pedagógicas, além das administrativas - o cuidar foi acrescido do educar. Flexibilizou-se o funcionamento das instituições fazendo com que diferentes formas de organizações e prática pedagógica pudessem ser adotadas (OLIVEIRA, 2008). A mesma lei veio para superar um obstáculo, se a creche passa a fazer parte do sistema educacional, deixa então de ser uma alternativa para as famílias pobres, porém a superação dos preconceitos ainda demanda mais tempo, pois as creches continuaram a dar prioridade de atendimento às crianças de famílias mais necessitadas (KUHLMANN, 2015). Tendo em vista a

dificuldade de atendimento de toda a demanda por Educação Infantil, os requisitos de prioridade de acesso em uma instituição pública ainda permanecem os mesmos nos dias atuais, principalmente em centros de Educação Infantil que contemplam como prioridade absoluta que a mãe deverá estar trabalhando para garantir uma vaga.

Situada a Educação Infantil na legislação e na realização continua de consenso sobre sua importância, estamos num momento da história, onde o grande desafio consiste em lutas para efetivar essa etapa da educação e concretizar o seu alargamento. Tal luta será vencida quando se atender todas as crianças cujos responsáveis optem por esse direito de atendimento, subentendendo-se que esse atendimento seja realizado com qualidade, pois quantidade por si só não representa qualidade, ademais:

> No que tange à manutenção do direito à Educação Infantil na legislação brasileira, pode-se dizer que, com a construção de certo consenso quanto à importância da Educação Infantil (e da chamada 'primeira infância') para o desenvolvimento da criança, a supressão desse direito não se coloca em um horizonte muito próximo. Registra-se, nesse particular, a importância de universidade pública na construção desse consenso (ARANTES, 2009, p. 32).

O Plano Nacional da Educação para o período de 2014-2024, por sua vez, procurou garantir a ampliação do acesso da criança de Educação Infantil na escola, embora a meta estabelecida não tenha se concretizado na data esperada. A meta um estabelece universalizar até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos, além de ampliar a oferta desta primeira etapa em creches para atender no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE (BRASIL, 2014-2024).

E como estratégia 17 define: "estimular o acesso à Educação Infantil em tempo integral, para todas as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil" (BRASIL, 2014-2024, p. 40).

Na cidade de Curitiba, atualmente essa meta pode não estar atendendo ainda toda a população que precisa de atendimento, mas, todas as escolas são de tempo integral, exceto uma no bairro Santa Quitéria. O Plano Nacional de Educação está em consonância com os objetivos e interesses sociais, mas, na prática esses direitos ainda não são assegurados integralmente. Pois, não basta somente oferecer um

atendimento em tempo integral, esse atendimento deve suprir as necessidades da criança na primeira infância.

Neste ponto de vista, Guará (2006), enfatiza a consciência de que apenas a ampliação do horário escolar não garante a qualidade nem a efetividade necessária, necessitando de uma mobilização de esforços muito mais abrangentes, ao mesmo tempo não assegura o direito de todas as crianças ao mundo do conhecimento, ao exercício de suas habilidades, ao desenvolvimento humano e social.

Para Bazílio e Kramer (2003), existe neste caso uma preocupação com a *dupla fragmentação*, percebível tanto no que se refere aos estudos teóricos de pesquisas realizadas sobre essa temática como nas políticas públicas desenvolvidas, começando na sua geração até a sua execução. Tal fragmentação se inicia por haver muitas pesquisas em outros campos das ciências humanas e sociais (psicologia, sociologia direito, serviço social, etc.), sem possuir uma *interlocução* entre elas e sobre os resultados e análises de pesquisas sobre Educação Infantil especialmente. Essa fragmentação também é evidente pela infância não ser tratada como uma *categoria social*, construída na história e persuadida pela economia, sociologia e política. Essa categoria é reduzida às faixas etárias, níveis de escolaridade ou classe social a qual pertence. Sendo assim, limita-se o uso do termo Educação Infantil para qualificar o trabalho com crianças de zero a cinco anos (grifo da pesquisadora).

Outra fragmentação é a falta de penetração dos pesquisadores da área da educação no cotidiano das crianças, sem se ocupar dos problemas sociais vividos pelas crianças fora das escolas (maus tratos, violência, exclusão, etc.). Como pesquisadores de educação, ao falar de ensino, aprendizagem, leitura, prática pedagógica, deveria haver questionamentos também sobre as condições da criança fora dos muros da escola, segundo Bazílio e Kramer (2003). Os autores destacam a importância da conjuntura social que envolve a vida da criança, e que exerce forte influência sobre sua vida escolar.

Desde a Lei de Diretrizes de Bases da Educação de 1996 ampliaram-se as discussões sobre a prática pedagógica nas instituições de Educação Infantil. O governo de certa forma atendeu algumas das expectativas sociais, porém fica a pergunta, atendeu as expectativas subjetivas das crianças, seus interesses e necessidades? Mesmo assim, as mudanças na Constituição (1988) e na LDB (1996) mantiveram a preocupação de discernir a primeira infância do processo de ensino

assente, com características diferentes das escolas convencionais. Como apontam Barbosa e Richter (2015), na Carta Magna de 1988 e na LDB/1996 a atividade pedagógica com crianças de 0 a 6 anos obteve o nome de Educação Infantil, com a finalidade de distinguir do termo ensino que antecipa as etapas fundamental e médio.

A história da primeira infância se construiu de forma equivocada e contraditória, as instituições vistas como depósitos deixaram uma marca indelével na estrutura organizacional das escolas de Educação Infantil, que vem sofrendo um processo difícil de ser superado completamente. A contradição permanece quando o governo procura atender quantitativamente a demanda social e deixa a desejar com relação aos direitos de uma educação de qualidade da criança.

Alguns centros de Educação Infantil exploram inúmeras práticas no cotidiano, com a preocupação de não deixar espaços ociosos, entretanto há que se tomar cuidado com as atividades desenvolvidas para não se iniciar simplesmente uma “adultização” da criança. A própria legislação vigente já prevê uma educação de qualidade que contemple as funções do cuidar e do educar, como se observa abaixo:

> Considerando a trajetória das políticas públicas para a infância no Brasil, podemos identificar um processo de reconhecimento de uma nova identidade das creches enquanto instituições de Educação Infantil. As legislações sobre a infância brasileira ganham nova dimensão com a abertura democrática do país, em especial com o reconhecimento das creches como direito das crianças e das famílias e dever do Estado. Esse fato expressa a necessidade da garantia dos direitos da infância em instituições pautadas por critérios de qualidade que contemplem as funções do cuidar e do educar (ANDRADE, 2010, p. 150).

Neste contexto, observa-se um discurso de valorização das crianças, que se encontram em fase de desenvolvimento biopsicossocial. Passaram de objetos a sujeitos de direito, com o direito de terem as suas necessidades físicas, cognitivas, psicológicas, emocionais e sociais atendidas de forma integral e integrada.

Ao pensar a Educação Integral, para Guará (2006), esta deve ser considerada pelo enfoque do direito, fundamentado na Constituição Brasileira, no Estatuto da Criança e do Adolescente — ECA e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na sua obrigatoriedade da oferta pública de educação para todas as crianças. A mesma se sustenta na concepção de proteção integral definida legalmente, que discerne a situação inerente do desenvolvimento da criança e exige

uma forma específica de proteção, constituída em direitos tanto individuais quanto coletivos, que possam assegurar seu pleno desenvolvimento. Sendo assim, as políticas e práticas pedagógicas de Educação Infantil devem garantir que o conhecimento produzido historicamente pela humanidade seja difundido a todos. As crianças, conforme a Constituição (1988), são também cidadãs com direitos sociais e de acesso a uma educação de qualidade.

Desde a Constituição (1988), fala-se sobre o direito de educação para as crianças do país de zero a seis anos e discute-se a opção entre dois modelos - o da assistência e o da escolarização. Nos últimos anos, o modelo preponderante da escolarização instituiu políticas de avaliação, com ênfase nas habilidades e competências. Em contrapartida, a escola é um espaço de formação democrática e que procura alcançar a subjetividade e particularidade das crianças no grupo comum (BARBOSA; RICHTER; DELGADO, 2015).

O processo de incluir a primeira infância no sistema da Educação Básica foi importante, mas não desfez todos os problemas, nem mesmo superaram-se os preconceitos sociais que envolvem a criança pequena,

> Desse modo, o reconhecimento das creches e pré-escolas como parte do sistema educacional, na Constituição e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, pode ser caracterizado como a superação de um obstáculo necessário. Se a creche passa a fazer parte do sistema educacional do país, ela deixa de ser apresentada como alternativa para pobres incapazes, para ser posta como complementar à ações da família, tornando-se uma instituição legitima e não mais um simples paliativo. Mas não é por isso que as instituições se tornam educacionais, elas sempre foram e continuarão sendo, onde quer que estejam (KUHLMANN, 2015, p.186).

Na esperança de uma infância humanizada, se deve educar para combater a barbárie, o que quer dizer conduzir o presente segundo a educadora Kramer (2003, p. 95) “[...] numa situação crítica e compreender que o passado não precisaria ter sido o que foi, o presente pode ser diferente do que é, e o futuro pode mudar a direção que parece inevitável”. Pensando nessas mudanças entra em jogo na contemporaneidade o que Plaisance (2004) defende como sociologia da pequena infância, esta definida como uma sociologia da socialização da criança, que começa de maneira vertical com a ação dos adultos mais próximos por meio de normas estabelecidas nas famílias, após acontece a socialização interativa social, ou seja, uma socialização horizontal nas relações mais amplas que se estabelecem com a criança.

3.2 A EDUCAÇÃO DA PRIMEIRA INFÂNCIA NO REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL, NAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Os textos normativos orientam a Educação Infantil no país, entre eles destacam-se o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil - RCNEI (1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (2010) e a Base Nacional Comum Curricular (2017) reformulada.

O Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil – RCNEI (1998), publicado em três volumes, pelo Ministério de Educação – MEC aborda os *eixos de trabalho* que orientam a construção de distintas experiências como: a Formação Pessoal, Social e Conhecimento de Mundo, a Identidade e Autonomia por meio de diferentes linguagens: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática (BRASIL, 1998, V. 1-2-3).

Este documento trouxe uma preocupação quanto ao tempo de permanência da criança na instituição, fato não encontrado em outros documentos, retratando que a inserção da criança requer cuidados especiais. No documento está sempre presente a preocupação de que o cuidado em termos de higiene e saúde, dividido com o educar neste período deve oferecer atividades significativas, sendo os cuidados biológicos e o acesso aos conhecimentos variados, determinantes para um desenvolvimento integral. “Estes horários estendidos devem significar sempre maiores oportunidades de aprendizagem para as crianças e não apenas a oferta de atividades para passar o tempo ou muito menos longos períodos de espera” (BRASIL, 1998, p.66).

Para inserir a criança em tempo integral o Referencial Curricular orienta para que o professor estabeleça um processo gradual de inserção, familiarizando aos poucos a criança na rotina com o professor, com o espaço e com as outras crianças com as quais irá conviver. Considera importante nos primeiros dias, e até quando se fizer necessário, a presença da mãe ou do pai ou de alguém conhecido da criança para que ela possa enfrentar o ambiente estranho com segurança (BRASIL, 1998).

> Embora as crianças desenvolvam suas capacidades de maneira heterogênea, a educação tem por função criar condições para o desenvolvimento integral de todas as crianças, considerando, também, as possibilidades de aprendizagem que apresentam nas diferentes faixas etárias. Para que isso ocorra, faz-se necessário uma atuação que propicia o

> desenvolvimento de capacidades envolvendo aquelas de ordem física, afetiva, cognitiva, ética, estética, de relação interpessoal e inserção social (BRASIL, 1998, p.47).

Este documento foi elaborado para servir como norteador, não sendo obrigatório o seu uso, a não ser que a instituição opte por ele. Sua construção ocorreu em um momento quando ainda não havia um amadurecimento sobre a área da Educação Infantil, com a recente mudança advinda da LDB (1996), sendo que se necessitava saber se a elaboração caberia nas especificidades da Educação Infantil, por isso foi denominado como Referencial Curricular. Neste sentido, Cerisara (1999) afirma:

> [...] a Educação Infantil pela sua especificidade ainda não estava madura para produzir um referencial único para as instituições de Educação Infantil no país. Os pesquisadores e pesquisadoras da área revelam nestes pareceres que o fato de a Educação Infantil não possuir um documento como este não era ausência ou falta, mas sim especificidade da área que precisa ainda refletir, discutir, debater e produzir conhecimentos sobre como queremos que seja a educação das crianças menores de sete anos em creches e pré-escolas (CERISARA, 1999, p. 44).

Compreende-se que o documento foi um avanço para a infância, por tentar superar a oferta assistencialista, porém o RCNEI (1988), foca em orientações de conteúdos por conta das linguagens abordadas, em especial a linguagem escrita, a qual é compreendida como uma proposta para escolarizar as crianças, visto que sua formulação ocorreu logo após a incorporação da Educação Infantil como Educação Básica quando, ainda, não se possuía uma concepção definida desta etapa de ensino.

Este documento curricular, elaborado em âmbito nacional com a preocupação de considerar esta etapa como educação, foi construído coletivamente e influenciou as práticas naquele momento, quando muitos profissionais ainda necessitavam de formação para o seu entendimento e muita reflexão sobre sua prática a partir da nova concepção de Educação Infantil que se colocava.

A prática a que se refere o currículo é uma realidade estabelecida por meio de comportamentos didáticos, políticos, administrativos e econômicos, onde se suprimem muitos pressupostos teóricos, esquemas de racionalidade, crenças e valores que condicionam a teorização sobre o currículo (SACRISTÁN, 2000).

Ademais o autor argumenta que o currículo expressa o plano de socialização imposto de fora, através das práticas escolares e com a articulação que os

professores necessitam exercer adequadamente contra a hegemonia. Qualquer estratégia de inovação ou de melhora na qualidade da prática do ensino deverá considerar esse poder modelador e transformador dos professores, que eles de fato exercem num sentido ou noutro, para enriquecer ou para empobrecer as propostas originais que provem de fora (SACRISTÁN, 2000).

O Referencial Curricular aqui discutido, para alguns já é um documento obsoleto, enquanto em outras realidades brasileiras ainda é usado como documento norteador principal na prática pedagógica. A pesquisadora quando lecionou na Educação Infantil nos anos de 2012 a 2015 era orientada pelas coordenadoras locais a usar as linguagens dos eixos do Referencial Curricular: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática. Segundo uma pesquisa realizada por Barbosa e Richter (2015), passados 20 anos foi este documento que permeou as instituições públicas como apoio às propostas político-pedagógicas, como modelos a serem seguidos ou realizando-se releituras e servindo a inspirações, mesmo após as reformulações com o parecer das Diretrizes de 2009 que traziam novas concepções. A continuidade do seu discurso se deve ao fato de apresentarem conceito de escola, conteúdo, ensino e ação docente próximo à escola convencional, compreensão impregnada socialmente.

Um documento curricular brasileiro mais atual são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), que complementam o Referencial Curricular (1998), com o fim de aprimorar a prática de Educação Infantil. Tem o propósito de orientar a formulação de políticas, a formação de professores, o planejamento e o desenvolvimento do Projeto Político-Pedagógico das instituições de Educação Infantil. É um documento rico, abrange outras realidades e culturas do país, pois apresenta também proposta pedagógica para as infâncias do campo e proposta pedagógica para as crianças indígenas. Amplia a discussão da interação social, do acesso cultural, científico e do cuidar e educar. Conforme Kramer (2009), o documento possui um caráter mandatório, após uma história de mais de vinte anos de estudos, pesquisas acadêmicas e movimentos sociais, expressa em um conjunto significativo de políticas públicas.

O documento foi aprovado pela resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, com o objetivo de estabelecer diretrizes que devem ser observadas na organização das propostas

pedagógicas dessa modalidade de ensino. Essa resolução define a Educação Infantil no seu artigo quinto como:

> Primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, às 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 no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2009b, p.19).

Em seu terceiro artigo concebe o currículo 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, para o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

Uma proposta curricular para a infância, além de considerar o atendimento às suas especificidades envolvendo educação e cuidado, envolve também a discussão atual diante das teorias crítica e pós-crítica do currículo. Pois, a proposta curricular modela-se dentro de um sistema escolar concreto dirige-se a determinados meios, cristaliza-se, enfim, num contexto que é o que acaba por lhe dar o significado real. Daí que a única teoria possível que possa dar conta desses processos tenha de ser do tipo crítico, pondo em evidência as realidades que os condicionam (SACRISTÁN, 2000). Sendo assim, as práticas devem articular os saberes das crianças, suas experiências com os demais conhecimentos de forma associada e crítica.

O documento deve elucidar os educadores para pensar as propostas pedagógicas, começando pela criança, que deverá ser o centro do planejamento, pois esta é um sujeito histórico e de direitos, estabelece relações e interações nas vivências diárias. Ademais propõe que se deve respeitar os princípios éticos, políticos e estéticos, conforme o sexto artigo:

> Art. 6º As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios:
> I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.
> II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.
> III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2009b, p.19).

Quanto à jornada escolar, as Diretrizes Curriculares a definem como jornada em tempo parcial, quatro horas diárias e, em tempo integral, a jornada com duração igual ou superior a sete horas diárias, compreendendo o tempo total que a criança permanece na instituição. Deixa claro que não deve haver requisito de seleção para matricular uma criança, conforme consta no seu artigo quinto e primeiro parágrafo: "É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, *sem requisito de seleção*" (BRASIL, 2010, p. 12, grifo da pesquisadora). O documento inculca concepções da sociologia da infância, e a criança, centro do planejamento escolar no documento é conceituada como um sujeito histórico e de direitos que, "[...] nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura" (BRASIL, 2010, p. 12).

A prática pedagógica nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil devem abordar como *eixos norteadores* as *interações* e as *brincadeiras***,** assegurando *experiências* que possibilitam conhecer a si mesmo e o mundo com diferentes linguagens, vivências, narrativas e promovendo a autonomia e a curiosidade:

> - 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;
> - 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;
> - 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;
> - Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;
> - Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;
> - Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
> - 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;
> - 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;
> - Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;

> - 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;
> - Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;
> - Possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos (BRASIL, 2010 p. 25,27).

Diferentemente de eixos de trabalho este documento propôs eixos norteadores. Para Ferreira (2018) esta palavra “mostra o caminho certo a seguir”. Sendo assim, seu caráter mandatório visa nortear uma estruturação do currículo da instituição e a prática pedagógica do educador. Em suma, este documento inicia uma discussão sobre a perspectiva de criança protagonista discutida na perspectiva da sociologia da infância.

Segundo Oliveira (2010), a definição de currículo defendida nas Diretrizes é uma ação mediadora da instituição de Educação infantil como articuladora das experiências e saberes das crianças e os conhecimentos que circulam na cultura mais ampla e que despertam o interesse das crianças. Isto designa um importante período na área, que pode de modo inovador avaliar e aperfeiçoar as práticas vividas pelas crianças nas unidades de Educação Infantil. Práticas, que compreendem o currículo como algo que alcança, conforme Sacristán (2000, p. 9), “forma e significado educativo à medida que sofre uma série de processos de transformação dentro das atividades diárias, que o tem mais diretamente por objeto”.

Sendo a primeira infância um período importante para aprendizagem e desenvolvimento da criança, Oliveira (2012, p. 33) aponta as Diretrizes Curriculares como um documento orientador e de referência nas escolas, para decisões em relação aos fins educacionais e aos métodos de trabalho, possui significativas recomendações quanto aos processos de avaliação e de transição da criança ao longo de sua trajetória, o que contribui na construção da prática pedagógica, pois apresenta objetivos e condições para organização curricular, com convicções básicas para orientar “[...] um trabalho pedagógico comprometido, com a qualidade e a efetivação de oportunidades de desenvolvimento para todas as crianças. Elas explicitam os objetivos”.

Em relação à prática pedagógica, o professor atuante na Educação Infantil precisa entender o espaço como facilitador de interações e confrontos das crianças entre si, assim como da cultura de pares entre as crianças e os adultos. Juntos

experimentando a descoberta de ensinar e aprender, até mesmo os adultos entre si, sejam eles mães, pais, professores, gestores e demais profissionais vivem o intenso desafio de ressignificar o seu papel, na vigília de seus conhecimentos e experiências (KRAMER, 2009).

A Base Nacional Comum Curricular (2017) como documento de caráter normativo, também fundamenta-se nas concepções da sociologia da infância e manifesta seu compromisso em promover uma educação integral para o desenvolvimento humano global, privilegiando as dimensões cognitivas e afetivas, isso independentemente da duração do tempo escolar,

> o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe *considerar as diferentes infâncias* e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir (BRASIL, 2017, p. 14, grifo da pesquisadora).

Os currículos da Educação Infantil devem incorporar a BNCC, conforme a LDB (1996) em seu artigo 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.

Fundamentada no conceito de maturação biológica das crianças, como retratada pelo teórico Piaget, o documento denomina de bebês (zero a 1 ano e 6 meses); crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). Este teórico desde a adolescência, e ao longo de toda sua vida, se dedicou às ciências biológicas. Esta fundamentação teórica remete a dois paradigmas importantes que têm influenciado a educação brasileira e também este documento, Piaget conforme exposto por Ivic (2010, p. 13) “[...] acentua os aspectos estruturais e as leis essencialmente universais (de origem biológica) do desenvolvimento, enquanto o de Vigotski insiste nos aportes da cultura, na interação social e na dimensão histórica do desenvolvimento mental”.

Quanto aos eixos, a BNCC denomina como *eixos estruturantes* (p.25), as *interações* e *brincadeiras* como direitos de aprendizagem e desenvolvimento para a

criança aprender e se desenvolver. Tal direcionamento exige do professor uma intencionalidade educativa em sua prática pedagógica para contemplar as experiências. Para isso, o documento possui uma organização curricular em cinco campos de experiências com base nas diretrizes que privilegia: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Neste contexto, se identifica que o campo, o eu, o outro e o nós, deve se preocupar com as questões afetivas e éticas sociais, como conviver em uma comunidade com relações cada vez mais extensas com normas de comportamento para uma convivência justa e harmoniosa. Ainda mais, quando consideramos a realidade brasileira, como argumenta Candau (2002), vivemos num espaço multicultural, registrado por massacres históricos pela negação do “outro”, associar diferença e igualdade segundo a autora (p.128) “[...] constitui outra questão que permeia todo o nosso trabalho. No entanto, o problema não é afirmar um pólo e negar o outro, mas sim termos uma visão dialética da relação entre igualdade e diferença”. Por isso, nosso papel como educadora se reafirma, pois, de acordo com Candau (2002) a perspectiva multicultural se concebe na inquietude entre os movimentos sociais e a academia. Permanece-se no horizonte de declarar a dignidade humana em um mundo que apresenta não ter mais esta firmeza como referência.

O campo, corpo, gestos e movimentos deve proporcionar experiências sensoriais, expressivas, corporais que disponibilizem movimentação ampla que expresse a individualidade, respeitando sempre o ritmo de cada criança, além do cuidado com seu próprio corpo. Isso favorece o desenvolvimento natural da criança. De acordo com as Indicações Nacionais Italianas (2012, p.58), “as crianças jogam com seu corpo, comunicam, se exprimem com a mímica, se transvestem, se colocam à prova, também nestes modos percebem a completude de si próprias consolidando autonomia e segurança emotiva”.

O campo, traços, sons cores e formas, articula a imersão de diferentes linguagens, com expressões dramáticas e musicais para desenvolver criatividade com a “[...] manipulação dos materiais, as experiências gráfico-pictóricas, as grandes mídias, são descobertas e educadas para que desenvolvam nos pequenos o sentido do belo, a consciência de si mesmos, dos outros e da realidade” (INDICAÇÕES

NACIONAIS ITALIANAS, 2012, p.60). Enquanto isso o campo, escuta, fala, pensamento e imaginação, auxilia as crianças a se expressar gestualmente, verbalmente e dramaticamente na interação com diferentes gêneros textuais, e assim, “o encontro com e a leitura de livros ilustrados, a análise das mensagens presentes no ambiente encorajando a progressiva aproximação das crianças à língua escrita, motivando um relacionamento positivo com a leitura e a escrita”, como expõe o documento Indicações Nacionais Italianas (2012, p.63).

E, por fim, o campo espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, promove experiências para conhecer o mundo físico, social, tempo e a natureza, com conexões quantitativas de medidas e formas no espaço. As crianças gostam de investigar constantemente a sua volta, com isso conseguem, como coloca o documento citado acima (2012, p. 64), “[...] refletir sobre as próprias experiências descrevendo-as, representando-as, reorganizando-as a partir de diversos critérios. Desta forma, colocam as bases para a sucessiva elaboração de conceitos científicos e matemáticos [...]”.

Organizar um currículo e considerar o campo das experiências se traduz em inserir no círculo educativo o fazer e o agir das crianças. Para Fochi (2015, p. 221) “compreender a ideia de experiência como contínuas e participativas interações dos meninos e das meninas privilegia as dimensões de ação destes com a complexidade e a transversalidade dos patrimônios da humanidade”. E, para o mesmo autor, a experiência aqui empregada está muito próxima das ideias requeridas por Dewey em sua vasta obra acerca do tema. Assim, as experiências compreendem a habilidade de fazer refletir, com sua característica de continuidade, a maneira como “[...] vivemos, as situações que enfrentamos, a nossa troca aberta com tudo aquilo que nos rodeia faz as experiências vividas provocarem transformações no ambiente e também no próprio sujeito” (FOCHI, 2015, p. 222). As crianças por meio das experiências deixam de presenciar as meras sequências didáticas em uma divisão curricular, para experimentar todos os artefatos possíveis.

Assim, reconhece que a criança tem o direito de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Considerando que,

> a interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos

> afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (BRASIL, 2017, p. 35).

Diferentemente das denominações anteriores - eixos de trabalho e eixos norteadores – este documento com seu caráter normativo estabelece eixos estruturantes, palavra esta que de acordo com Ferreira (2018) significa, “capaz de estruturar, de organizar, de dispor numa determinada ordem”. Estes eixos devem garantir direitos de aprendizagens e estruturar uma prática pedagógica, todavia este documento avançou muito para a perspectiva de uma criança protagonista concebida pela sociologia da infância, incluindo os campos de experiências advindas do Ocidente.

Torna-se de suma importância relatar que os campos de experiências tratados na BNCC (2017) fundamentam-se em concepções das escolas de infância italianas, o que se tornou um ponto de partida na discussão que no momento ocupa as mentes dos pesquisadores da infância no Brasil, que é a questão do currículo na Educação Infantil e também da necessidade de uma base nacional curricular comum (FINCO; BARBOSA; FARIA, 2015). Desta forma, as discussões sobre as experiências italianas se intensificaram no país, contribuindo ainda mais com o debate que se iniciou com as diretrizes, pois, foi preciso sair da inércia e intensificar discussões e interlocuções sobre a primeira infância. E, para isso, os instrumentos teóricos possibilitaram conhecer novas realidades.

Tem-se para os mesmos autores (2015), o intuito de a criança participar do processo educativo como protagonista e que possibilite experiências compartilhadas entre professores, família e a criança, os autores esclarecem e destacam a importância de refletir sobre os campos de experiência no âmbito da educação da infância e seu aporte para pensar o processo de construção de conhecimentos, de modo a edificar um processo educativo que leve em conta as trocas entre as crianças e entre adultos e crianças. Ou seja, preocupar-se em contribuir com um processo educativo que tenha na criança a sua centralidade.

Para sua concretude em nossa realidade cultural, é importante ter o entendimento de como os educadores italianos pensam o currículo e suas experiências na primeira infância:

> Nos anos da infância a escola acolhe, promove e enriquece a experiência vivida das crianças numa perspectiva evolutiva; as atividades educativas oferecem ocasiões de crescimento dentro de um contexto educativo

> orientado ao bem-estar, às questões de sentido e ao desenvolvimento gradual de competências atribuíveis às diferentes idades, dos três aos seis anos (FINCO; BARBOSA; FARIA, 2015, p.42).

Em consonância os três documentos aqui tratados estruturam orientações por meio de eixos, estes vistos como importantes na formação da criança na primeira infância. Por mais que denominem de forma diferente os eixos tratados, estruturantes, norteadores ou de trabalho, estes na sua essência estão atentos à valorização das experiências infantis por meio das interações e brincadeiras. Por meio disso, a criança desenvolve conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o mundo, usando sua imaginação nas vivências narrativas, nas linguagens, no movimento e com a matemática. Conhecimentos que o professor abrange na sua prática pedagógica e imprimi intencionalmente, ao conceber a criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, ou seja, participa do processo, "[...] faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social [...]" (BRASIL, 2017, p.36).

Sendo assim, os eixos são ponto de partida para o professor pensar sua prática. Intencionalmente abrange conteúdos e métodos para realizar as experiências e construir o conhecimento junto com as crianças. Pois, o termo eixo em seu significado remete a um ponto principal, que neste caso orienta os professores nas atividades de interações e experiências.

> As experiências apontadas visam promover oportunidades para cada criança conhecer o mundo e a si mesma, aprender a participar de atividades individuais e coletivas, a cuidar de si e a organizar-se. Visam introduzir as crianças em práticas de criação e comunicação por meio de diferentes formas de expressão, tais como imagens, canções e música, teatro, dança e movimento, assim como a língua escrita e falada, sem esquecer da língua de sinais, que pode ser aprendida por todas as crianças e não apenas pelas crianças surdas. Conforme as crianças se apropriam das diferentes linguagens, que se interrelacionam, elas ampliam seus conhecimentos sobre o mundo e registram suas descobertas pelo desenho, modelagem, ou mesmo por formas bem iniciais de registro escrito. Também a satisfação do desejo infantil de explorar e conhecer o mundo da natureza, da sociedade e da matemática, e de apropriar-se de formas elementares de lidar com quantidades e com medidas deve ser atendida de modo adequado às formas das crianças elaborarem conhecimento de maneira ativa, criativa (OLIVEIRA, 2010, p.11).

Destarte, para considerar o currículo destinado à educação de crianças pequenas é preciso se inserir na cultura das famílias, na vida das crianças, isto é,

valorizar um currículo que vá a busca de novas experiências, não objetivando resultados, mas para concretizar sentido e significado, na dinâmica da sensibilidade do corpo, da observação, da constituição de relações de pertencimento, da imaginação, da ludicidade, da alegria, da beleza, do raciocínio, do cuidado consigo e com o mundo (BARBOSA; RICHTER, 2015).

Identificam-se os pressupostos teóricos de Vigotski nos documentos citados, pois tal como este teórico esses textos defendem a interação por meio da sociabilidade da criança com o meio em que esta vive, sob estas concepções Ivic (2010) ressalva:

> Para o desenvolvimento da criança, em particular na primeira infância, os fatores mais importantes são as *interações* assimétricas, isto é, as interações com os adultos, portadores de todas as mensagens da cultura. Nesse tipo de interação, o papel fundamental cabe aos signos, aos diferentes sistemas semióticos que, do ponto de vista genético, têm, em primeiro lugar, uma função de comunicação, depois uma função individual: eles começam a ser utilizados como instrumentos de organização e de controle do comportamento individual (IVIC, 2010, p. 16, grifo da pesquisadora).

De acordo com Vigotski (*apud* IVIC 2010), a interação social desempenha um papel construtivo no desenvolvimento. O que quer dizer que certas categorias de funções mentais superiores (atenção voluntária, memória lógica, pensamento verbal e conceptual, emoções complexas, etc.) não poderiam se constituir no processo de desenvolvimento sem ajuda construtiva das interações sociais. Juntamente com a interação social, acontece também a interação com os produtos da cultura, que se manifesta sob a forma de interação sociocultural que muito contribui para a prática pedagógica.

Por meio das interações desenvolvidas com as crianças também eclodem as brincadeiras, por mais que às vezes a criança brinque sozinha, é um momento dela e deve ser respeitado, mas, de modo geral é por meio das interações que se percebe a ampla criatividade da criança para se desenvolver. E, no mundo atual, no qual as crianças cada vez mais cedo se distanciam da rotina familiar, a socialização primária é fortemente substituída pela secundária, esta que acontece na escola e precisa ser bem entendida. As interações permitem com que aconteça um currículo “a partir daquilo que não é ensinado por nenhum adulto ou por outras crianças e, não esqueçamos, da possibilidade de as crianças não aprenderem o que adultos lhes determinam ou oferecem” (BARBOSA; RICHTER, 2015, p.195).

Segundo Plaisance (2004), para acontecer à interação exposta nos documentos, os educadores necessitam superar o modelo de socialização de Durkheim, que acontece de forma vertical pelas imposições dos adultos sobre os mais jovens, ou seja, ação de uma geração sobre a outra. Por meio da socialização a criança realiza sua inclusão na sociedade, a primeira, acontece inicialmente no ambiente familiar e, mais tarde, com o afastamento da família promovem-se relações na escola e em outros ambientes à medida do desenvolvimento da pessoa, sendo assim, é um processo que abrange toda a vida. A socialização segundo o modelo interativo insiste na construção do ser social por meio de múltiplas negociações com seus próximos e, ao mesmo tempo, na construção da identidade do sujeito. Importante destacar, de acordo com o mesmo autor, que “no centro dessa análise está o conceito de experiência, concebida como a vertente subjetiva do sistema escolar” (PLAISANCE, 2004, p. 226). Experiência adquirida por meio da linguagem e da brincadeira, que são elementos articuladores fundamentais no processo de aprendizagem.

A brincadeira é uma necessidade no mundo infantil, proporciona aprendizagens para a criança, que copia, recria e modifica o conhecimento que adquire, afirma Kramer (2009, p. 24):

> A linguagem e a brincadeira são elementos articuladores entre os saberes e os conhecimentos. As experiências com a linguagem devem considerar o papel central da oralidade, materializada em práticas de narrativa que tomam como objeto os saberes e os conhecimentos. A brincadeira, enquanto experiência de cultura e forma privilegiada de expressão da criança, deve ser oportunizada em situações espontâneas e planejadas, com e sem a intervenção do adulto.

As experiências vividas resultam em uma ampla socialização, nesta socialização é fundamental compreender as crianças como atores sociais. Atores que produzem cultura e são consumidoras em meio à globalização, segundo Sarmento (2013):

> a complexidade da análise dos afeitos da globalização hegemônica não pode ser reduzida ao pensamento redutor e simplista da plasticização das crianças como meras consumidoras compulsivas e reprodutoras da cultura industrializada de massa. A ‘criança global’ da normatividade universalizaste e da indústria cultural é, na realidade, mais densa e diversa do que possa parecer [...] (SARMENTO, 2013, p.40).

3.3 A EDUCAÇÃO DA PRIMEIRA INFÂNCIA NAS DIRETRIZES CURRICULARES MUNICIPAIS

As novas Diretrizes Curriculares Municipais de Curitiba na sua reformulação, em 2016, além de considerarem as normas instituídas pela Constituição (1988) e pela LDB (1996), também se aproximaram significativamente das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2010), convictos que este documento na atualidade designa que

> [...] 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 vivencia, constrói a 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 (FINCO, 2015, p. 235).

O documento relaciona-se com os princípios éticos, estéticos e políticos determinados nacionalmente. Portanto, Curitiba (2016d, p. 40,42), no que se refere aos princípios éticos, institui a importância de apoiar as crianças em suas conquistas de autonomia, quando manifestam seus interesses e na valorização de suas produções e sua cultura, através de experiências diversificadas. No que tange aos princípios políticos destaca-se a importância de criar condições nas quais as crianças aprendam a opinar sobre as descobertas a respeito do mundo, participando criticamente das decisões do cotidiano, garantindo o direito à aprendizagem. E, por fim, no que se relaciona aos princípios estéticos, se preocupa em valorizar a organização de um cotidiano agradável, estimulante, com desafios, coletivos e individuais, possibilitando aos pequenos a livre expressão, por meio das diferentes linguagens.

Para reafirmar os legados nacionais, as Diretrizes Curriculares Municipais reafirmam a solidez de seu trabalho com os seguintes princípios ao considerar:

> A criança é competente, capaz, interpreta o mundo e produz cultura;
> O(a) professor(a) da Educação Infantil, em seu processo de desenvolvimento profissional, reflete, pesquisa, é brincante, autônomo(a) e autor(a) de sua prática e identidade profissional;
> As práticas pedagógicas se fundamentam na indissociabilidade do educar e cuidar, na criança como centro da ação educativa, tendo como *eixos norteadores as interações e brincadeira*;
> A família é corresponsável pela educação da criança e compartilha seus saberes e ações nas práticas pedagógicas cotidianas, por meio do constante diálogo com a instituição educativa (CURITIBA, 2016d, p.42, grifos da pesquisadora).

As novas Diretrizes Curriculares Municipais (2016) fixaram um novo olhar para a criança inserida na Educação Básica como “protagonista dessa etapa da educação [...]. Ela vivencia o mundo, constrói conhecimentos, expressa-se, manifesta desejos e interage de forma bastante peculiar” (CURITIBA, 2016d, p. 35). Para pensar as crianças como atores sociais e protagonistas das ações educativas é necessário valorizar as culturas produzidas pelas crianças, o que Corsaro (2011) denomina como reprodução interpretativa, a qual acontece nas culturas de pares, ou seja, em grupos. Visto desta forma, a criança é compreendida como alguém que imita, mas, além disso, ela também produz cultura, apropriando-se do mundo adulto para resignificar suas interpretações.

> Na perspectiva da reprodução interpretativa, as atividades de criança com seus pares e sua produção coletiva de uma série de culturas de pares são tão importantes quanto sua interação com adultos. Além disso, alguns elementos da cultura de pares afetam também as rotinas adulto-criança na família e em outras configurações culturais. Vemos, então, que tanto a participação infantil nas rotinas adulto-criança na família e em outros ambientes, quanto nas rotinas das culturas de pares, influenciam sua participação como membro nas culturas infantis e no mundo adulto (CORSARO, 2011, p. 129).

As Diretrizes Curriculares Municipais (2016) também contemplam como eixos norteadores as interações e brincadeiras. Assim, defendem em seu discurso que nas interações, (p. 47) “a criança tem a oportunidade de experimentar diferentes papéis, compartilhando, negociando, entendendo o ponto de vista do outro e fazendo-se entender, evidenciando, assim, a cultura de pares, que se dá de forma privilegiada na brincadeira”. Nessas interações o brincar da criança possui muita importância por possibilitar (p.47) “a relação entre o real e a fantasia, permitindo que ela se aproxime ou se distancie da realidade. Ao brincar, a criança significa e ressignifica a cultura, aprende a lidar com a realidade, assim, o brincar é o meio de aprendizagem da criança”.

Na premissa de considerar a criança um sujeito cultural, histórico e protagonista o currículo municipal associado ao nacional, quer superar a visão fragmentada na educação da primeira infância, então, concebe um currículo que articula as experiências e os saberes das crianças propondo considerar-se que “por meio da produção e participação coletivas nas rotinas que as crianças tornam-se membros tanto de suas culturas de pares quanto do mundo adulto onde estão situadas” (CORSARO, 2011, p. 128).

O documento afirma que a infância de cada criança é influenciada pelo contexto histórico, social, cultural, político, econômico e de gênero (CURITIBA, 2016d) e, ao mesmo tempo, diz que em um determinado tempo histórico e local, as crianças poderão vivenciar diferentes tipos de infâncias. Assim, sugere que não se use a palavra infância apenas no singular, considerando pertinente o uso do termo infâncias, visto que elas são vividas de maneiras diversas. Barbosa e Richter (2015, p.192) consideram, “é do percurso histórico da experiência no mundo e com o mundo, na temporalidade das interações com as coisas e com os outros, que emerge a compreensão de distintos mundos”.

Além do documento municipal se reportar ao teórico Vigotski em suas referências finais, sua maior articulação teórica se baseou no campo de estudos da sociologia da infância, a qual visualiza uma infância que permite construir-se continuamente. Portanto, a sociologia da infância,

> [...] propõe-se a constituir a infância como objecto sociológico, resgatando-a das perspectivas biologistas, que a reduzem a um estado intermédio de maturação e desenvolvimento humano, e psicologizantes, que tendem a interpretar as crianças como indivíduos que se desenvolvem independentemente da construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para eles (SARMENTO, 2005, p. 363).

A criança como uma categoria a ser considerada na sociedade precisa ser compreendida de maneira totalizante. É necessário negar as situações fragmentadas, a criança precisa ser vista para além de um ser em devir, um ser em constante desenvolvimento, mas também um ser social ativo, pois qualquer ser humano está em devir, independente da sua idade (SARMENTO, 2013). Propõe-se, desta forma, considerar as crianças como um ser que é, nas suas competências e disposições, um ser social ativo, desde sua mais tenra idade. Como reforça Sirota (2001, p. 19):

> As crianças devem ser consideradas como atores em sentido pleno e não simplesmente como seres em devir. As crianças são ao mesmo tempo produtos e atores dos processos sociais. Trata-se de inverter a proposição clássica, não de discutir sobre o que produzem a escola, a família ou o Estado, mas de indagar sobre o que a criança cria na intersecção de suas instâncias de socialização.

Defronte dessa premissa da sociologia da infância, encontra-se uma contradição sobre a história construída pela sociedade, pois passamos a ver as crianças como falantes, por mais que a palavra infância etimologicamente designe-

as seres não falantes. Como educadores é necessário treinar os ouvidos para escutar os pequenos, e assim, efetivando-os como atores sociais no conjunto das práticas e experiências diárias.

A luz das informações referentes aos eixos abordados, o educador deve compreender que cotidianamente estes estarão sempre interligados, inseparáveis e dinâmicos. Essa inter-relação ultrapassa características individuais e possui uma complexidade, para tanto os educadores devem buscar formações mais extensivas para compreender as relações das dimensões que se interligam dentro de um todo. As interações são essenciais para os humanos, pois estes se constituem interagindo uns com os outros, desta forma as crianças se desenvolvem e resignificam o mundo. E por isso a prática pedagógica deve exercer uma intencionalidade para organizar todos os aparatos educativos, consequentemente as crianças interagem e brincam, construindo signos e significados de forma lúdica e prazerosa com a mediação intencional do educador.

Perpassando os debates das normas apresentadas, desde a Constituição (1988), a LDB (1996), o Referencial Curricular (1998), as Diretrizes Nacionais (2010), a BNCC (2017) e, por fim, as Diretrizes Municipais (2016), encontra-se um sincronismo do cuidar e educar nos documentos analisados, vinculando-se essas duas ações como um direito da criança a ser observado na prática pedagógica do professor,

> A indissociabilidade entre educar e cuidar se vincula aos direitos. Nesse sentido, os pesquisadores estabelecem consensos quanto à educação e aos cuidados das crianças pequenas entendendo que cuidar é acolher a criança, encorajar suas descobertas, criação e imaginação; respeitar a brincadeira; ouvir as crianças em suas necessidades, desejos e inquietações; apoiar as crianças em seus desafios; interagir com elas, reconhecendo-se como fonte de informação, carinho e afeto (KRAMER, 2009, p. 17).

Nessa concepção o cuidar supera a noção de atendimento às necessidades biológicas e de saúde, envolvendo uma noção de atendimento às necessidades gerais da criança em seu processo de desenvolvimento.

Para Kramer (2003, p. 74), esse binômio se tornou além de um objetivo, uma especificidade hegemônica para atender a primeira infância. Os educadores acabam por separar o que deveria estar unido. O que era para ser um binômio tornou-se uma dicotomia, presente em textos acadêmicos, discursos de profissionais e

documentos legais. Os dois polos de atendimento em que a criança se encontrou/encontra na construção da história de assistência e guarda para educação fez surgir esse binômio. Para a autora (p. 76, grifo da autora), "*educar já engloba(va) necessariamente o cuidar*".

Desta forma, os profissionais que atendem a primeira infância necessitam superar a dicotomia, cientes que não se pode educar sem cuidar, o cuidar deve estar implícito na prática pedagógica, esse faz parte do processo educativo. O cuidar por vezes é visto por profissionais como parte não integrante, ainda mais quando ressalvam que não estudaram para efetuar atendimento higiênico nas crianças. Porém, essa foi uma cultura que se construiu entre os profissionais e que está presente nas normas, para superar esse modelo nos discursos levaria tempo e um maior entendimento para a defesa do educar. Uma tarefa difícil, conforme Kramer (2003, p. 78), "só uma sociedade que teve escravos poderia imaginar que as tarefas ligadas ao corpo e a atividades básicas para a conservação da vida – alimentação, higiene – seriam feitas por pessoas diferentes daquelas que lidam com a cognição"!

À frente deste processo que normatiza a educação da primeira infância no Brasil, cabe perguntar nesta pesquisa o quanto essa conjuntura influenciou e influencia as práticas internas da escola, a sua cultura própria, constituída de práticas, experiências, tradições, comportamentos e valores, que precisam ser analisados, ou seja, é preciso abrir a "caixa preta" da instituição educativa, já que historicamente a pesquisa em educação priorizou mais as questões externas da escola e esta foi vista apenas como reprodutora dos interesses sociais mais amplos da sociedade, como defende Julia (2001), para o qual na escola se constitui uma cultura escolar, específica da instituição educativa, a qual é definida pelo historiador francês como:

> [...] um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores (JULIA, p. 10-11, grifo da autora).

4 NORMAS E PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO DA PRIMEIRA INFÂNCIA EM TEMPO INTEGRAL NO CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL "ALFA"

> "Não tenho medo de que meu tema possa, em exame mais detalhado, parecer trivial. Receio apenas que eu possa parecer presunçoso por ter levantado uma questão tão vasta e tão importante (CARR, 1892, p.37).

Nesta unidade, tem-se por objetivo abordar questões sobre a formação integral na primeira infância, (2 anos a 4 anos [14]), focando nas normas e principalmente nas práticas pedagógicas realizadas nessa etapa da Educação Infantil no CMEI "Alfa". A discussão sobre o tema deve partir desta fase da Educação Básica, por ser a primeira e fundamental etapa da educação para o desenvolvimento da criança, que pelas legislações atuais deve receber uma formação integral em escola de tempo integral. Também se considera importante abrir a "caixa preta" da instituição, conforme expressão usada por Julia (2001), buscando entender o que ocorre neste espaço educativo. Como reafirma o mesmo autor, em nenhum momento o fato de se voltar ao funcionamento interno propõe negar as contribuições "externalistas". Mesmo sabendo-se que é mais fácil ter acesso às normas e diretrizes do que à realidade na prática.

Esta abordagem implica em extrapolar os interesses políticos e partidários, até porque os educadores na sua prática pedagógica devem priorizar o desenvolvimento da criança, na expectativa de responder à pertinente questão de Arroyo (1988, p. 4) "[...] em quem se pensa quando se propõe uma escola pública de tempo integral"? À vista disso, se discute inicialmente o espaço de pesquisa, suas normas e práticas, para posteriormente abordar a teoria e a voz das professoras sobre os conceitos de educação integral e de educação em tempo integral.

---

[14] Idades referentes às turmas observadas. O maternal I atende crianças de dois anos, segmento denominado creche e o pré I atende as crianças de quatro anos, segmento denominado pré-escola. A escolha por essas idades é para contemplar uma idade de cada segmento.

4.1 O CMEI “ALFA”

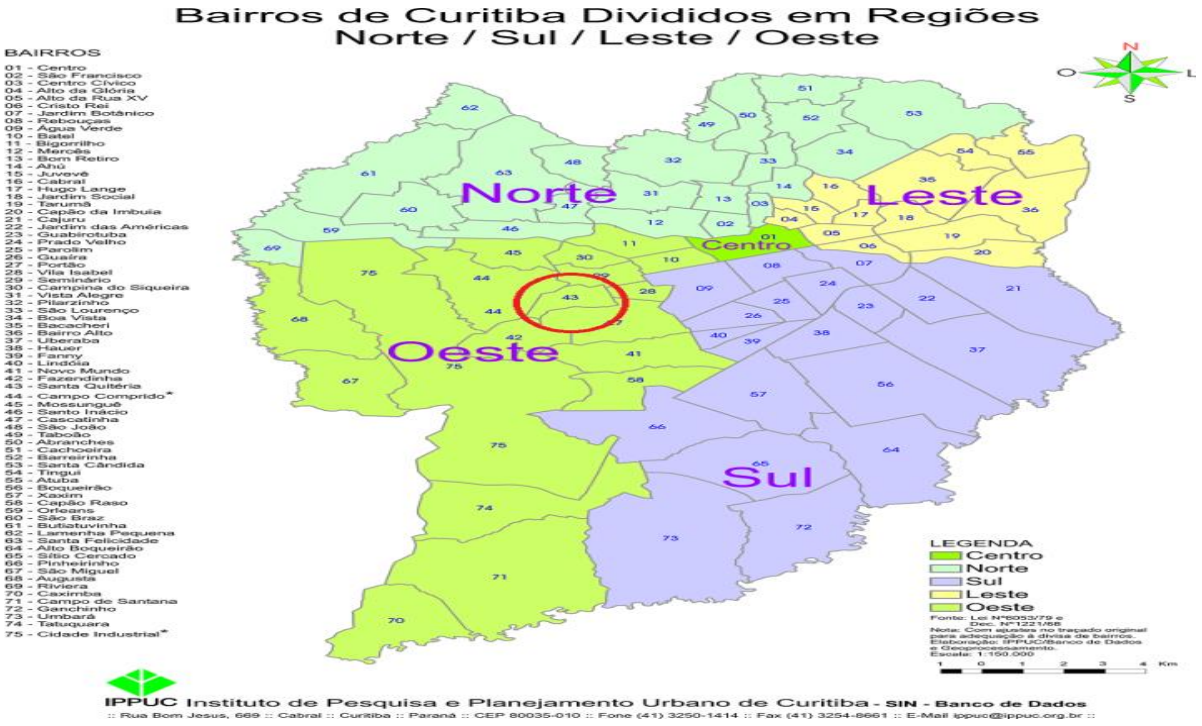
O local da pesquisa é um Centro Municipal de Educação Infantil - CMEI da Rede Municipal de Educação da cidade de Curitiba – PR, possui trinta funcionários, atende um total de 123 crianças e está localizado no bairro Santa Quitéria. O mesmo foi denominado de CMEI “Alfa” para resguardar sua identidade.

O primeiro contato no CMEI “Alfa” foi com a diretora que aceitou a realização da pesquisa na instituição, mas para que esta pudesse ser realizada foi necessária uma autorização do Departamento de Educação Infantil da SME. Este solicitou o encaminhamento do projeto de pesquisa para análise, sendo então emitido o termo de consentimento para realização da pesquisa, o mesmo não foi anexado nesta dissertação por conter o nome da instituição.

O bairro Santa Quitéria, começou a se desenvolver com a construção de inúmeros conjuntos habitacionais, porém, 40 anos atrás, era uma extensa lavoura de milho, feijão, arroz e outros cereais. Possui moradores de origem, alemães, poloneses e italianos. É lembrado com muita saudade pelos pioneiros, as caçadas e pescarias no vale do Rio Barigui. O bairro era conhecido como ‘Carmela Dutra’, que segundo alguns moradores mais antigos, seria uma homenagem prestada à esposa do general Gaspar Dutra, ex-presidente da República, no entanto, prevaleceu o nome de Santa Quitéria (IPPUC, 2018).

Pertencente à regional do Portão, o bairro Santa Quitéria, de acordo com os dados do IPPUC (2018), possuía no último censo (2010) um total de 12.075 habitantes, 355 habitantes a mais que no censo (2000) anterior, no entanto o número de crianças de zero a cinco anos reduziu de 877 no senso de 2000 para 792 em 2010, ou seja, 85 crianças a menos. Na Figura 5 que segue, destaca-se o bairro aqui apresentado, como os demais bairros da cidade.

Figura 5 - Mapa dos bairros de Curitiba 2007



Fonte: http://ippuc.org.br/ - Marcações realizadas pela pesquisadora (2018).

A história do CMEI “Alfa” iniciou em 13 de agosto de 1980, com a inauguração do Centro de Estudos do Menor e Integração à Comunidade – Cemic[15], pelo prefeito Jaime Lerner. Este centro estava incluso no Plano de Desfavelamento de Curitiba para áreas de risco e vulnerabilidade social. Inicialmente, estava subordinado à Diretoria de Desenvolvimento Comunitário – Departamento de Desenvolvimento Social (DDS) em convênio com a FUNABEM – Fundação Nacional de Bem Estar do Menor. Para um bom atendimento às crianças, os profissionais possuíam funções diversas: administradora do Cemic, *babás*, cozinheira e servente, com apoio de estagiárias do magistério para a turma de 7 a 12 anos. Atendiam-se setenta e cinco crianças de três a doze anos, sendo vinte e cinco crianças de três a seis anos em período integral e cinquenta crianças de sete a doze anos em meio período escolar (CURITIBA, 2016f).

[15] O Cemic – Centro de Estudos do Menor e Integração a Comunidade surgiu em 1979 como equipamento social da Prefeitura Municipal para atingir dois subprogramas específicos: consolidar e complementar equipamentos sociais em regiões carentes e com o plano de desfavelamento atender as favelas, sempre visando às crianças e sua solução habitacional. Para isso, em conformidade com a COHAB e seus conjuntos habitacionais essas pessoas eram atendidas, e assim, o Cemic era o principal suporte, as regiões de atendimento eram definidas pelo nível socioeconômico, tudo isso em conjunto com a FUNABEM (CURITIBA, 2005. p.4).

Com o encerramento do convenio com a FUNABEM, no dia 30 de junho de 1987, na mesma estrutura física, inicia-se o Centro de Atendimento Infantil – CAI, em parceria com a Legião Brasileira de Assistência (LBA) para 65 crianças, com atendimento para crianças de três a seis anos na modalidade de atendimento creche, vinculado a Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social da regional do Portão (CURITIBA, 2005a).

Em 1991, subordinado à Secretaria Municipal da Criança, o espaço físico foi ampliado pra atender 120 crianças de três a seis anos. Em 2003, passando então para a Secretaria Municipal da Educação, reestruturou-se a sua documentação, passando a denominar-se CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil. Sua primeira proposta pedagógica foi aprovada em 20/12/2005, com o parecer nº 0237/2005; e seu Estatuto pelo parecer nº 114/2007 pelo Departamento da Educação Infantil. No dia 27/02/2009 com a resolução nº 07/2009 autorizou-se o funcionamento na modalidade de Creche e Pré – Escola, renovando-se a mesma em 2011. Aos poucos o CMEI foi perdendo o caráter de atendimento assistencial, passando a realizar práticas educativas considerando o binômio cuidar e educar (CURITIBA, 2016f).

Atualmente o CMEI presta atendimento[16] de segunda à sexta feira das sete horas às dezoito horas, atende turmas de berçário, maternal e pré-escola. É um estabelecimento oficial de Educação Infantil, “desenvolve ações de educação e cuidado, contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças de 3 meses a 5 anos. Oferece atividades educativas como: brincadeiras, jogos, trabalhos com movimentos, artes, oralidade, literatura, entre outras; e ações de cuidado como: alimentação adequada às crianças, segurança e higiene” (CURITIBA, 2018).

Encontrou-se na instituição alguns documentos históricos[17], entre eles, Proposta Pedagógica (2005); Regimento Interno (2005); Regimento Interno (2012); Regimento Interno (2016) e Projeto Político Pedagógico (2016), que serão analisados adiante.

4.1.1 O Corpo profissional e discente

[16] Este horário de atendimento ainda é o mesmo conforme consta no Regimento Interno de 2005, atendendo crianças do berçário ao pré II.

[17] Dia 06/03/2018 o CMEI foi atingido por uma enchente, o que fez com que se perdessem muitos dos documentos guardados de anos anteriores. Por isso a abordagem desta dissertação será feita a partir daquilo que conseguiram salvar na época e que for preservado, constituindo o acervo da instituição.

Para o levantamento de mais informações usou-se, além da pesquisa documental, o recurso da entrevista realizada com cinco professoras do CMEI, possuindo em média, idade entre 27 a 43 anos, todas efetivas na Rede Municipal de Ensino. Com experiência de 10 a 16 anos na primeira infância, porém somente uma com 12 anos de experiência na instituição pesquisada. Duas delas, atualmente trabalham diariamente no horário da permanência,[18] as demais lecionam no maternal I e no pré I, as mesmas salas onde aconteceu a observação. Conforme segue no quadro 2.

Quadro 2 – Perfil das professoras e turmas

Prof.	**Idade**	**Estado civil**	**Turma**	**Idade das crianças**	**Tempo de experiência na EI em tempo integral**	**Experiência no atual CMEI**
A	27	Solteira	Pré I	¾	10	3
B	43	Casada	Maternal I	2	13	2
C	35	Casada	Permanência	Todas	13	12
D	40	Divorciada.	Permanência.	Todas	16	9
E	35	Casada	Pré I	¾	12	2

Fonte: Entrevistas, quadro organizado pela pesquisadora (2018).

O CMEI conta com um total de trinta funcionários, entre eles, dezenove professoras, uma diretora, uma secretária de apoio pedagógico, uma secretária de apoio administrativo, uma pedagoga (manhã), duas estagiárias, três funcionárias da limpeza (terceirizadas) e duas funcionárias da cozinha (terceirizadas). Atende um total de 123 crianças distribuídas como se apresenta no quadro 3:

[18] Substituem os professores no dia em que realizam permanência para fazer planejamento ou cursos de aperfeiçoamento.

Quadro 3 – Número de crianças, professoras e turmas (2005-2018)

CURSO	**TURMA E IDADE**	**QUANT. CRIANÇAS 2018**	**QUANT. CRIANÇAS 2005**	**Nº PROF. 2018**	**Nº PROF. 2005**
CRECHE	BERÇARIO (1ano)	19	18	3	3
	MATERNAL I (2 anos)	22	23	3	2
	MATERNAL II (3 anos)	20	26	2	2
PRÉ – ESCOLA	PRÉ I (4 anos)	30	32	2 professoras de EI; 1 docência I (manhã) e 1 estagiária (manhã)	1 educador 2 prof.
	PRÉ II (5 anos)	32	32	2	2 educadores 1 prof.

Fonte: PPP (2016) do CMEI – quadro organizado pela pesquisadora (2018).

Percebe-se pelos dados que não houve grandes diferenças no atendimento de crianças no período analisado: seu número permaneceu quase inalterado reduzindo a quantidade de crianças em uma ou duas nas turmas de maternal I e pré I, reduzindo um pouco mais (seis crianças) no maternal II; aumentando uma criança no berçário e permanecendo o mesmo número no pré II.

Quanto aos professores não houve alterações significativas, destacando-se apenas a entrada de uma estagiária em 2018, enquanto não se vê mais a figura do educador. Para este, ao contrário dos professores contratados pela Prefeitura de Curitiba, que devem possuir curso superior na área de educação, exigia-se apenas o magistério ao nível de Ensino Médio.

Conforme o Projeto Político Pedagógico da instituição, as crianças atendidas possuem pouco acesso a conteúdos culturais, acessam basicamente televisão, frequentam algumas vezes parques e praças. As famílias provêm de diferentes níveis sociais, em sua maioria possuem apenas o Ensino Fundamental, 4% delas tem formação superior. A renda média é de três salários mínimos, a maioria atua na área do comércio e 40% das famílias moram em área de invasão. Assim, mesmo com ações conjuntas com a Unidade de Saúde do bairro, para diagnósticos prévios e precisos das crianças em vulnerabilidade social, desenvolvendo campanhas de

conscientização e prevenção, os pais ainda esperam da instituição mais atitudes assistencialistas (CURITIBA, 2016f).

Quanto à escolha para atuar na profissão, conforme se observa no quadro 4, obteve-se como resposta desde a paixão ou gosto pela profissão e por crianças, até como sendo a única opção daquele momento na vida do entrevistado. Todas as professoras possuem habilitação em Pedagogia, somente três possuíam o curso de magistério ao nível do Ensino Médio, antes de cursar o ensino superior e apenas duas (das cinco entrevistadas) possuem pós-graduação. A falta de tempo é a alegação dada para a não complementação de estudos. No entanto, a formação continuada deveria acontecer todas as semanas com a orientação da coordenação pedagógica no horário da permanência de cada professor, por questões diversas nem sempre esta é possível. Ao longo do ano a Secretaria Municipal de Educação oferece cursos que abordam temas diversos, porém no momento os temas ofertados são sobre direitos humanos e ideologia de gêneros. Para a professora D (2018), “as formações nos últimos anos foram reduzidas”.

Nenhuma das entrevistadas ocupa outra função na Rede Municipal de Ensino, sendo que todas trabalham em tempo integral, ou seja, oito horas diárias. Porém a entrevistada B já atuou em um CMEI onde as crianças permanecem quatro horas diárias.

Quadro 4 – Formação das professoras

Professora	**Porque escolheu atuar na EI?**	**Qual sua formação?**
A	Quando fez o concurso tinha somente magistério e era onde poderia atuar.	Magistério, Pedagogia e Pós em Psicopedagogia.
B	Gosto de trabalhar com criança.	Magistério, Pedagogia e Pós em Psicopedagogia.
C	Gosto de trabalhar com criança.	Pedagogia.
D	Queria atuar na área de educação, e naquele momento precisava trabalhar.	Pedagogia.
E	Paixão pela EI, comecei a lecionar religião com 17 anos e decidi seguir o caminho.	Magistério e Pedagogia.

Fonte: Entrevistas, quadro organizado pela pesquisadora (2018).

Considera-se que as educadoras deveriam se sentir diante de um desafio - o que e como trabalhar com a educação infantil em tempo integral conforme as necessidades da criança – procurando realizar uma formação continuada que pudesse contribuir para a reflexão sobre essas questões. Esta formação com base em fundamentação teórica sobre formação integral, discutindo as múltiplas dimensões que devem ser trabalhadas com cada criança seria um bom começo, porém essa iniciativa além de não ocorrer na instituição, aproveitando-se as horas de permanência também não encontra respaldo na Secretaria Municipal da Educação que deveria realizar um projeto de formação consistente para isso.

Em sua tese Branco (2009,) supõe que um professor para efetivar a educação integral, um fragmento pouco explorado na academia e nas práticas internas da escola, necessita ter formação continuada advinda dos sistemas educacionais, e de uma reestruturação interna das escolas que auxilie na procura e compreensão de conhecimentos não edificados, mediante a reflexão coletiva sobre saberes, práticas, ação e construção da autonomia e diálogo profissional.

4.2 DOCUMENTOS NORMATIVOS DO CMEI “ALFA”

Conforme lembra Julia (2001) na citação abaixo, os textos normativos devem orientar nossas práticas, assim, procura-se neste momento refletir sobre quais as finalidades que o CMEI estabeleceu para si próprio como uma escola de Educação Infantil? Quais os objetivos que estabeleceu para a Educação Infantil? A elaboração do PPP resultou de um esforço coletivo dos professores? Todos participaram de sua elaboração ou tem ciência do seu conteúdo?

Convictos de que os “textos normativos devem sempre nos reenviar às práticas; mais que nos tempos de calmaria, é nos tempos de crise e de conflitos que podemos captar melhor o funcionamento real das finalidades atribuídas à escola” (JULIA, 2001, p. 19). Assim, serão analisados neste momento o projeto político pedagógico da instituição, sua proposta pedagógica e alguns regimentos internos.

4.2.1 O projeto político-pedagógico do CMEI

O projeto político-pedagógico da instituição foi aprovado pelo Parecer no 834/2016 CTEFE. Em sua elaboração a instituição preocupou-se em efetivar o

pressuposto legal da modalidade de Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Assim, procurou contemplar em seu texto o respeito que se deve ter ao atendimento de todas as necessidades e especificidades da criança, na organização do espaço e tempo e na interação entre os profissionais, família, crianças e comunidade, sempre em busca de um mundo mais justo e que possa proporcionar a difusão do saber com qualidade (CURITIBA, 2016f).

Em todo projeto político-pedagógico (PPP) se faz presente uma discussão política que perpassa a dimensão pedagógica. Esta questão política diz respeito à opção ou escolha que se faz, a qual é resultado da posição que se ocupa e do lugar em que se coloca em relação à igualdade e diferença. Este é um ponto central do projeto político. Conforme Kramer (2003), qualquer projeto na Educação Infantil deve consolidar a igualdade, entendendo que toda criança de zero a cinco anos é um cidadão de direitos, possui diferenças por pertencer a distintas classes sociais e variadas culturas por isso há desigualdades a serem superadas. O país travou muitas lutas pela educação entendendo que “[...] políticas de infância são cruciais porque a educação da criança é um direito – não só social, mas um direito humano” (KRAMER, 2003, p. 55). Neste enfoque do direito o CMEI aborda no seu PPP os Direitos Fundamentais da Criança estabelecidos pela UNICEF: igualdade, solidariedade, proteção, gratuidade, educação e cuidados (CURITIBA, 2016f).

O projeto político-pedagógico em sua dimensão pedagógica deve contemplar uma alternativa crítica para a abordagem da privação cultural, sem deixar de valorizar a cultura trazida pela criança por meio do conhecimento já adquirido. Esse caráter pedagógico diz respeito ao papel da Educação Infantil frente à escola, à escolaridade como um todo (KRAMER, 2003).

O CMEI dispõe no PPP uma Educação Infantil articulada com as Diretrizes Curriculares Nacionais (2010) e Municipais (2016), focando nos eixos, interações e brincadeiras. No que se refere ao ensino e aprendizagem, é possível observar resquícios do Referencial Curricular Nacional (1998), no entanto, à perspectiva da criança como um ser social, se fundamenta em Vigotski, com ênfase na concepção sociointeracionista da educação, pautada na interação e mediação do professor entre a criança e o mundo que a rodeia, a criança e o saber que se constrói na relação adulto e criança, ações que contribuem para redimensionar diariamente a prática pedagógica.

Se houvesse que definir a especificidade da teoria de Vigotski por uma série de palavras e de fórmulas chave, seria necessário mencionar, pelo menos, as seguintes: sociabilidade do homem, interação social, signo e instrumento, cultura, história, funções mentais superiores. E se houvesse que reunir essas palavras e essas fórmulas em uma única expressão, poder-se-ia dizer que a teoria de Vigotski é uma "teoria sócio-histórico-cultural do desenvolvimento das funções mentais superiores", ainda que ela seja chamada mais frequentemente de "teoria histórico-cultural" (IVIC, 2010, p.15).

A concepção de criança defendida no PPP (2016) é a de protagonista, assim como nas Diretrizes Curriculares Nacionais e Municipais. Nesse sentido, o PPP do CMEI "Alfa" enfatiza que a metodologia se desenvolva por meio do brincar, experienciar e experimentar, como a chave do trabalho pedagógico. E, por isso, os professores foram questionados sobre os estudos realizados sobre ambas Diretrizes que embasam o PPP. No entanto, a educadora A (2018) afirmou que havia estudado os documentos, mas apenas para prestar concurso: "Sim, faz alguns anos, foi para prestar o concurso".

Em geral as respostas das entrevistadas evidenciam que os documentos foram consultados somente para prestar concurso ou no curso superior ou superficialmente, tendo as professoras pouco conhecimento sobre os mesmos, como relata a professora E (2018):

> Mais ou menos, estudei por cima, depois que passa no *concurso* não se estuda mais. O CMEI não proporciona um estudo em cima, o que a gente sabe é da faculdade. Agora é obrigatório matricular a criança com 4 anos, então entra a nova diretriz e precisa ter vaga. E vem o FICA que a criança não pode faltar (Grifo da pesquisadora).

Mesmo o PPP focando nas Diretrizes Nacionais e Municipais, os profissionais alegam desconhecer seu conteúdo. O mesmo ocorre com a BNCC (2017), a qual é a base para sua prática hoje, mas também a desconhecem, para eles nada mudou na prática, somente o nome do documento, como relatam as três entrevistas a seguir:

> [As Diretrizes] Nacionais [estudei] quando prestei *concurso*, faz tempo. As municipais nos primeiros dias do ano. Mudou o nome de Diretrizes para BNCC, mas continua tudo a mesma coisa (PROFESSORA C, 2018, grifo da pesquisadora).

> Sim ambos [os documentos], estão em mudança por conta da BNCC. Novos eixos de trabalhos, gostei mais da BNCC, mais interessante, querem crianças com menos diferença de faixa etária em uma sala (PROFESSORA B, 2018).

> Sim ambas, mas ultimamente se enfatiza a BNCC o que não mudou a essência, mas mudou a forma de abordar. Não tenho propriedade para falar do assunto. Se transita entre os três documentos, ainda não tem uma proposta específica para a rede (PROFESSORA D, 2018).

Faz-se necessário salientar que as normas nacionais e municipais não estão neste momento em mudança por conta da BNCC (2017), estão em vigor e podem ajudar a complementar a prática pedagógica. Nota-se que se sentem em um “ping pong”, pulando de um documento para outro, sem conhecê-los epistemologicamente.

Destaca-se a fala registrada da educadora B (2018), “[...] gostei mais da BNCC, mais interessante, querem crianças com menos diferença de faixa etária em uma sala”, contrariando o pensamento de estudiosos sobre a educação infantil, pois nesta dimensão social o aprendizado não acontece sozinho e nem somente com crianças da mesma idade, grupos de trabalho com crianças de diferentes idades é uma das propostas dos campos de experiência propostos na BNCC (2017), como afirmam Barbosa; Richter (2015, p.192), “conviver entre pares e também entre crianças com diferentes idades intensifica possibilidades de encontros, de exploração do mundo e compreensão de outros pontos de vista. Não é a idade que determina saberes e conhecimentos a serem apreendidos”.

Para Kramer (2003, p. 64), “a prática pedagógica e o projeto político-pedagógico envolvem, necessariamente, conhecimentos e afetos; saberes e valores, cuidados e atenção, seriedade e riso”. Contudo, um projeto político-pedagógico nunca estará pronto, precisa ser lido e relido sempre, seu fim se torna o começo do trabalho, articulado sempre com a prática pedagógica da escola, defrontando com a teoria e a prática, o que faz esse processo ser coletivo dentro da instituição.

Entretanto, as informações coletadas junto aos entrevistados revela falta de conhecimento por parte dos professores com relação ao conteúdo do PPP da instituição. Observem-se os quadros 5 e 6 abaixo, apenas uma professora aborda a concepção de Educação Infantil que se estabelece no discurso do PPP e nenhuma afirma ter participado da sua elaboração. Mais uma vez cabe lembrar as palavras de

Kramer (2003, p. 71-72) enaltecendo a importância do esforço coletivo para um trabalho pedagógico competente:

> Do ponto de vista da *dimensão política* do projeto político pedagógico, o trabalho coletivo é requisito básico, é condição; ao mesmo tempo, é resultado. Precisamos do trabalho coletivo para construir e consolidar o projeto político pedagógico, mas um projeto político pedagógico sério, competente, resulta no fortalecimento do trabalho coletivo (grifos da autora).

Quadro 5 – A Educação Infantil no PPP do CMEI “Alfa”

Professoras	**O que o PPP propõe para a EI?**
A	Não lembro.
B	Propõe desenvolvimento integral da criança, o estatuto da criança e adolescente, fala do cuidar/educar puxa para o assistencialismo, mas fala sobre o brincar, o pedagógico, direitos e deveres de cada um aqui dentro.
C	Não lembro porque faz tempo.
D	Esquecemos os marcos teóricos que usamos no dia a dia.
E	Qualidade do ensino, normativas horários segmento de autores que nem lembro mais. Só li ele uma vez, observei alguma coisa que não lembro mais. O santo que rege a casa eu não sei.

Fonte: Entrevistas, quadro organizado pela pesquisadora (2018).

Quadro 6 – A participação dos docentes na elaboração do PPP

Professoras	**Participou da elaboração do PPP?**
A	Não.
B	Não participei, conheço algumas partes dele.
C	Mais ou menos em 2012. O atual não conheço, quem escreve os textos é a diretora e a pedagoga, elas só passam para a gente aprovar.
D	Estamos defasados quanto ao PPP, participei muitos anos atrás, do atual não, realizei uma leitura do atual.
E	Cheguei em 2016, a parte escrita já estava finalizada.

Fonte: Entrevistas, quadro organizado pela pesquisadora (2018).

A instituição, entretanto, entende seu currículo como um conjunto de práticas que articulem experiências e saberes das crianças com os conhecimentos integrantes do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico entre o cuidar e educar. O PPP propõe um trabalho coletivo no CMEI, envolvendo o Conselho Escolar e demais integrantes da escola, a comunidade pode participar deste projeto e dar sua opinião, ademais seria um momento de repensar o PPP novamente, tendo em vista as novas orientações pedagógicas da BNCC usadas para o planejamento.
Como lembra Kramer, o PPP é um texto aberto, um projeto, mas também uma proposta, está sempre em elaboração, atendendo as novas necessidades e experiências que surgem no dia a dia pedagógico: "*se o projeto político pedagógico se assenta no trabalho coletivo, ele é um projeto na hora em que o concluí, mas é uma proposta no minuto seguinte*" (KRAMER, 2003, p. 72, grifo da autora).

Cabe lembrar que tanto a BNCC (2017) como as Diretrizes Curriculares Municipais para Educação Infantil (2016) foram recentemente publicadas, por isso o CMEI vem introduzindo aos poucos as novas reformulações. No momento, segundo o PPP do CMEI, a Educação Infantil da instituição se orienta pelas DCNEI (2010), assentada nos seus princípios éticos, estéticos e políticos.

A história do CMEI "Alfa" é contemplada no PPP, como também as condições das famílias que se concentram no bairro, a situação das crianças e seus momentos vividos fora do ambiente escolar. O trabalho coletivo se inicia quando se resgatam as histórias das pessoas que fazem parte do processo da escola, suas trajetórias profissionais para entender seus projetos e propostas, é preciso ouvir as histórias das crianças, famílias, professores... etc.

> O trabalho coletivo é, portanto, ponto de partida e de chegada de um projeto político pedagógico e não pode ficar congelado – sob pena de se tornar autoritário – como se estivesse pronto para ser aplicado. [...] porque este é o processo da cultura. (KRAMER, 2003, p. 73).

A instituição em tempo integral deve pensar seu projeto político-pedagógico com responsabilidade para garantir os direitos das crianças. E como defende Julia (2001, p.19),

> [...] gostaria de insistir somente sobre dois pontos: os textos normativos devem sempre nos reenviar às práticas; mais que nos tempos de calmaria, é nos tempos de crise e de conflitos que podemos captar melhor o funcionamento real das finalidades atribuídas à escola.

A educação Integral deveria estar articulada nos projetos político-pedagógicos de forma intencional e planejada, para além das definições que constam na LDB (1996).

4.2.2 A proposta pedagógica e os regimentos internos do CMEI

A Proposta Pedagógica (CURITIBA, 2005a) do CMEI propõe para o desenvolvimento e aprendizagem romper com a versão escolarizada, com a ideia de alunos e ensino para proporcionar vivências diversas. Propõe desenvolver as múltiplas dimensões humanas: afetiva, emocional, cognitiva, psicológica, biológica; da sexualidade, expressão, criação, socialização, linguagem, movimento, da fantasia com o brincar, o imaginário, entre outros por meio de experiências vivenciadas pelas crianças. Concebe a criança (p.9) como, "um ser único, especial, detentor de capacidades, habilidades, potencialidades, que devem ser descobertas, demonstradas, valorizadas, desenvolvidas, por meio da atitude educativa e de cuidados dos profissionais da unidade".

Enfatiza o cuidar e o educar e sua indissociabilidade, juntamente com a ludicidade por meio do jogo. O encaminhamento metodológico é embasado no RCNEI (1998) para desenvolver as múltiplas linguagens da criança para o desenvolvimento integral, o principal teórico para a fundamentação é Vigotski. A avaliação é embasada na LDB (1996), mediante acompanhamento e relatos individuais sobre o processo de aquisição do conhecimento e desenvolvimento. Propõe que se crie um portfólio individual para guardar as atividades das turmas do Pré I e II (CURITIBA, 2005a).

O Regimento Interno (2005) faz referência ao cumprimento da Proposta Pedagógica (2005) da instituição com suas concepções já citadas anteriormente, fundamentando-se assim no currículo da instituição, no título II e em seu capítulo II, artigo 40. No título I sobre as disposições preliminares, no terceiro capítulo propõe como objetivos da instituição:

> I – Desenvolver ação educativa, por meio da gestão democrática, promovendo a participação das famílias, da comunidade local e dos profissionais que atuam na instituição;
> II – Valorizar a liberdade de pensamento e crítica como condição básica para o desenvolvimento humano;
> III – Respeitar os direitos da criança;

> IV – Realizar ações educativas, visando à autonomia moral e intelectual das crianças;
> V – Incentivar a criatividade, a curiosidade, a imaginação e a capacidade de expressão da criança;
> VI – Promover a afetividade nas relações sociais;
> VII – Desenvolver a prática educativa organizando tempos e espaços, respeitando as necessidades e interesses das crianças, próprios de sua faixa etária;
> VII – Possibilitar o brincar como forma privilegiada de aprender e se expressar;
> IX – Promover o acesso à cultura e a ampliação de conhecimentos sobre si e sobre o mundo;
> X – Desenvolver processos de adaptação das crianças, respeitando o ritmo de cada criança e as condições das famílias, incentivando sua participação;
> XI – Oportunizar ambientes educativos aconchegantes, seguros e desafiadores ao desenvolvimento da criança;
> XII – Promover educação e cuidados de forma integrada, visando ao bem-estar e ao desenvolvimento integral das crianças (CURITIBA, 2005b, p.6).

Porém, no capítulo VI, referente à matrícula, em seu artigo 53 (p.19) enfatiza sobre a efetivação de matrículas, que se deve atender prioritariamente as crianças em situação de risco social e pessoal; crianças com pais que possuem deficiências físicas, mentais ou dependências de drogas e, posteriormente, aquelas com pais trabalhando e que apresentem a menor renda familiar (até três salários mínimos).

O Regimento Interno (2012) aponta os objetivos da instituição, no capítulo III, quinto artigo, os quais são os mesmos citados anteriormente no Regimento Interno (2005), acrescentando:

> XIII – Assegurar o atendimento às crianças com necessidades educacionais especiais, solicitando à mantenedora orientações equipamentos, recursos pedagógicos e humanos adequados às necessidades de cada criança atendida;
> XIV – Desenvolver atividades que promovam o conhecimento, interação, o cuidado e a preservação do meio ambiente;
> XV – Proporcionar atividades que estabeleçam a integração entre as crianças, desenvolvam o respeito à diversidade cultural e étnico-racial, bem como o combate ao racismo e a discriminação (CURITIBA, 2012, p. 2).

O Regimento Interno (2016) no título II, capítulo III, trata dos objetivos, que são os mesmos referenciados nos dois regimentos acima, acrescentando-se ainda:

> IV- Desenvolver propostas que promovam experiências às crianças, tendo como eixo as interações e brincadeiras;
> XIV – Desenvolver ações para conscientização, prevenção e identificação de práticas de intimidação (bulling), com toda comunidade educativa. (CURITIBA, 2016g, p. 6).

O Regimento Interno do CMEI de 2005 especifica que, até 2003, as instituições de educação infantil no município tinham um documento de natureza pedagógica único e que, a partir de 2005, cada unidade passou a elaborar a sua proposta de regimento interno, passando a ter um conselho em cada unidade com a participação da família em prol de uma gestão democrática.

Em seu título III, capítulo II, sobre o currículo (CURITIBA, 2016g) recomenda-se no artigo 21, que para orientar a prática pedagógica se estabelecem dois eixos norteadores: as interações e a brincadeira, garantindo experiências. Além disso, são repetidos os mesmos parágrafos dispostos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2010), já expostos nesta dissertação. No mesmo título, capítulo VI (p. 20), enfatizam-se as matrículas, primeiramente para crianças em situação de risco social e pessoal e crianças cujos pais estejam trabalhando e que tenham menor renda per capita. Não está evidente no documento, mas segundo os profissionais da instituição, em alguns casos são realizadas visitas às casas dos responsáveis legais da criança antes de efetivar a matrícula, garantindo assim, a veracidade das informações fornecidas pela família.

Quanto ao currículo, no título II, capítulo II, artigo 39 indicam-se as seguintes áreas para a formação humana: identidade, relações sociais e naturais, linguagens e conhecimento matemático. No capítulo VI, referente à matrícula no seu artigo 51, propõe-se atender prioritariamente a crianças em situação de risco social e pessoal e crianças cujos pais estejam trabalhando (CURITIBA, 2012).

Quanto ao currículo, ressalta na proposta pedagógica que, mesmo com as mudanças propostas pelos documentos oficiais, os professores ainda recebem orientações pedagógicas da Secretaria Municipal da Criança, pois o novo processo ainda está em construção (CURITIBA, 2005a).

4.3 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA PRIMEIRA INFÂNCIA NO CMEI “ALFA”

Quando se reflete sobre educação, a pedagogia vem à tona, ou vice versa, quando se pensa em pedagogia todos os problemas que envolvem e educação aparecem. A profissão tem se abalado por diversos motivos: desinteresse pela educação, desvalorização profissional, salários baixos, ausência de políticas de formação adequadas, ausência de vagas, falta de verbas, malversação de recursos, falta de estruturas nas escolas, etc.

Enfrentam-se ainda dilemas para superar a visão que se tem do pedagogo, pois segundo Franco (2012) no Brasil, vive-se um mal-estar com a pedagogia e seus discursos diante de uma escola que não consegue produzir as aprendizagens previstas; professores com dificuldade de ensinar; legisladores que não sabem o que solicitar; currículos mal definidos; e a sociedade cambaleia em relação ao para que estudar.

Não há pedagogia sem a relação da teoria e prática, vista como um movimento de *inter-relação de redes*. Uma dialoga com a outra, à procura de emancipar por meio do ato educativo, o cidadão presente em sala de aula, como defende Libâneo (2010):

> A *pedagogia* ocupa-se da *educação intencional*. Como tal, investiga os fatores que contribuem para a *construção do ser humano* como membro de uma determinada sociedade, e os processos e meios dessa formação. Os resultados obtidos dessa investigação servem de orientação, da ação educativa, determinam princípios e formas de atuação, ou seja, dão uma direção de sentido à atividade de educar (LIBÂNEO, 2010, p. 29, grifo da pesquisadora).

A pedagogia detém como características possuir como objeto de estudo a educação, usufruir do seu caráter político de impor, propor e indicar uma direção, e por fim, é uma prática social com filtros de influências da/na família e da/na escola (FRANCO, 2012).

A educação pode ser tratada informalmente ou formalmente, primeiramente em qualquer lugar social ela deve estar presente, mas a escola é vista, como lugar principal de sua aquisição. A mesma é atingida pelas mudanças econômicas, sociais e tecnológicas, mas como coloca Libâneo (2010, p. 26) “não podemos deixar tudo isso “afetar a Pedagogia, tomada como teoria e prática da educação”.

Por outro lado, a educação segundo Charlot (2006, p.15):

> [...] é um triplo processo de humanização, socialização e entrada numa cultura, singularização-subjetivação. Educa-se um ser humano, o membro de uma sociedade e de uma cultura, um sujeito singular. Podemos prestar mais atenção a uma dimensão do que a outra, mas, na realidade do processo educacional, as três permanecem indissociáveis.

Neste triplo processo, articulamos os saberes e a noção de relação com o saber é um desses pontos de partida, e seu sucesso reside no fato de que ela fornece um ponto de apoio para trabalhar aquilo que existe de específico na

educação. O aprender, ato que acontece diariamente, é destacado por Charlot (2000, p. 59), “nascer é ingressar em um mundo no qual estar-se-á submetido à obrigação de aprender. Ninguém pode escapar dessa obrigação, pois o sujeito só pode ‘tornar-se’ apropriando-se do mundo”. De fato ao nascer inicia-se um amplo processo de aprendizagem, no entanto, não podemos esquecer a fase anterior ao nascimento, à gravidez, uma fase em que um aprender subjetivo é estimulado, e que também transmite aprendizagens para o feto, período este que já designa formas de ver e aprender da mãe, e o saber depende de que dimensões aquela mãe foi revestida.

Para Charlot (2000), a nossa relação com o saber acontece de forma plural com o mundo e com as pessoas, seres definidos pela razão, e que por vezes ficamos revestidos por sentimentos e formas que não pertencem ao domínio da razão. Enquanto seres possuídos de razão, o saber é uma ideia.

Nesta tríplice aliança, a educação e sua articulação com o saber e a razão, o autor deixa claro que a escola possui um papel fundamental, de por meio da educação fazer o aluno descobrir outras formas de relação com o mundo, aquela que não acontece no dia a dia familiar. Além de instruir e participar da educação, a escola é um espaço de vida, regida por uma lógica de local adequado para a figura do aprender. Todas as pessoas no âmbito escolar são importantes nas relações estabelecidas com a criança, não sendo apenas o local que determina o aprendizado, mas também o momento (CHARLOT, 2000).

No entanto, quando se trata da primeira infância, esses momentos devem ser produzidos e pensados como um amplo processo, amplo porque atinge a fase mais importante da vida do ser humano, porque estamos lidando com um ser frágil, e em todo o processo desenvolve-se uma prática pedagógica, a qual deve ser sempre eficaz. Todas as ações são pedagógicas, conforme salienta a professora B:

> Tudo o que a gente faz tem cunho pedagógico, mesmo que você vai dar um banho na criança. Trabalho de vínculo, trabalhar com a higiene. Vão para o parque e esquecem da vida, outro dia uma criança no parque fez coco e precisou ser lavada, já converso sobre a limpeza do corpo. Então tudo o que você faz é uma prática pedagógica (PROFESSORA B, 2018).

À luz dessas informações, cabe discutir o conceito de práticas pedagógicas, defendida por Veiga como:

> uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social que pressupõe a relação teoria-prática, e é essencialmente nosso dever, como educadores, a busca de condições necessárias à sua realização (VEIGA, 1994, p. 16).

O lado teórico apontado pela autora representa um composto de ideias integrado pelas teorias pedagógicas que, na prática, se sistematiza na elaboração e transformação da matéria-prima – o ato educativo. Já, o lado objetivo da prática pedagógica são os meios usados para colocar em ação as teorias pedagógicas, ou seja, na prática transformamos o real, de forma natural ou social para satisfazer as necessidades da sociedade (VEIGA, 1994). Nas palavras da professora C (2018), a prática pedagógica, “é tudo o que faço e está nas diretrizes, tenho que ter intencionalidade. Os pensadores contribuem muito, são à base de tudo...”.

Conforme Franco (2012), a prática pedagógica é um processo que convive com decisões antecedentes à prática de sala de aula, refletindo-se sobre qual enfoque epistemológico utilizar. Quais os materiais didáticos de suporte? Que métodos priorizar? A autora (p.156) sintetiza: “uma prática pedagógica é formada por um conjunto complexo e multifatorial”. No entanto, para a entrevistada E (2018), este conceito tem um sentido pragmático, são “atividades de rotina, tudo o que você faz. E quanto aos teóricos cada um contribui um pouco”.

As praticas pedagógicas devem se organizar intencionalmente para atender,

> determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por dada comunidade social. Nesta perspectiva é que as práticas pedagógicas enfrentam, em sua construção, um dilema essencial: sua representatividade e seu valor advêm de pactos sociais, de negociações e deliberações com um coletivo. Isto é, elas se organizam e se desenvolvem por adesão, por negociação ou ainda por imposição (FRANCO, 2012, p.154).

Nesta mesma perspectiva, Franco (2012) sustenta que o aperfeiçoamento das práticas que busca, dialoga, reflete e insiste é denominado de *vigilância crítica*. Por meio dessa vigilância o professor busca sentido na sua prática pedagógica, exerce-a com finalidade, planejamento e responsabilidade social. Assim como adverte outra autora:

> Logo, a prática pedagógica para se realizar como práxis exige o desenvolvimento da consciência crítica do educador sobre a realidade social e educativa em toda a sua complexidade. Ela exige a reflexão permanente sobre a própria prática e sua reconstrução coerente e compromissada com uma educação voltada para o desenvolvimento da

> autonomia intelectual do aluno e a transformação social, o que só se pode realizar por meio de uma epistemologia crítica (VIANA, 2016, p. 92).

Os professores do CMEI entrevistados têm a sua concepção própria de prática pedagógica: a entrevistada D (2018) aproxima-se do que está sendo discutido, ela "acredita que seja quando você interage com a criança com intenção, [...] que você tenha um direcionamento quanto à idade da criança. Intencionalidade com a faixa etária que você está trabalhando". Para outra professora, entretanto, a prática pedagógica é compreendida em seu sentido mais restrito, pragmático, "o pedagógico, conceitos de certo errado e socializar. Contar histórias, fazer as atividades, sequências; seriação, cuidar e educar" (PROFESSORA E, 2018).

Assim sendo, o conceito de prática pedagógica discutido nesta dissertação e na Educação Infantil, abraça a escola e a sua comunidade escolar, se efetivando em sala de aula, conforme a visão de cada professor. Neste ambiente o professor de forma intencional deve aplicar práticas fundamentadas teoricamente, satisfazendo os anseios das crianças. Compreendendo os documentos que norteiam a primeira infância para além deles, ou seja, compreendendo quais teóricos fundamentam as normas impostas. Não é demasiado afirmar que se deve discutir no coletivo da escola, sempre atento ao compromisso social assumido, nesse processo, a prática pedagógica deve enlaçar ações amplas e eficientes sendo necessária uma fiscalização crítica e permanente, permeada de objetivos teóricos e práticos. Essa totalidade de intervenções fará jus à pedagogia e tecerá uma teia de formação integral em torno da criança.

No caso da Educação Infantil de tempo integral, Kramer (2005), destaca que, geralmente se encontram dificuldades relacionadas ao funcionamento, é preciso atenção na elaboração da proposta pedagógica, pois

> como as atividades destinadas à saúde e assistência são muitas, corre-se o risco de reduzir a duração das próprias atividades pedagógicas. É preciso não esquecer que as metas norteadoras dessa proposta é que devem fornecer os critérios para a dosagem e o equilíbrio do trabalho, orientando também as atividades de banho, refeições e descanso, para que elas possam adquirir uma conotação socializadora e cooperativa, desenvolvendo-se de maneira tranquila e prazerosa (KRAMER, 2005, p.73).

A respeito da prática pedagógica em tempo integral, indagou-se às docentes sobre, como são realizadas as práticas pedagógicas pensando o tempo que a

criança permanece no CMEI? Como são distribuídas as atividades em tempo integral?

Percebe-se que é necessário possuir uma desenvoltura para coordenar as atividades como expõe a entrevistada A (2018): o trabalho é “dinâmico, tempo para tudo, ‘café com cantos[19]’, chamada, calendário, história, atividades divididas em grupos (porque não temos mesas para todos). Temos horário para as rotinas”. A rotina se torna uma aliada para dar conta da dinâmica, conforme a professora C (2018), “durante a rotina pré-estabelecida, a parte pedagógica fazemos na parte da manhã, à tarde para não ser entediante deixamos mais livre para a criança”. Indaga-se neste momento: o que é o pedagógico para esta professora, ele não está presente nas atividades mais livres que a criança realiza? Essa e outras questões mereceriam maior reflexão por parte dos professores. A observação sobre a rotina é endossada pela interrogada B (2018), “muita coisa é da rotina, faz chamada, roda de conversa, música, história, e essa semana não tem parque, porque choveu semana passada”. A rotina também foi reiterada pela entrevistada E (2018):

> De manha é pedagógico, café com cantos, roda de conversa sobre algum assunto de necessidade de diálogo ou curiosidade. Depois fazemos a atividade do dia, daí já chega o almoço. Vão dormir, vem o lanche e daí fazemos uma brincadeira, sopa, e é hora de ir embora.

Kramer (2005) alerta para uma rotina em tempo integral, onde se deve ter o cuidado para diversificar as atividades, tanto as coletivas quanto as diversificadas nos dois períodos do dia, evitando a repetição de propostas. Os momentos de higiene, alimentação, almoço, café, banho, lanche e escovação dos dentes, precisam ser planejados com as crianças no início do dia.

O educador deve sempre estar atento, para identificar se sua proposta atende às expectativas das crianças, porém, identificou-se no CMEI que o planejamento nem sempre alcança a execução efetiva e reflexiva de uma prática pedagógica conscientemente fundamentada, pois de acordo com a professora D (2018), “nossos planejamentos não são muito fundamentados [teoricamente], procuramos exemplos práticos e que funcionam”.

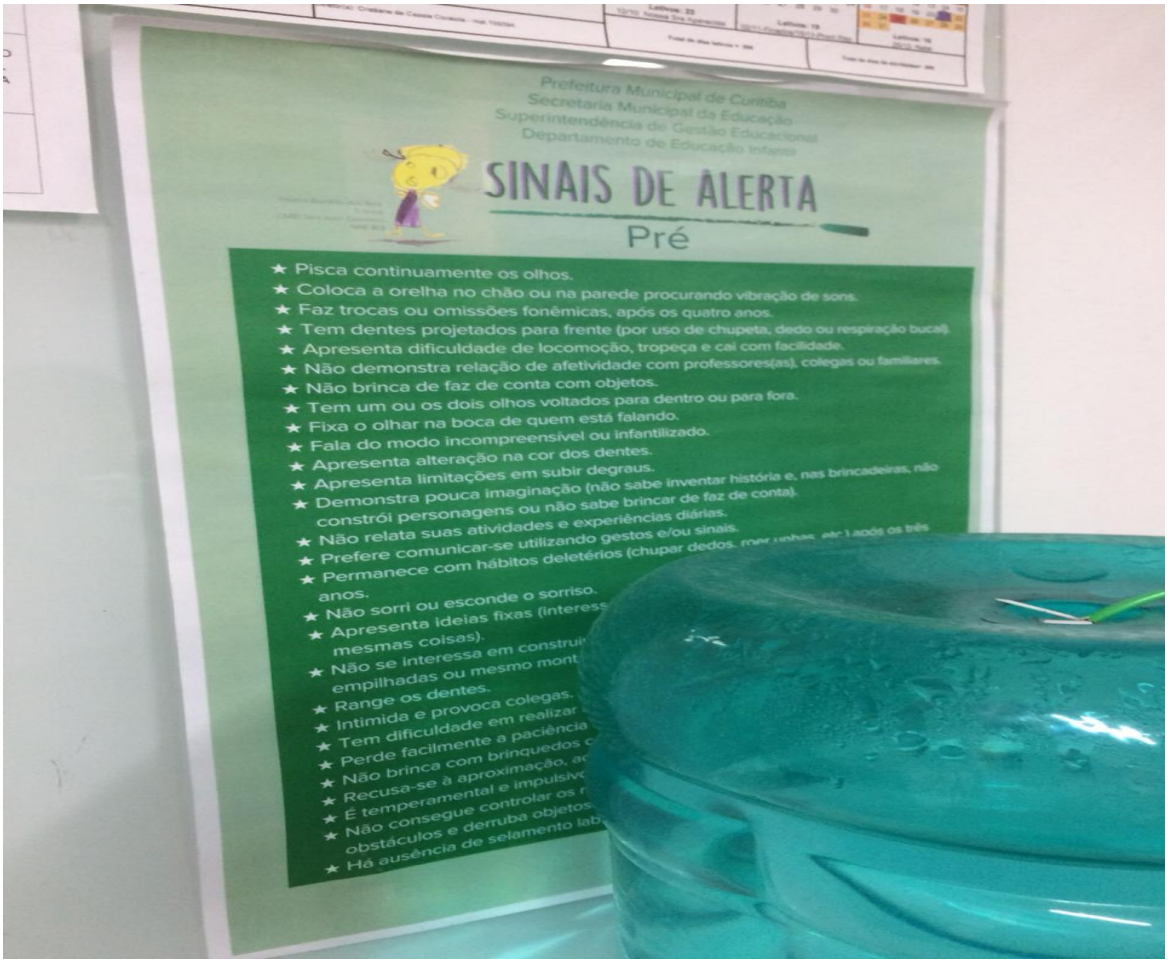
---

[19] Uma ação institucional estabelecida pela Secretaria Municipal de Educação, a professora deve seguir todos os dias.

Como se pode observar, tendo em vista que a rotina com as crianças é bem extensa, consequência do horário prolongando que permanecem no CMEI, as propostas pedagógicas mais planejadas são realizadas na parte da manhã, provavelmente porque se supõe que, neste período, as crianças estão mais descansadas e, à tarde, são realizadas atividades mais livres, jogos, brincadeiras, atividades no parque infantil (quando há sol e o parque estiver seco).

Uma parceria é estabelecida com a área da saúde e as professoras ficam responsáveis em detectar Sinais de Alerta, que são expostos na sala num formulário afixado à parede, com recomendações para a idade das crianças. Nas figuras 6 e 7 reproduziram-se imagens fotográficas dos Sinais de Alerta do Pré I e Maternal I respectivamente. Apesar dos formulários estarem presentes na sala, seu sentido e significado fica reduzido quando partes se encontram escondidos.

Figura 6 - Sinais de Alerta na Sala do Pré I



Fonte: Foto registrada pela pesquisadora (2018).

Figura 7 - Sinais de Alerta na sala do Maternal I

Fonte: Foto registrada pela pesquisadora (2018).

Além das atividades de educar há atividades do cuidar, dentre as quais destaca-se por exemplo a medicação dada à criança quando os pais trazem a receita médica para a professora. No dia da observação feita na instituição a pesquisadora pode presenciar essa atividade quando, um pai no início do dia entregou o filho e o remédio para a professora administrar. Ao indagar sobre aquela prática à professora, esta informou que remédios são dados às crianças desde que, com receita médica, e com uma hora corte, que é às 3:00 da tarde" (PROFESSORA E, 2018). E, como ressalva Kramer (2005) os pais, principalmente dos grandes centros urbanos, diante da complexidade da vida e do contexto familiar, exigem cada vez mais da escola. Desencarregam-se do seu próprio papel, esperando além do ensino, formação de hábitos, costumes, saúde etc.

Quanto às atividades pedagógicas desenvolvidas pelos professores seus planejamentos anteriormente se embasavam em um Caderno de Objetivos de Aprendizagens (2012), que foi resultado de uma discussão permanente realizada pelos professores naquele ano. Neste Caderno os objetivos eram divididos em áreas de formação humana: a) identidade, linguagens e movimento (visual, musical, dramática, dança, oralidade, leitura e escrita); b) relações sociais e naturais; c)

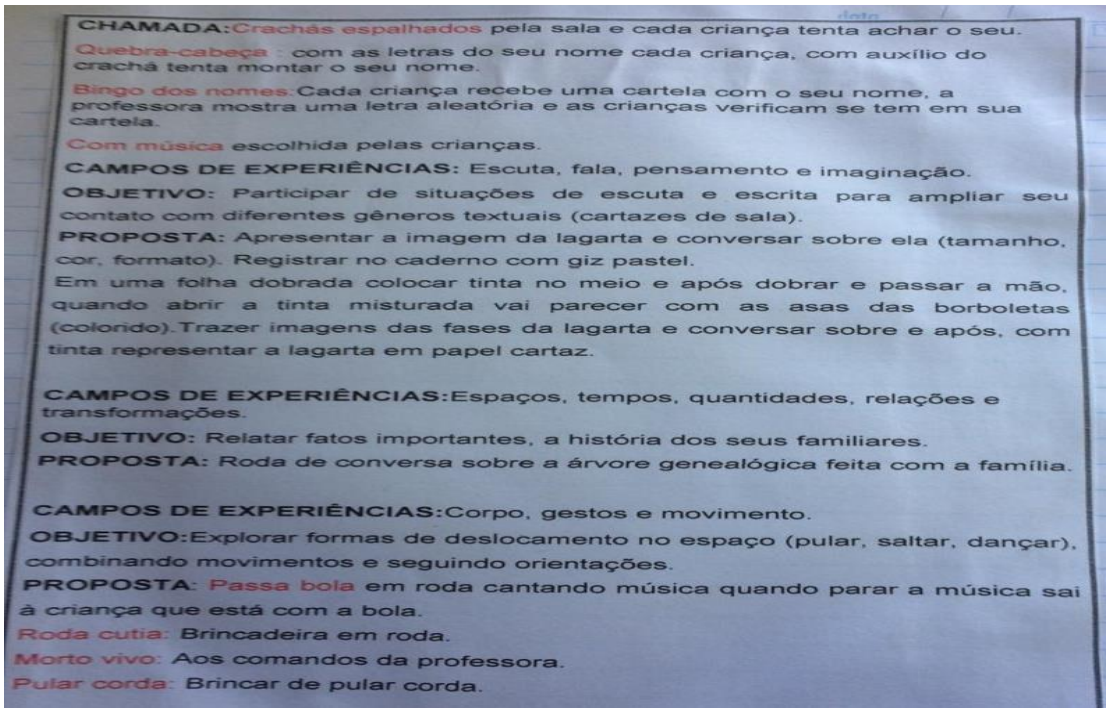
conhecimento matemático (espaço e forma, número, grandezas e medidas). Os objetivos são estabelecidos para cada conceito e divididos para cada faixa etária, de zero a três anos e quatro a cinco anos. Identifica-se neste Caderno um planejamento embasado no Referencial Curricular Nacional (1998) que ainda orienta algumas instituições.

Atualmente, com a nova BNCC (2017), as professoras do CMEI são instigadas a trabalhar com campos de experiências, o que ainda é algo novo para elas, mas essa metodologia pode contribuir para uma educação integral, conscientes de que a integralidade não depende somente de conteúdos.

Mas o que são campos de experiência? Segundo Finco (2015), é uma proposta pedagógica que possibilita uma programação construída a partir de uma pedagogia das relações, viabiliza a constituição de um espaço de escuta, de respeito com suas individualidades, enaltecendo a cultura gerada pela criança nas suas diferenças, ouvindo-a, compreendendo-a, garantindo-lhes o direito de ser criança. A organização da programação educativa a partir das atividades centradas nas experiências valoriza as experiências das crianças e beneficia uma organização flexível e autônoma, dentro da realidade cultural de cada escola de Educação Infantil. Além de tudo, a escola da infância tem flexibilidade e autonomia para efetivar um projeto próprio, inovador a respeito das indicações do currículo.

Os objetivos não precisam mais ser enfatizados como nos planejamentos anteriores, pois, se entende que em uma experiência ou atividade planejada, o professor pode abranger inúmeros objetivos. Para concretizar atividades a partir dos campos de experiências, é necessário seu entendimento, não somente a substituição de um título pelo outro na hora do planejamento. Esse entendimento só é possível, quando existe uma formação continuada com aprofundando sobre as bases epistemológicas do documento norteador, usado para realizar os planejamentos. Como se pode observar nas Figuras (8 e 9) a seguir, os campos de experiência já estão sendo contemplados e os objetivos ainda fazem parte do planejamento.

Figura 8 – Planejamento do Pré I



CHAMADA: Crachás espalhados pela sala e cada criança tenta achar o seu.
Quebra-cabeça : com as letras do seu nome cada criança, com auxílio do crachá tenta montar o seu nome.
Bingo dos nomes: Cada criança recebe uma cartela com o seu nome, a professora mostra uma letra aleatória e as crianças verificam se tem em sua cartela.
Com música escolhida pelas crianças.
CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS: Escuta, fala, pensamento e imaginação.
OBJETIVO: Participar de situações de escuta e escrita para ampliar seu contato com diferentes gêneros textuais (cartazes de sala).
PROPOSTA: Apresentar a imagem da lagarta e conversar sobre ela (tamanho, cor, formato). Registrar no caderno com giz pastel.
Em uma folha dobrada colocar tinta no meio e após dobrar e passar a mão, quando abrir a tinta misturada vai parecer com as asas das borboletas (colorido). Trazer imagens das fases da lagarta e conversar sobre e após, com tinta representar a lagarta em papel cartaz.

CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS: Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.
OBJETIVO: Relatar fatos importantes, a história dos seus familiares.
PROPOSTA: Roda de conversa sobre a árvore genealógica feita com a família.

CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS: Corpo, gestos e movimento.
OBJETIVO: Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), combinando movimentos e seguindo orientações.
PROPOSTA: Passa bola em roda cantando música quando parar a música sai à criança que está com a bola.
Roda cutia: Brincadeira em roda.
Morto vivo: Aos comandos da professora.
Pular corda: Brincar de pular corda.

Fonte: Foto registrada pela pesquisadora (2018).

Figura 9 - Planejamento do Pré I

SEMANA: 27 à 31 AGOSTO

ROTEIRO SEMANAL 2018

	SEGUNDA-FEIRA 27/08	TERÇA-FEIRA 28/08	QUARTA-FEIRA 29/08	QUINTA-FEIRA 30/08	SEXTA-FEIRA 31/08
RECEPÇÃO	-MASSINHA. -ESCRITÓRIO.	P	-ENCAIXE. -DIVERSOS.	-FERRAMENTAS. -CASINHA.	-BONECAS. -CARRINHOS.
ROTINA	-CRACHÁS ESPALHADOS.	E	-QUEBRA-CABEÇA COM OS NOMES.	-BINGO DOS NOMES.	-COM MÚSICA ESCOLHIDA PELAS CRIANÇAS.
RODA DE CONVERSA	-FINAL DE SEMANA.	R	-TEMA LIVRE.	-BORBOLETA.	-MINHA VOVÓ.
LEITURA	-CINDERELA.	M	-A BELA ADORMECIDA.	-CHAPEUZINHO VERMELHO.	-RAPUNZEL.
MOVIMENTO	-PASSA BOLA.	A	-RODA CUTIA.	-MORTO VIVO.	-PULAR CORDA.
CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS	-[illegible] LAGARTA.	N	-FASES DA LAGARTA (BORBOLETA COM TINTA).	-AMBIENTE DA LAGARTA.	-VISITA DE UMA AVÓ.
ELEMENTOS DA NATUREZA	-[illegible] BRINCAR COM PEDRAS.	Ê		-VISITAR O JARDIM. (BRINCAR).	
[illegible]		N			-MÉDICO.
SAIDA LIVRE	-BALDINHOS NA AREIA.	C I	-FUTEBOL.	-BOLAS NO PARQUE.	-BRINQUEDO DE CASA NO PARQUE.
SAÍDA	-COZINHA. -CARRINHOS.	A	-MASSINHA. -CASINHA.	-BONECA. -ENCAIXE.	-ESCRITÓRIO. -DIVERSOS.

Fonte: Foto registrada pela pesquisadora (2018).

Ao trocar uma ideia com a coordenadora pedagógica da instituição, esta informou que ainda não concretizaram um currículo com os campos de experiência no município, estão iniciando a caminhada com a ideia. Assim, os professores estão começando a utilizar os Campos de Experiências da BNCC no planejamento. Questionada sobre os teóricos que embasam a BNCC, ela respondeu que não refletem sobre isso.

É necessário compreender que os campos de experiência, tal qual coloca Fochi (2015), poderiam ser construídos com três princípios, a ludicidade, a continuidade e a significatividade, sempre a partir das concepções de escola, de criança e de educação. Sendo então, um exercício político e pedagógico, ético e estético. Consequentemente, a ludicidade e as incessantes experiências, segundo o autor (p.227), “abre um espaço para a produção de significados pessoais, seja pelo prazer do já-vivido característico na atividade lúdica, seja por germinar algo que está embrionário na criança na continuidade de suas experiências”. Tendo em vista que isso requer um currículo sem um molde estático, pronto e acabado, mas, uma construção constante e reflexiva com as crianças, ao considerar o que os pequenos contemplam com maior interesse.

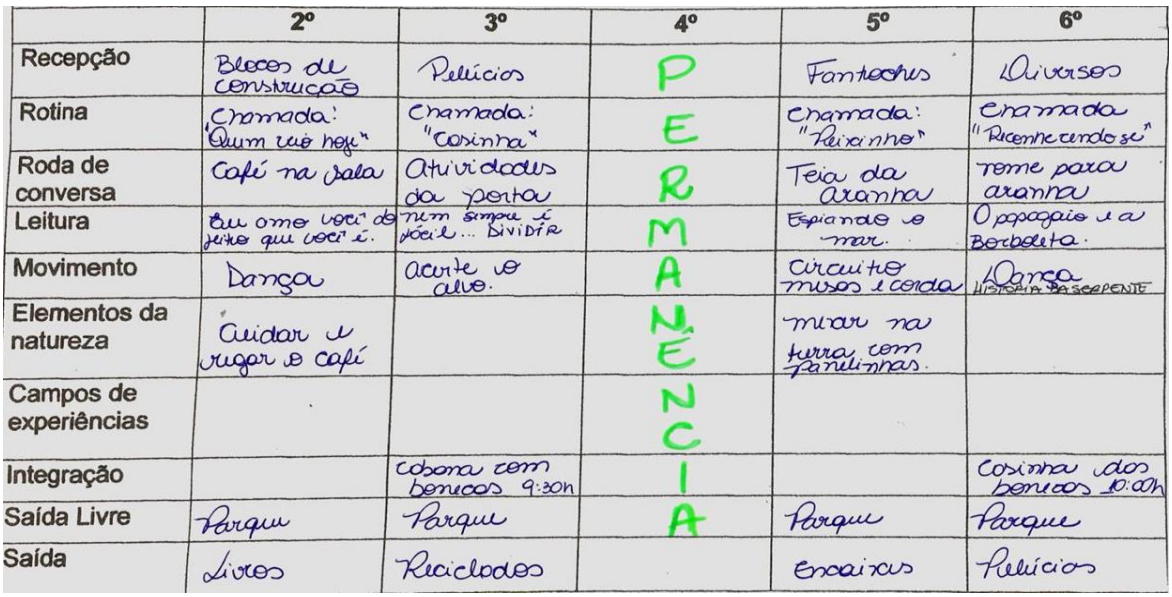
Na Figura abaixo (10) é possível verificar as imagem usadas para trabalhar metamorfose da lagarta, no entanto, são figuras prontas, não se observa o protagonismo da criança, ou seja, um desenho realizado pela criança para representar a sua imaginação.

Figura 10 – Atividade Metamorfose

Fonte: Foto registrada pela pesquisadora (2018).

Todavia, os campos de experiência não são usados por todas as turmas e professores. No planejamento da turma do maternal I, conforme figura abaixo (11), por exemplo, não está preenchido, ou seja, não houve planejamento para o item naquela semana, o que pode ser resultado da inconsistência teórica ainda sobre o assunto. Deixando de enriquecer o planejamento, e consequentemente a prática pedagógica do professor.

Figura 11 - Planejamento do Maternal I

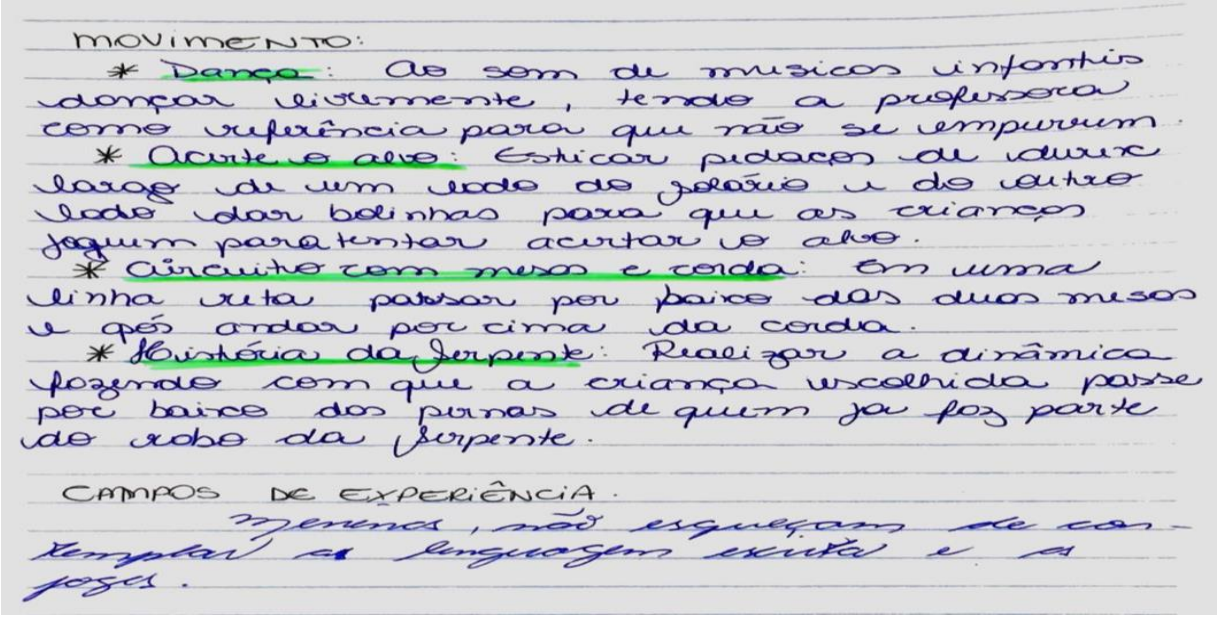


	2º	3º	4º	5º	6º
Recepção	Blocos de construção	Pelúcios	P	Fantoches	Diversos
Rotina	Chamada: "Quem veio hoje"	Chamada: "Cosinha"	E	Chamada: "Peixinho"	Chamada "Reconhecendo-se"
Roda de conversa	Café na sala	Atividades da porta	R	Teia da aranha	Teme para aranha
Leitura	Eu amo você do jeito que você é.	Nem sempre é fácil... DIVIDIR	M	Espiando o mar.	O papagaio e a Borboleta.
Movimento	Dança	Acerte o alvo.	A	Circuito mesas e corda	Dança HISTÓRIA DA SERPENTE
Elementos da natureza	Cuidar e regar o café		N	Mirar na terra com Panelinhas.	
Campos de experiências			E		
Integração		Cobra com bonecos 9:30h	N		Cosinha dos bonecos 10:00h
Saída Livre	Parque	Parque	C	Parque	Parque
Saída	Livros	Reciclados	I	Encaixes	Pelúcios
			A		

Fonte: Foto registrada pela pesquisadora (2018).

Na sequência (figura 12) sobre a continuação do planejamento do maternal I, observa-se uma contribuição da pedagoga, solicitando a linguagem escrita, proveniente ainda do RCNEI (1998) e criticada por autores por ser inadequada nesta modalidade da Educação Básica. Observa-se também em aberto as atividades planejadas para os campos de experiência.

Figura 12 - Planejamento do Maternal I



MOVIMENTO:

* Dança: Ao som de músicas infantis dançar livremente, tendo a professora como referência para que não se empurrem.
* Acerte o alvo: Esticar pedaços de durex largo de um lado do galpão e do outro lado dar bolinhas para que as crianças joguem para tentar acertar o alvo.
* Circuito com mesa e corda: Em uma linha reta passar por baixo das duas mesas e após andar por cima da corda.
* História da Serpente: Realizar a dinâmica fazendo com que a criança escolhida passe por baixo das pernas de quem já faz parte do rabo da serpente.

CAMPOS DE EXPERIÊNCIA.

Meninas, não esqueçam de contemplar a linguagem escrita e a fases.

Fonte: Foto registrada pela pesquisadora (2018).

O processo de avaliação das crianças do CMEI, por sua vez, acontece sem caráter comparativo ou promocional. Compreende que as especificidades de cada criança precisam ser observadas. Por meio da observação e registro diário constroem-se pareceres descritivos semestrais. Este é impresso em três vias, uma para o portfólio, outra para a família e a última fica para registro da documentação escolar da criança, conforme o PPP (CURITIBA, 2016f). Assim, O CMEI está em conformidade com a LDB (1996), que estabelece no artigo 31, primeiro parágrafo, que a avaliação deve ocorrer mediante “acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental”.

Porém, neste processo de avaliação identificou-se que, para alcançar um descritivo dos comportamentos sistemáticos os educadores do CMEI deveriam fazer anotações diárias como propõe o PPP, com observações sobre o desenvolvimento das crianças. Entretanto, o parecer é escrito em um determinado momento, para cumprir com a obrigação da entrega semestral.

Sendo a avaliação uma peça do processo educacional deverá também, segundo as DCNEI (2010), ser compreendida como instrumento de avaliar a própria

prática pedagógica e melhorar os caminhos da aprendizagem. A observação em sala de aula deve ser sistemática, crítica e criativa da conduta de cada criança, podendo fazer uso de múltiplos registros realizados pelo adulto ou pela criança (fotografia, relatórios, desenhos, etc.).

A avaliação requer um olhar sensível e contínuo, sem confundir com aprovação e reprovação, e sim com a intenção de incluir a criança no processo educativo com segurança, na procura de detectar a zona de desenvolvimento proximal[20], com o viés de auxiliar e não reprimir, como observa Oliveira:

> A avaliação do desenvolvimento infantil deve atuar como recurso para auxiliar o progresso das crianças. Graças às informações que o processo avaliatório lhe oferece, o professor poderá sentir-se seguro a respeito da forma como as situações de aprendizagem foram organizadas ou perceber a necessidade de modificá-las (OLIVEIRA, 2008, p. 253).

Segundo a BNCC (2017), em âmbito da Educação Básica a instituição deve proceder para adequar o currículo local com o documento normativo e mediante um trabalho coletivo deve:

> Construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos (BRASIL, 2017, p.17).

As Diretrizes Curriculares Municipais apresentam a avaliação como uma prática complexa que não possui um fim, porém, “exige a compreensão de diferentes conceitos sobre o projeto pedagógico que se pretende, bem como sobre os diferentes tipos e propósitos da avaliação, que vai além da ação de avaliar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças” (CURITIBA, 2016d, p.76).

A avaliação, para Finco; Barbosa e Faria (2015), deve-se apoiar na elucidação dos comportamentos observados sistematicamente, na documentação e na análise dos processos de desenvolvimento da criança, dedicando atenção no controle dinâmico e na adaptação espacial e temporal que estão estabelecidas nos objetivos.

---

[20] Um conceito elaborado por Vigotski, podendo observar o que a criança consegue resolver com ou sem ajuda do adulto.

Questionados os cinco professores sobre a qualidade da escola integral em que atuam (quadro 7), a maioria (quatro) respondeu afirmativamente com algumas ressalvas, embora uma professora tenha alegado a falta de estrutura para ter mais qualidade e acentua a falta de liberdade para sua atuação em sala de aula.

Quadro 7 – Qualidade da escola em tempo integral

Professoras	**Considera a escola de horário integral na qual trabalha uma escola de qualidade?**
A	Sim, muito dinâmico, de manhã realizam-se mais as atividades de rotinas e o pedagógico e à tarde são realizadas mais atividades livres.
B	Sim, todos dão o melhor de si, mas acabamos barrados pelo sistema, tem coisas que quero fazer e não posso porque sou barrada pela pedagoga.
C	Sim, tem-se um trabalho coletivo e comprometimento de todos.
D	Precisamos de mais para alcançar qualidade, espaços são limitados, falta estrutura.
E	Sim, porque fazemos o possível para eles se desenvolverem, aprender, ter valores. Comportar-se na mesa, comer sozinho, constroem-se cidadãos mesmo. Mas não precisa ser de tempo integral. Poderíamos ter dois turnos, de 6 horas cada, seria maravilhoso para criança. Não precisa tantas unidades, se abriria mais vagas.

Fonte: Entrevistas, quadro organizado pela pesquisadora (2018).

Percebe-se que diferentes situações foram relatadas acima, o que entra em conformidade com Souza (2012) que pesquisou a qualidade na prática pedagógica na Educação Infantil em tempo integral e observou que a mesma poderia ser vista sob diferentes perspectivas, sendo a qualidade um fenômeno necessário no processo educativo na primeira infância, e para atingi-la vários fatores se articulam, começando nos aspectos administrativos presentes no ambiente escolar aos que abordam o cotidiano de sala de aula, onde educadores e alunos efetivam as suas práticas e possuem ampla relação social e afetiva.

Souza (2012) elencou três dimensões importantes para atingir a qualidade, cada dimensão com seus indicadores. A dimensão estrutural envolve indicadores como, infraestrutura adequada; formação docente específica e continuada, além da valorização do trabalho docente e demais profissionais. A dimensão institucional engloba, a proposta pedagógica participativa (PPP); planejamento integrado e colaborativo e diversificação das experiências formativas. Por último a dimensão

funcional, onde deve haver articulação; espírito de equipe e interação professor-aluno. Essa interlocução de dimensões é ainda mais importante quando se refere a uma Educação Infantil de tempo integral. Sendo que, as dimensões expostas pela autora devem ser discutidas com toda a comunidade, pois como coloca Gadotti (2010), a qualidade na educação é boa quando a do professor, do aluno e da comunidade também são. Não é possível separar a qualidade da educação da qualidade num todo, como se fosse possível ao entrar na escola a qualidade também entrar e a mesma sair quando se sai da escola.

4.3.1 O uso do espaço no CMEI “Alfa” e seu processo formativo

Como se viu com Souza (2012), para garantir a qualidade na prática pedagógica na Educação Infantil em tempo integral são necessárias várias dimensões, uma delas é a estrutural, a qual envolve indicadores de infraestrutura adequada.

Nesse sentido, o projeto arquitetônico da instituição foi pensado para melhor se adequar às mudanças ocorridas ao longo do tempo, prevendo refeitórios e salas multiusos, como para planejamento pedagógico. A edificação é constituída por um bloco retangular, onde na frente estão localizadas as salas de direção, secretaria, coordenação pedagógica e sala do maternal II. Esta última localiza-se ao lado do parque e ladeando um corredor central, acessa-se primeiro o refeitório, para depois alcançar as salas de atendimento do berçário, maternal I, pré I e pré II, juntamente com o banheiro das crianças que é coletivo, após a sala dos professores, a cozinha e a lavanderia. O parque infantil é composto por chão coberto de areia, possui uma árvore, brinquedos de plástico e de madeira para subir e escorregar.

A distribuição dos espaços escolares é importante e reflete-se nas atividades práticas desenvolvidas diariamente. Em conformidade com Frago (2005, p.15), “a localização e a disposição física dos espaços destinados a uma finalidade ou função determinada no seio de qualquer instituição refletem tanto sua importância como a concepção que se tem sobre a natureza, o papel e as tarefas destinadas a tal função”. Como se pode perceber a disposição da direção, da secretaria e coordenação pedagógica, estabelecida já na entrada do CMEI não se determina apenas como uma solução funcional, para facilitar seu acesso, simboliza também a posição das funções para o funcionamento e organização da instituição, assim como

suas posições de poder e visibilidade da estrutura e funcionamento geral da escola para controle e vigilância.

Quanto às salas de aula, estas são pequenas para o número de crianças atendidas. O pré I, por exemplo, possui uma sala de 39,33 m^2 para o atendimento de 30 crianças, o que representa 1,3 m^2 por criança, não esquecendo que parte da área ainda é ocupada por mobiliário. Já a sala do maternal I possui uma área de 38,33 m^2 para comportar 22 crianças, o que representa 1,7 m^2 por criança.

Atualmente a estrutura física contempla espaços que impactam na aprendizagem e devem ser diariamente repensados com todos os atores da instituição, para melhor conforto em seu uso. O banheiro das crianças é outro exemplo de inadequação, sendo único de uso tanto para o sexo feminino como masculino.

Abaixo estão listados todos os espaços usados na instituição:

1 sala de direção/secretaria/ recepção

1 sala de suporte pedagógico/ permanência de professores

5 salas de atendimento para crianças:

Berçário (trocador com chuveiro e vasos sanitários e solário);

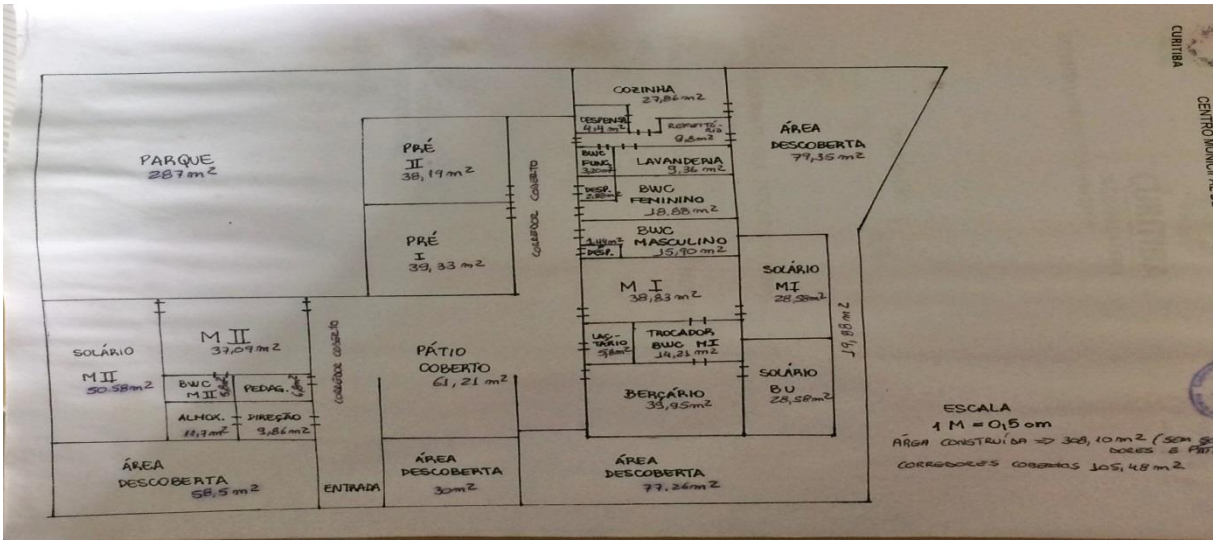
Maternal I (trocador com chuveiro e vasos sanitários e solário);

Maternal II (trocador com chuveiro e vasos sanitários e solário);

1 Sala de Pré I e 1 sala de Pré II.

Além disso, há 1 pátio coberto para refeitório; 1 banheiro para as crianças (feminino e masculino); 1 banheiro para funcionários; 1 cozinha para preparo das refeições prontas de uma empresa terceirizada para atendimento de Maternais a Pré; 1 refeitório dos funcionários. Há ainda 1 lactário para preparo das refeições do Berçário fornecidas por uma empresa terceirizada; 1 lavanderia; 1 pequena biblioteca; 3 almoxarifados de materiais pedagógicos, didáticos e documentação; 2 parques infantis; 1 pequeno pomar; 1 pequeno jardim; 1 espaço para o gás. Na hora do uso do parque infantil, por ser este ser muito pequeno, a instituição propõe uma programação do seu uso por um número pré estabelecido de turmas, como maternal e pré juntos (CURITIBA, 2016f).

Figura 13 - Planta do CMEI “Alfa” (2005)



Fonte: Proposta Pedagógica do CMEI “Alfa” (2005).

Dos profissionais do CMEI “Alfa”, uma professora que iniciou sua carreira na Prefeitura Municipal em 2002, quando questionada sobre as mudanças promovidas pela nova mantenedora da Educação Infantil (SMEC), a partir de 2003, expressa sua visão sobre as mudanças de modo geral, organização pedagógica, aspectos que envolvem a formação dos professores, ressaltando a dificuldade quanto ao espaço físico que permaneceu inalterado por falta de investimento:

> A mudança não obteve uma ruptura radical, ainda sobrevive à maneira da creche, mas, as horas de permanência foi uma conquista. Depois disso por conta da LDB, nossa luta fez com que isso se consolidasse, como as horas de formação também não se tinha, havia antes uma conversa eventual com pedagoga que era muito mais um confessionário que uma discussão. Permitiu ter mais legitimidade do educar e valorizar nossa prática como profissional. A estrutura física das instituições não acompanhou a mudança, falta investimento (PROFESSORA D, 2018).

No entanto, uma professora que iniciou sua carreira em 2005, vivendo um pouco o processo de transição deixou seu parecer, apontando as dificuldades desse período, mas enfatizando as questões de proposta pedagógica:

> Entrei na transição, em 2005, estavam batendo a cabeça por conta disso, era: vinculado ao cuidar, vai lá que vão te alimentar dar banho, era babá. Era visto como babá e não vai aprender nada, sem objetivo, era assistencialista, depois com o novo formato, incorporamos direitos com cara de educação, claro que engatinhando, na gestão de 2013-2016 ganhamos a nomenclatura de professora de Educação Infantil, ele viu que educamos também. Esta modalidade de ensino é nova, para formar crianças mais inteligentes e criativas e o país num todo vai crescer através do ensino.

> Poderíamos trabalhar com robótica, cada vez mais a criança vai crescendo e adquire potencial para fazer coisas que eu não tinha para fazer (PROFESSORA C, 2018).

Ao observar-se as grandes e pequenas diferenças que foram transformando a organização do trabalho pedagógico, percebe-se que muitas modificações foram somente acrescentadas às estruturas existentes, mas, quando percebidas pelos profissionais, fizeram a diferença. E, por isso, cabe como pontifica Julia (2001, p.15), “recontextualizar as fontes das quais podemos dispor, estar conscientes de que a grande inércia que percebemos em um nível global pode estar acompanhada de mudanças muito pequenas que insensivelmente transformam o interior do sistema”.

Falar de uma escola em tempo integral requer considerar segundo Gonçalves (2006, p.131) “a questão da variável tempo — a ampliação da jornada escolar — e a variável espaço — colocada aqui como o próprio espaço da escola, como o continente dessa extensão de tempo. Variáveis essas que estão longe de se constituírem neutras [...]”. Os professores de educação integral devem contemplar em suas preocupações essa questão da influência do tempo e espaço, categorias que contribuem no processo de formação e disciplinarização do indivíduo também.

O trabalho pedagógico na Educação Infantil não precisa e nem deve ser realizado com a criança sentada em carteiras durante o tempo todo; o que caracteriza o trabalho pedagógico é a experiência com o conhecimento científico e com a literatura, a música, a dança, o teatro, o cinema, a produção artística, histórica e cultural que se encontra nos museus (KRAMER, 2003). Todas essas dimensões devem ser contempladas nas inúmeras atividades e experiências contempladas na prática pedagógica da Educação Infantil, de modo a se incentivar o movimento da criança, a liberdade de exercícios seja no espaço da sala de aula seja no espaço externo, ao ar livre, que é fundamental para a criança.

Conforme Frago (1998, p. 80), a instituição escolar tem “no seu desenvolvimento interno, um espaço segmentado, no qual o ocultamento e o aprisionamento lutam com a visibilidade, a abertura e a transparência”. Um aprisionamento como se observou em diário de campo na observação: “As crianças gostariam de ter ido ao parque, mas como estava molhado há dias, porque demora para secar após a chuva, contaram a história da Rapunzel e fizeram uma atividade de circuito. Permaneceram assim, o dia inteiro dentro da sala” (DIÁRIO DE CAMPO PRÉ I, 2018). Mesmo em dias ensolarados essa contraposição entre espaço

fechado e aberto está presente e as crianças da Educação Infantil anseiam pelas brincadeiras ao ar livre.

Neste espaço interno, no CMEI, verificou-se a prática de uso de alguns “cantos” dentro da sala: canto da leitura, canto das artes – situado na mesa rosa, destinada para atividades artísticas; canto da cozinha, canto “do meu nariz cuido eu[21]”, onde deveria ter uma pia para lavar as mãos, mas possui um espelho escondido atrás da porta e um porta toalha de papel, o canto dos brinquedos, no qual há um armário com prateleiras, onde os brinquedos são organizados em caixas, um quadro pequeno com giz, conforme a figura abaixo, onde é possível perceber também o armário para guarda das mochilas e uma das mesinhas onde as crianças trabalham. De acordo com Kramer (2005), estruturar o ambiente em áreas é importante para a movimentação e participação das crianças, além de diversificar as ações conforme os anseios deles para o desenvolvimento e conhecimento.

Figura 14 – Espaço da sala do Pré I

Fonte: Foto registrada pela pesquisadora (2018).

[21] Uma ação institucional estabelecida pela prefeitura.

Figura 15 – Espaço do Parque

Fonte: Foto registrada pela pesquisadora (2018).

Para Frago (1998), o professor pode ser um arquiteto da escola, principalmente quando decide modificar o espaço, sendo que esse não é neutro e sempre educa, espaço e educação possuem interlocuções recíprocas. A instituição apresenta mudanças na ornamentação das paredes internas de seus corredores periodicamente, estes são usados para expor os trabalhos desenvolvidos com as crianças, assim como as portas e paredes da sala. Nestas últimas, há cartazes de números, chamada, calendário, alfabeto, entre outros.

Este possivelmente seja o maior desafio cotidiano de toda a equipe de profissionais do CMEI, pensar diariamente o ambiente onde as crianças estão inseridas e, também, promover ações coletivas que envolvam a participação dos diversos segmentos, para que todo o ambiente do CMEI seja planejado, visando o desenvolvimento das diferentes linguagens infantís (CURITIBA, 2016f).

Figura 16 - Espaço Interno do Corredor

Fonte: Foto registrada pela pesquisadora (2018).

Figura 17 - Espaço do Refeitório

Fonte: Foto registrada pela pesquisadora (2018).

Figura 18 - Sala do Pré I

Fonte: Foto registrada pela pesquisadora (2018).

Diferentemente da turma do pré I, o maternal I possui uma sala com, um solário, banheiro, trocador, chuveiro e espelho, canto da leitura, canto da apreciação (fotos das atividades), canto “do meu nariz cuido eu”, sem uma pia, chamada com fotos das crianças e calendário.

Com relação aos espaços da instituição, não se pode ficar restrito à interioridade, é necessário ir além. “É preciso analisar a projeção espacial do estabelecimento de ensino e as relações com seu entorno” (FRAGO, 1998, p. 75), sendo assim, ao olhar o entorno verificou-se que o CMEI está instalado em um espaço predominantemente residencial, onde também se encontram alguns pequenos estabelecimentos comerciais, um posto de saúde ao lado, e do lado deste um Centro de Educação Integral – CEI. As ruas são iluminadas, asfaltadas e o acesso até a área central da cidade não é difícil. Porém, há uma favela próxima do local e muitas destas crianças frequentam o CMEI. Quando as professoras realizam a vistoria na comunidade local para confirmar dados da inscrição e efetuar a matrícula, usam o jaleco da escola para serem identificadas.

Para oferecer experiências diversificadas é preciso ter sim, como salientam as educadoras, espaços mais amplos, adequados e pensados para atender as necessidades educativas. Porém, isso demanda um investimento do governo, mas algumas situações podem ser mudadas neste mesmo espaço, desde que o coletivo se organize para tal e tenha ideias inovadoras. É evidente que para isso necessitam

além da criatividade de alguma verba financeira. Para um maior investimento os governantes e a população precisam ter em mente que,

> As crianças são nosso futuro e a razão mais profunda para conservar e melhorar a vida comum em nosso planeta. São expressão de um mundo complexo e inexaurível, de energias, potencialidades, surpresas e também de fragilidades – que são conhecidas, observadas e acompanhadas com cuidado, estudo, responsabilidade e espera. São portadoras de direitos especiais e inalienáveis codificados internacionalmente, que a escola primária é obrigada a respeitar (INDICAÇÕES NACIONAIS ITALIANAS, 2012, p. 49).

Questionadas sobre aspectos importantes para a realização de uma boa prática pedagógica na Educação Infantil em tempo integral, as professoras mostraram-se competentes, elencando um conjunto de vários fatores que poderiam contribuir para isso, além do espaço adequado: corpo docente preparado e compromissado com formação continuada, como endossa a professora C (2018), “Professores comprometidos; conhecimento; a criança que é meu cliente*; espaço físico* e brinquedos de qualidade” (grifo da pesquisadora). Assim como a professora A (2018), “Qualidade, ensino eficaz e corpo docente preparado”.

A gestão democrática para elas também faz parte deste conjunto, segundo a entrevista D (2018), “formação dos professores; diálogo e transparência em equipe; gestão democrática e *estrutura física*” (grifo da pesquisadora).

A estrutura física adequada é bastante reiterada, assim como o trabalho coletivo, recursos didáticos, brinquedos de qualidade, diálogo, transparência e uma pré alfabetização, mesmo não sendo o objetivo dos documentos normativos, conforme as professoras B e E:

> *Estrutura, espaço físico*; alimentação; trabalho coletivo; formação continuada, mas uma formação coerente, porque atualmente tudo é estereótipo [sic] e não sabem nem o porquê dos assuntos; e recursos didáticos (PROFESSORA B, 2018, grifo da pesquisadora).

> Brincadeiras lúdicas intencionais, como movimento corporal ou semi letramento; música; histórias; brincar livre, não fazer o que quer, mas sempre monitorado; socialização; *espaço físico*, porque o parque não foi pensado para dias de chuva, fica em desuso por duas semanas, a escola precisava de parques cobertos. Ficamos trancados em sala em dias de chuva (PROFESSORA E, 2018, grifo da pesquisadora).

Questionadas sobre as dificuldades encontradas na prática pedagógica em tempo integral, as professoras no conjunto elencaram novamente, desde problemas

como o espaço físico, principalmente fora da sala de aula, como expõe a entrevistada A (2018), “O tempo já é grande. Ficam pendentes algumas coisas para respeitar o tempo da criança. Precisava mais *espaço físico* para fugir da sala” (grifo da pesquisadora).

O espaço físico também educa e precisa estar na pauta quando se busca uma educação integral, os espaços primeiramente devem ser amplos dentro do CMEI, para depois buscar espaços fora deste, com capacidade educativa que resultem em interação, para as crianças explorar e fazer descobertas socialmente, como bem coloca em sua tese, Branco (2009, p.37) a atual Educação Integral para “ser real precisa desenvolver-se em territórios mais amplos, e em múltiplos espaços e lugares: na escola e também nas praças, nas ruas, nas bibliotecas, nos museus e nos teatros; mais além: na horta, na construção da vizinhança”.

Falta de pessoal efetivo e competente, muitas crianças na mesma sala, ausência de trabalho coletivo, muitas horas na instituição, o que leva as crianças ao cansaço, fatos que também constituem uma das dificuldades de acordo com a professora C (2018),

> Obstáculos, como falta de pessoal efetivo, quantidade de criança impacta muito. A realidade é uma sala numerosa e você não consegue dar conta, não como Ensino Fundamental onde a criança te obedece, ela tem suas peculiaridades, quer brincar.

Além das salas numerosas e falta de maior investimento para aquisição de materiais, também abordaram, sobretudo, uma questão bastante significativa - as exigências do cuidar, provavelmente em função da idade das crianças e ausência de mais pessoal especializado, o que prejudica o pedagógico, como se percebe com a professora E (2018), “O cuidar. O tempo todo estamos cuidando, para o pedagógico fica um período pequeno”. E com as docentes B e D a seguir:

> *Cansaço* da criança, ficam estressados. Falta verba para comprar algo que falte, criança que precisa de tutoria, que só tem pela manhã. Temos uma criança com diagnóstico de paralisia cerebral na sala. E às vezes você tem um, porém com a companheira de trabalho, o que atrapalha, precisa de trabalho coletivo (PROFESSORA B, 2018, grifo da pesquisadora).

> Tenta-se diversificar da melhor forma possível para que as atividades não se tornem cansativas, procura-se diversificar no tempo de permanência, trabalhar com grupos pequenos. [é bem rico]. *O espaço físico precisa melhorar*. Nossa rotina atrapalha, sempre estamos contando o tempo para

> alguma rotina, enquanto fazemos atividades com eles precisamos guardar colchões, levar ao banheiro, café, etc. Por isso a prática pedagógica junto com o trabalho pesado atrapalha e tira o foco (PROFESSORA D, 2018, grifo da pesquisadora).

Um relógio cronometrando o horário para as atividades de rotina nos extensos dias cansa até mesmo as educadoras, conforme o relato anterior. Destarte o horário é uma velha herança que obriga certas ocupações determinadas com intervalos de repetição, estas demasiado cedo foram encontradas em colégios, conventos, orfanatos, hospitais e fábricas. Nas escolas a fragmentação do tempo se torna sempre mais esmiuçante, atividades cheias de ordem para responder naquele momento (FOUCAULT, 1993).

As instituições de Educação Infantil possuem uma grande responsabilidade para sustentar uma proposta de educação integral em tempo integral, tendo a escola como espaço de formação, de vida democrática e impulsionadora de subjetividades e reconhecimento de singularidades. Essas responsabilidades acarretam escolhas que afetam o futuro das crianças, na tentativa de uma educação integral por meio de experiências que respeitem o tempo e o espaço em comum, que se constituam em encontros com intencionalidade pedagógica constante, que se reinvente com gesto criador do professor (BARBOSA; RICHTER; DELGADO, 2015). Perante esta responsabilidade, a educação na primeira infância deve ser pensada para organizar a vida em comum, com proposições de ações coletivas. Na entrevista o espaço físico ou estrutura física revelou-se como fator importante no dia a dia das crianças.

A frequente reclamação sobre a falta de espaço físico instiga comentar, que falta na instituição um ambiente verde para frequentar com as crianças, nestas áreas verdes muitas investigações pertinentes ao interesse da criança poderiam surgir para fomentar experiências na prática pedagógica, sempre com a participação ativa das crianças. Claro, cientes de que isso necessitaria de uma grande parceria com projetos advindos também no âmbito da Prefeitura Municipal, visto que, muitas das famílias residem em apartamentos e no ambiente escolar também permanecem presos em sala de aula.

Uma criança para seu desenvolvimento precisa ter contato com a natureza e explorar suas riquezas, até mesmo para formular perguntas e investigar estas durante a interação, precisa explorar diferentes espaços e campos de saber. E, a

propósito, uma das professoras é questionada sobre seu parecer quanto a Educação Infantil em tempo integral, expressando justamente tal preocupação:

> Pergunta importante, penso que em alguns casos é necessário, mas precisamos ter uma *estrutura melhor* para atender em tempo integral. Torna-se maçante, cansativo e desgastante, para as crianças é uma carga horária pesada. Poderia ser melhor, *mais espaço*, estrutura e material para oferecer uma educação integral verdadeira. Deveríamos ter parceria e convênios para disponibilizar atividades com *artes e músicas* com profissionais daquela área (PROFESSORA D, 2018, grifos da pesquisadora).

A docente levantou uma questão de suma importância, disponibilizar atividades de artes e músicas no espaço do CMEI, para permitir que as crianças tenham múltiplas conexões. Para isso são decisivas as parcerias com a ciência, artes e tecnologia. Experiências concretas só poderão acontecer em espaços adaptados para a criança soltar sua imaginação e curiosidade. As práticas musicais desenvolvem a criatividade para uma reflexão crítica de cada criança individualmente, e, segundo as Orientações Italianas (2012), promovem a integração dos componentes perceptivos-motoros, cognitivos e afetivo-sociais da personalidade; contribuem com o bem-estar psicofísico em uma perspectiva de prevenção do desconforto, dando resposta a necessidades, desejos, perguntas, características das diferentes faixas etárias.

Assim, podem-se oferecer momentos ricos de experiências, necessitando claro, de parcerias externas, como fez uma escola pública da cidade de Boston nos Estados Unidos, chamada Escola Thomas Edison k8[22], que realizou uma interlocução com a Orquestra Sinfônica de Boston, contando com a colaboração dos profissionais da orquestra, que ajudam as crianças a desenvolver suas potencialidades. Várias vezes da semana as crianças recebem instruções vocais e instrumentais, uma maneira de construir pontes culturais com toda a comunidade. Este colégio também se inspirou nas tendências educacionais italianas.

No caso das artes, importantes experiências desenvolveriam nas crianças relações interculturais para a comunicação de maneira sensível e, segundo as Orientações Italianas (2012), estas têm o poder de potencializar nas crianças a capacidade criativa, estética e expressiva; reforçam a preparação cultural e contribuem para educá-las para uma cidadania ativa e responsável. Desta forma, a

[22]Disponível em: http://www.edisonk8school.org/. Acesso em: 10 mai. 2018.

criança se educa a salvaguardar e a conservar o patrimônio artístico e ambiental a partir da comunidade a qual pertence.

4.3.2 Saberes a ensinar, comportamentos a inculcar: o que se observa na prática pedagógica

A instituição “não é somente um lugar de aprendizagem de saberes, mas é, ao mesmo tempo, um lugar de inculcação de comportamentos e de habitus que exige uma ciência de governo transcendendo e dirigindo, segundo sua própria finalidade” (JULIA, 2001, p.22).

Dessa forma, as crianças desde que entram na escola começam a ter ensinamentos não só cognitivos, mas de hábitos e comportamentos: cumprimentar as pessoas, pedir licença, pedir desculpas, agradecer, cuidar da sua higiene e alimentação, como usar determinados espaços e o tempo, dentre outros. Os saberes são transmitidos também por rituais diários: fazer fila para entrar na sala de aula, dirigir-se ao pátio ou parque infantil ou banheiro para a escovação dos dentes, seguir as diferentes orientações nas atividades diárias. Ou são difundidos através de eventos ou festas tradicionais: marcha no dia sete de setembro, festejos em datas comemorativas, que no CMEI, traduzem-se na festa junina, que ainda é uma tradição e é comemorada todos os anos, transmitindo saberes e valorizando a simplicidade das pessoas do campo; no dia da família (que substitui o dia do pai e da mãe), visto que atualmente as famílias se reconfiguraram e são compostas por diferentes pessoas que diferem do modelo tradicional; a festa de encerramento (substitui a comemoração do Papai Noel e formatura do Pré II). Visto que alguns comportamentos se extinguiram, influenciados por normas externas.

Por meio da observação na turma do pré I e no maternal I identificaram-se alguns saberes transmitidos às crianças como os saberes sobre a família, por exemplo, o projeto Receitas da Vovó, cada criança realiza uma receita com sua avó e registra a mesma com fotos em um caderno coletivo. Desenvolve-se assim, conceitos espontâneos da criança provenientes das interações familiares, sendo um ponto de partida a vida da criança, pois a aprendizagem inicia bem antes da aprendizagem escolar. A aprendizagem escolar não parte do zero, ela sempre possui uma pré-história, como concebeu Vigotski, citado por Ivic (2010).

Além desses, os saberes matemáticos são transmitidos na sala:

> Pelo calendário do mês de agosto as crianças contam os dias que faltam para acabar o mês, dias da semana e ano e as crianças presentes; Cantam a música sete dias da semana e utilizam os dedos para contagem. Com os crachás expostos, três crianças são chamadas ao meio para contar quantos estão faltando, e também com os números de 1 a 99 expostos na parede da sala (DIÁRIO DE CAMPO PRÉ I, 2018).

Não sendo o objetivo para esta etapa da Educação Básica, segundo os documentos norteadores, saberes sobre princípios de alfabetização são empreendidos perante um alfabeto na parede da sala e no momento da chamada:

> Durante a chamada com os crachás, conversa-se sobre quem está faltando, os cinco faltantes têm seu crachá colocado no meio da roda e cinco crianças são chamadas para *reconhecer* o nome do faltante e colocar virado no painel da chamada. Outro recurso pedagógico é a caça ao nome, com crachás distribuídos pela sala vão primeiro as meninas e depois os meninos, quem reconheceu seu nome coloca na parede (DIÁRIO DE CAMPO PRÉ I, 2018, grifo da pesquisadora).

Saberes sobre disciplina são exigidos também quando, por exemplo, uma das professoras, “com um diário de chamada, pede para que respondam presente, e quando não o fazem é chamada a atenção da criança, o que lembra o Ensino Fundamental” (DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

Como pode ser observado na Figura (19) que segue, igualmente encontrou-se o saber científico, quando “a professora leva fotos da evolução das lagartas para virar borboleta, e assim falar da metamorfose” (DIÁRIO DE CAMPO, 2018). Para Vigotski, citado por Ivic (2010), adquirir conceitos científicos é a aprendizagem mais importante ao longo do período escolar. A criança traz consigo os conceitos espontâneos, ou do cotidiano e na escola adquire os conceitos científicos. Ambos os conceitos se constroem de maneiras diferentes durante o desenvolvimento da criança, porém no ambiente escolar acontece a interlocução dos dois. Na concepção do autor, o sistema de conceitos científicos é um instrumento cultural portador, e também, de mensagens profundas e, com sua assimilação a criança muda profundamente seu modo de pensar.

A educação italiana que embasa os campos de experiências da BNCC visualiza a consciência científica como uma pesquisa que se fundamenta em fatos e interpretações, com formulações condicionados de reformulações. Observar os fatos e o espírito de pesquisa deveriam ocorrer com um envolvimento direto da criança,

com coragem, mas sem forçar as fases para construir experiências e investigações por meio de hipóteses de trabalho para formular modelos de interpretação (INDICAÇÕES NACIONAIS ITALIANAS, 2012).

Figura 19 - Trabalhando a Metamorfose

Fonte: Foto registrada pela pesquisadora (2018).

Conjuntamente, saberes da psicomotricidade são compartilhados com as crianças ao incentivar a coordenação motora nos “recortes em revistas, agrupando no máximo três crianças na mesa dentro da sala, enquanto outro grupo brincava com brinquedos diversos, além da atividade de circuito na parte da tarde” (DIÁRIO DE CAMPO, 2018). Um exemplo citado, o recorte em revistas pode ser observo na Figura (20) a seguir.

Figura 20 - Atividade de Coordenação Motora

Fonte: Foto registrada pela pesquisadora (2018).

Comportamentos como: cruzar a perna como índio, na roda de conversa, sentar em roda, sentar em semicírculo como se visualiza na Figura (21) a seguir, fazer fila para o refeitório, não mexer nas coisas da sala, deixar a sala organizada e saber dividir com as demais crianças, são reforçados todos os dias em coletivo ou individualmente. Presente nos documentos normativos e na prática das docentes, incentiva-se a autonomia reiterando diversas vezes durante o dia a realização de atividades sem ajuda do adulto, como “café com cantos”, onde a criança é estimulada a se servir sozinha com o bule, assim como, no restante do dia, a colocar os sapatos, escovar os dentes, vestir a roupa, comer sozinha, etc. desenvolvendo assim gradativamente sua autonomia pessoal. No entanto, a professora não possui autonomia para repensar a realização do café da manhã em outro espaço/ambiente, pois é exigido que seja realizado todos os dias na sala, para facilitar a organização institucional.

Figura 21 - Posicionamento em Semicírculo no Maternal I

Fonte: Foto registrada pela pesquisadora (2018).

Para a compreensão do momento histórico em que se vive, a escola precisa repensar sua associação “[...] entre a sua virada universalista e o pluralismo do público que ela recebe, entre a esfera pública e a vida privada, protegendo a infância das agressões do mundo adulto, sem, contudo, deixá-la ignorar os conflitos que o atravessam” (JULIA, 2001, p.37).

4.4 EDUCAÇÃO INTEGRAL E TEMPO INTEGRAL: A TEORIA E A VOZ DOCENTE

Nenhum ser humano escapa da educação, pois esta pode acontecer em casa, na escola, na igreja..., diariamente as pessoas envolvem- se no processo de aprender ou ensinar, desde a mais tenra idade. Já no século XIX, discutia-se que a educação deveria ser integral, principalmente quando se trata de uma escola, ainda hoje alguns pensam que ampliar o tempo de frequência escolar é suficiente para resolver as adversidades no ensino. De fato não seria apenas esta a solução, pois

pensar somente em tempo ampliado não significa garantir qualidade ou integralidade na formação educacional.

Pensando na perspectiva de tempo, Elias (1998, p. 59) esclarece, “a noção de ‘tempo’ remete a alguns aspectos do fluxo contínuo de acontecimentos em meio aos quais os homens vivem, e dos quais eles mesmos fazem parte”. Assim, para o mesmo autor (p.17), o tempo tornou-se, portanto, a representação simbólica de uma grande rede de relações que reúne diversas sequências de caráter particular, social ou puramente físico, o que contribui para modificar nossa concepção das relações entre indivíduo, sociedade e natureza. Logo, o tempo escolar que atinge a primeira infância em tempo integral provém das relações sociais construídas durante a história da humanidade e na sociedade presente que consequentemente interferem no particular de uma família, da criança e sem dúvida na sua infância no interior da escola. Conforme Sarmento (2015, p. 41) argumenta, “é uma construção sócio-histórica, marcada por avanços e por recuos, e que encontra especiais dificuldades num quadro social definido pela dominação social dos interesses financeiros [...]”.

Portanto, além da ampliação do tempo escolar, muitas outras variáveis interferem no processo de formação integral da criança, como as relações estabelecidas entre os professores e as crianças e estas com seus pares, os valores e as culturas que perpassam a comunidade e a escola, o currículo oficial e as práticas pedagógicas desenvolvidas, entre outros fatores.

Mas o que é formação ou educação integral? Qual sua relação com a educação de tempo integral?

Segundo Mormito (2018, p.18), a tendência atual de escola de tempo integral “suscita várias discussões entre os profissionais da área, visto que muitos não concordam que um tempo de permanência maior seja por si só, suficiente para tornar a educação integral, ou seja, que proporcione uma formação integral”. A autora (p.18) ainda destaca que educação em tempo integral e formação integral “não são termos sinônimos, embora tenham relações diretas, uma vez que na maioria dos referenciais teóricos a educação em tempo integral está posta como uma estratégia para se atingir a meta, que seria a formação integral”.

Nesse sentido Guará (2006, p. 16) apresenta uma reflexão sobre a educação integral em uma perspectiva humanística de formação integral:

> Na perspectiva de compreensão do homem como ser multidimensional, a educação deve responder a uma multiplicidade de exigências do próprio

> indivíduo e do contexto em que vive. Assim, a educação integral deve ter objetivos que construam relações na direção do aperfeiçoamento humano. Ao colocar o desenvolvimento humano como horizonte, aponta para a necessidade de realização das potencialidades de cada indivíduo, para que ele possa evoluir plenamente com a conjugação de suas capacidades, conectando as diversas dimensões do sujeito (cognitiva, afetiva, ética, social, lúdica, estética, física, biológica) (GUARÁ, 2006, p.16).

A temporalidade, segundo Mormito (2018, p18), entretanto, se estabelece como um quesito para a formação integral, “especialmente quando se trata de escola pública que atende a crianças cuja origem está nas camadas mais pobres da população, as quais têm na escola a única possibilidade de acesso a um espaço de saber sistematizado”.

Por isso não se pode deixar de pensar na função social da escola, como instituição escolar de produção e difusão de conhecimento escolar. Assim, a ampliação do tempo escolar tem relação direta com a possibilidade de realização da função social da escola e suas possibilidades de atender a criança em suas necessidades, sejam sociais, cognitivas, psicológicas, lúdicas, estéticas, físicas, ou seja, proporcionando-lhe uma formação integral.

No mundo ocidental o conceito de formação ou educação integral já era empregado por Pestalozzi no debate pela reforma da educação do século XIX, com o intento de abranger a tríade: o coração, a cabeça e a mão, ou seja, os sentidos como porta de entrada para o conhecimento, com o qual a educação escolar é um complemento da educação doméstica e uma preparação à educação que se irá dando à criança em sua trajetória de vida. O autor enfatizava o papel da mãe e do pai na formação da criança, os quais possuem o poder de estimular a criança para o aprendizado inicial, completado depois pela escola, como cita Soëtard (2010).

No Brasil, diante das transformações econômicas, políticas e sociais pelas quais passava a sociedade brasileira em 1930, na luta pela democratização do ensino público e ampliação das funções da escola, ascendeu o Movimento Escolanovista. No interior deste movimento, que defendia a formação integral, surgiu o conceito da educação de tempo integral associado, sobretudo, ao pensamento de Anísio Teixeira, influenciado pelas concepções educacionais de John Dewey e seu pragmatismo. Com princípios progressistas enaltecia a ideia de que a criança aprende fazendo, por isso mesmo a experiência e a prática eram instrumentos indispensáveis à aprendizagem do aluno. Resguardava ainda a importância da relação teoria-prática, a escola como espaço para exercício da democracia, do

diálogo, da problematização numa ampla formação da criança, em especial para as camadas populares da sociedade. Dessa forma Anísio Teixeira (2007) defendia que,

> Não se pode conseguir essa formação em uma escola por sessões, com os curtos períodos letivos que hoje tem a escola brasileira. Precisamos restituir-lhe o dia integral, enriquecer-lhe o programa com atividades práticas, dar-lhe amplas oportunidades de formação de hábitos de vida real, organizando a escola como miniatura da comunidade, com toda a gama de suas atividades de trabalho, de estudo, de recreação e de arte. Ler, escrever, contar e desenhar serão por certo técnicas a ser ensinadas, mas como técnicas sociais, no seu contexto real, como habilidades sem as quais não se pode viver (TEIXEIRA, 2007, p.67).

Assim a escola em tempo integral poderia amenizar a fragmentação do ensino, desenvolvendo experiências que enriquecessem a vida dos alunos, com atividades diversificadas para proporcionar um conjunto de experiências, que poderiam ser esportivas ou artísticas.

Para Kramer (2005), as convicções da escola nova levavam à defesa dos interesses da criança, no seu desenvolvimento natural, mas com ênfase no lúdico, porém críticas foram feitas quanto aos objetivos de aquisição de conteúdo que sumamente deu prioridade à aprendizagem. Focalizava-se na atividade e no jogo. Froebel influenciado por Pestalozzi contribuiu neste período com uma tendência romântica da pré-escola, vista como jardim de infância e as crianças como sementes para serem cuidadas como plantinhas. O teórico fundou o jardim de infância, como um modelo, defendia o desenvolvimento natural da criança enaltecendo o simbolismo infantil, com um currículo de atividades de caráter lúdico para integrar o crescimento dos poderes físicos, mentais e morais. Percebe-se a ênfase ao brincar, principalmente o brincar livre, pois assim a criança iria se desenvolver naturalmente.

Embora o termo escola em tempo integral se apresente no viés de um tempo maior de permanência no espaço escolar, pode-se dizer que o desafio que perpassa essa questão é como esse tempo extra, articulado à prática pedagógica, pode contribuir para uma formação integral dos alunos? O desafio é saber se essa educação em tempo integral pode ser realizada com dignidade, justiça e qualidade, permitindo o desenvolvimento de um espírito crítico, de criatividade e autoconhecimento para a emancipação necessária à participação no mundo atual.

Guará (2006), ressalta duas experiências brasileiras de período integral com propostas de educação integral nas escolas públicas, o projeto Escola classe e Escola Parque na Bahia, na década de 1950 (e, depois, no Distrito Federal), e, nos

anos 1980, os Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs, no Rio de Janeiro, repetido posteriormente nos Centros de Atenção Integral à Criança – CAIC, nos anos 1990[23].

A concepção de instituições em tempo integral na Educação Infantil e no Ensino Fundamental é distinta, porém o intuito de formação integral na atualidade é abordado em ambos, até mesmo nas políticas públicas e nas diretrizes curriculares, enfatizando-se a realização de experiências na prática pedagógica. A formação integral não necessita necessariamente de tempo integral para se efetivar, mas quando o tempo é integral a formação integral deve estar presente no horizonte das práticas dos professores. Além do tempo ampliado a educação integral deve proporcionar experiências enriquecedoras,

> (...) entende-se que o tempo qualificado é aquele que mescla atividades educativas diferenciadas e que, ao fazê-lo, contribui para a formação integral do aluno, para a superação da fragmentação e do estreitamento curricular e da lógica educativa demarcada por espaços físicos e tempos delimitados rigidamente. Nesse sentido, entende-se que a extensão do tempo – quantidade – deve ser acompanhada por uma intensidade do tempo – qualidade – nas atividades que constituem a jornada ampliada na instituição escolar (MOLL, 2009, p. 28).

Uma perspectiva de educação integral deve atender as exigências do indivíduo e do contexto em que este vive, aperfeiçoar seu desenvolvimento e potencialidades interligando as diversas dimensões do indivíduo: cognitiva, afetiva, ética, social, lúdica, estética, física e biológica. Posto isso, faz sentido a educação como processo para a humanização, o que não precisa estar restrito ao ensino, mas também deveria estar presente nas demais relações que vivemos diariamente,

> A concepção de educação integral que a associa à formação integral traz o sujeito para o centro das indagações e preocupações da educação. Agrega-se à ideia filosófica de homem integral, realçando a necessidade de desenvolvimento integrado de suas faculdades cognitivas, afetivas, corporais e espirituais, resgatando, como tarefa prioritária da educação, a formação do homem, compreendido em sua totalidade (GUARÁ, 2006, p. 16).

---

[23]Em Curitiba, na Rede Municipal de Ensino, esse modelo de escola foi inicialmente criado com o nome de Escola de Tempo Integral – ETI, em 1988, na gestão do prefeito Roberto Requião atendendo o Ensino Fundamental, passando a receber outra denominação nas gestões posteriores: Centros de Educação Integral – CEI, na administração de Jaime Lerner (1989-1992) e Centros de Atenção Integral à Criança – CAIC, no governo Rafael Greca (1993/1996). Em gestões anteriores, nos anos de 1970, houve alguns projetos na RME com classes realizando horário ampliado, mas a experiência não teve continuidade, segundo Mormito (2018, p.44-45).

Em contrapartida a LDB (1996) à frente da discussão apresentada, apresenta como dimensões formativas para um desenvolvimento integral na Educação Infantil, os aspectos: físico, psicológico, intelectual e social, reiterando a educação escolar como complemento da educação da família e da comunidade. No entanto, ao pensar uma educação integral na perspectiva do desenvolvimento humano multidimensional, na necessidade de desenvolver as potencialidades de cada indivíduo o documento acima endossa uma maior amplitude para uma educação integral com as seguintes dimensões: cognitiva, afetiva, ética, social, lúdica, estética, física e biológica.

Questionadas sobre o conhecimento das dimensões formativas postas na LDB (1996), as professoras do CMEI “Alfa” se demonstraram surpresas pela pergunta, além do mais nenhuma delas soube responder, reiterando até mesmo o grande dilema de educar e cuidar, o que pode ser observado no quadro abaixo. Isso demonstra que esta é uma discussão inexistente no âmbito da Educação Infantil, mesmo sendo muito usada para referenciar a primeira etapa da Educação Básica nas pesquisas.

Quadro 8 – As dimensões formativas da Educação Infantil conforme a LDB (1996) na concepção dos professores do CMEI “Alfa”

Professoras	Conhece as dimensões formativas indicadas pela LDB (1996) para EI?
A	Não
B	Conheço mas não lembro.
C	Sim, mas não lembro.
D	Sim, mas não lembro.
E	Sim, educar e cuidar são indissociáveis.

Fonte: Entrevistas, quadro organizado pela pesquisadora (2018).

Compreende-se que a busca constante da integralidade na formação da criança está nas experiências oferecidas nos espaços educativos e é necessário olhar para a mesma como sujeito inteiro, agregando uma educação democrática para propiciar a criticidade, a autonomia e o desenvolvimento das suas

potencialidades com o protagonismo de cada criança. Desta forma, a escola em tempo integral deve ser entendida como formação integral e não unicamente como ampliação do tempo para o sujeito permanecer na instituição.

Neste contexto compartilha-se com Gonçalves (2006, p.130) o seu o conceito de educação integral:

> O conceito mais tradicional encontrado para a definição de educação integral é aquele que considera o sujeito em sua condição *multidimensional*, não apenas na sua dimensão cognitiva, como também na compreensão de um sujeito que é sujeito corpóreo, tem afetos e está inserido num contexto de relações. Isso vale dizer a compreensão de um sujeito que deve ser considerado em sua dimensão biopsicossocial (grifo da pesquisadora).

O autor enfatiza que para acontecer a educação integral a prática pedagógica não deve priorizar somente o cognitivo, mas que todas as demais dimensões refletem-se no desenvolvimento cognitivo da criança. Assim, a proposta do autor vem ao encontro do Centro de Referências em Educação Integral[24] (2014, s/p):

> O conceito de desenvolvimento integral no contexto da educação integral diz respeito à compreensão de que a educação, enquanto processo formativo deve atuar pelo desenvolvimento dos indivíduos nas suas múltiplas dimensões*: física, intelectual, social, emocional e simbólica*. Isso significa que na educação integral, além do desenvolvimento cognitivo privilegiado no modelo educacional tradicional, a educação passa a se ocupar também das demais dimensões do desenvolvimento humano. Compreende-se, inclusive, que o desenvolvimento intelectual depende das demais dimensões para acontecer na sua plenitude: por exemplo, um corpo limitado na sua expressão ou uma sociabilidade comprometida impactam diretamente nos processos cognitivos (grifo da pesquisadora).

A educação integral remete a projetos que articulam saberes de diferentes contextos, estes podem ser relacionados ao ensino escolar ou à vida cotidiana, permitindo interações e experiências diversificadas em um conjunto de conhecimentos organizado pedagogicamente deixando o educador em continuo estado de aprender:

> Para dar conta delas, há um conjunto de conhecimentos sistematizados e organizados no currículo escolar e também há as práticas, habilidades, costumes, crenças e valores que conformam a base da vida cotidiana e que, somados ao saber acadêmico, constituem o currículo necessário à vida em sociedade (GUARÁ, 2006, p. 17).

[24] Disponível em: http://educacaointegral.org.br/. Acesso em: 03 fev. 2018.

Questionados os docentes sobre a concepção do trabalho desenvolvido e o que efetivamente contribui para a formação integral, pelo menos as professoras A, B, e E apresentaram uma definição mais próxima do que foi discutido até aqui.

> Tudo, reflexo das atividades (PROFESSORA A, 2018).
>
> Tudo, pensando nela como um todo. Por isso que falamos do educar e cuidar. Pentear o cabelo para ela aprender a se cuidar e se gostar. Respeito ao próximo, ela é um indivíduo, famílias com carga cultural diferente da outra. Tentamos agregar tudo, ate e questão religiosa. Às vezes é complicado, uma vez queríamos trabalhar bruxa e não podia porque a mãe não queria, eu tenho tatuagens no corpo e a mãe pediu para tirar a menina da minha sala, isso que a mãe tem sobrancelha pigmentada (PROFESSORA B, 2018).
>
> Autonomia, como são muitas crianças precisamos incentivar elas calçar o sapato, colocar a blusa, comer sozinho, escovar os dentes sozinha, mesmo que não é aquela escovação correta. Autonomia que levam de melhor para eles (PROFESSORA E, 2018).

Na sequência do questionamento, evadiu-se para a questão da literatura infantil que foi levantada pela questionada D (2018), “contato com o texto escrito e a linguagem”. A educadora C (2018) elencou que, “vou aprendendo através da prática, descobrindo coisas novas, aprendendo com as crianças e com as experiências”.

Ampliar o tempo escolar visto como uma necessidade de oferecer o que não está mais ao alcance da família, pela estrutura da mesma, pela necessidade de se integrar no mercado de trabalho, o que faz as instituições moldar suas práticas internas. Porém, a proposta de tempo integral não pode ser confundida exclusivamente com ensino acadêmico, sendo este praticado em um turno e as atividades diversas em outro, devendo-se abordar de forma integral as dimensões formativas em todo o processo.

No que se refere especificamente à Educação Infantil, diferentemente do Ensino Fundamental ou Médio, o tempo integral não foi discutido para ser implementado nas experiências de educação de primeira infância já existentes anteriormente. Ele já estava posto e foi praticado na forma inicial de ênfase ao assistencialismo na educação da primeira infância. Poucas pesquisas abrangem o conceito de educação integral na primeira infância, com a inclusão da ideia de tempo integral ou ampliado. O que faz retomar a questão de por que a prioridade do tempo integral no Ensino Fundamental e não com a primeira etapa educacional da vida do ser humano? Para responder a essa questão foi tomada a ideia de Arroyo (1988, p. 7), “não foi a necessidade de formar integralmente os homens que impulsionou a

expansão da escola". Ou seja, a escola fundamental - e mesmo a de tempo integral - é um mecanismo da lógica mercantil para todos se ajustarem ao mercado de trabalho. Lembre-se que historicamente no Brasil as políticas educacionais valorizaram inicialmente o Ensino Superior e o ensino secundário, só depois, já no século XX, foi impulsionado com mais vigor o Ensino Fundamental e a Educação Infantil só muito recentemente.

O programa Mais Educação (BRASIL, 2009), propõe uma educação integral que se integre nos processos de territorialização das políticas sociais, engajada nos espaços escolares, por meio do diálogo intragovernamental e com as comunidades locais, para a construção de uma prática pedagógica que afirme a educação como direito de todos e de cada um. No documento a Educação Infantil é citada poucas vezes, mas, está presente ao lado do Ensino Fundamental, por exemplo, quando se fala dela como objetivo da educação nos dois níveis de ensino (BRASIL, 2009, p. 22) "ao apresentar a educação em tempo integral como objetivo do Ensino Fundamental e, também, da Educação Infantil".

4.4.1 Educação em tempo integral na primeira infância

As políticas públicas voltadas para a primeira infância no mundo mercantilizado, globalizado e capitalista em que se vive atualmente precisam ser focadas nos direitos das crianças, nas suas necessidades de desenvolvimento integral, o que torna a responsabilidade do governo com a escola ainda mais importante, pois suprir os anseios e particularidades das crianças de forma integral e em tempo integral é uma tarefa de grande responsabilidade, tanto do ponto de vista da manutenção dessas instituições (espaço, equipamentos, material didático, pessoal), como no que se refere à qualidade da prática pedagógica nas escolas de Educação Infantil. A história mostra que a escola de Educação Infantil surgiu com a intenção de satisfazer a necessidade da sociedade e não necessariamente a necessidade da criança.

Barbosa; Richter e Delgado (2015), recuperam os modos como a instituição de Educação Infantil avançou historicamente no país, destacando duas etapas: o modo como avançou a institucionalização das crianças de assistência social na creche e a de escolarização na pré-escola. Nas duas etapas a diferença estava no

tempo diário de permanência na instituição. O turno integral – nas creches – era destinado para crianças das classes populares, com o objetivo de dar condições para as mães trabalharem, já o turno parcial – na pré-escola –destinava-se às mães que podiam trabalhar meio período ou praticavam atividades domésticas no próprio lar. Essa estrutura contribuiu para aumentar as desigualdades no acesso aos direitos à educação, concedendo amparo (assistência) para uns e instrução para outros. A discriminação social presente nos dois modelos de atendimento é uma trágica herança da educação na primeira infância e está relacionada ao conflito entre educar/cuidar, do qual se tratou em capítulo anterior.

O processo legal para assegurar a Educação Infantil foi mais lento que o da Educação Básica e a intenção de guarda, nesta modalidade de atendimento infantil perdurou por muito tempo, sendo que até hoje a palavra creche ainda é empregada em documentos, pesquisas e políticas educacionais. O seu significado segundo Ferreira (2018, s/p) é “asilo diurno, onde se cuida de crianças cujas mães estão no trabalho”. E, “estabelecimento escolar destinado a crianças pequenas, geralmente até aos 3 anos”.

Tanto nas instituições como nos documentos está presente a noção de segmentação de creche para crianças até três anos e pré-escola para aquelas de quatro a cinco anos, o que deve ser repensado, pois, desta forma, permanece a ideia de asilo inicialmente na creche e, posteriormente, de prévia escolarização das crianças na pré-escola, como o próprio nome diz. Mesmo que, já superadas muitas das concepções tradicionais sobre a educação da primeira infância, principalmente depois da LDB (1996), ainda se encontram muitos resquícios deste atendimento dicotomizado construído socialmente.

Historicamente, a organização da primeira infância em tempo integral evidencia uma preocupação prioritária de caráter econômico, assumindo a dimensão de assistência para a família e, mais tarde, se vincula pouco a pouco com o caráter educacional no dia a dia dos professores, por fim a criança aparece nos discursos educacionais com foco nas suas particularidades, embora as questões sociais tenham se sobressaído diante do pedagógico.

Além do mais o sistema econômico aproveitou para expandir seus negócios, com venda de apostilas e manuais para o sistema educativo, denominado por Sarmento (2015) de princípio de performatividade e princípio de compensação.

Pela escassez de pesquisas sobre a Educação Infantil em tempo integral é intrigante pensar que,

> Se o modelo ‘escola de tempo integral’ parece não ser um problema na Educação Infantil, a concepção de educação, isto é, qual educação deve ser realizada ‘em tempo integral’ com crianças pequenas se mantém como desafio a ser enfrentado por educadores, pesquisadores e gestores. Não há, explicitamente, definição de projetos pedagógicos que sustentem uma concepção de Educação Infantil que ultrapasse o dilema entre cuidar ou educar assistir ou instruir que faça jus à intenção formativa de ‘educar’ bebês e crianças pequenas em tempo integral (BARBOSA; RICHTER; DELGADO, 2015, p. 99).

Na compreensão de Sarmento (2015), tudo na educação está sujeito há debates e controvérsias, pelas distintas visões de mundo e da condição humana. E a educação em tempo integral da primeira infância não fica de fora, pois, ainda não há consenso sobre a relevância desta modalidade de ensino. Desta forma, o autor destaca a existência de controvérsias políticas e pedagógicas. Ainda mais porque o tema envolve trabalho docente, políticas de investimento e inclusão, além da vida das famílias e das crianças. E, assim, as instituições entram na era da justificação múltipla, com ideias de igualdade e oportunidade.

Acredita-se que para o desenvolvimento da criança e sua inserção social é fundamental o tempo integral na escola, mas é preciso pensar sobre o que se deve trabalhar no interior da escola de Educação Infantil, usufruindo da plasticidade cerebral que a criança possui nesta fase.

Araújo (2015) considera o tempo integral na Educação Infantil uma virtude pública, considera-o fundamental para ser incorporado como um direito da criança e dever do estado. O tempo de permanência das crianças introduziu-se como um aliado da sociedade, em especial das famílias desprivilegiadas, passando a fazer parte dos discursos políticos como estratégia de combate à violência, marginalidade, pobreza, etc. “Contudo, poucas são as referências como parte integrante de um trabalho pedagógico e de um contexto educativo mais amplo” (2015, p. 22), como afirma a autora. O discurso criado em torno do tema desvirtuou-se de um projeto político pedagógico mais resistente articulado com os avanços históricos firmados na Educação Infantil, o discurso permanece na oferta de vagas, não se enaltecendo a qualidade educativa.

Os direitos da educação e de viver plenamente com qualidade os tempos de infância enfrentam o obstáculo de três pedras no meio do caminho. A primeira seria

a E*ducação Infantil e tempo integral: articulação entre políticas públicas e formação integral.* Para uma formação integral da criança é preciso realizar ações integrais, interdisciplinares que se comuniquem para satisfazer as necessidades da criança em suas dimensões. Necessidades quanto à proteção e participação da criança por meio dos saberes e fazeres respeitando a sua cultura. A Educação Infantil deve dialogar com diferentes campos de conhecimento e com distintas experiências para fornecer acesso ao direito à educação como o direito de viver tempos de infância. Articular vários campos de atenção à infância tem a ver com acompanhar e atender os devires da criança para não fragmentar suas necessidades corporais e intelectuais. O educador deve considerar nas práticas cotidianas a cultura, a saúde, a justiça, a assistência social na educação como objetivo de políticas públicas e para o coletivo da escola (BARBOSA; RICHTER; DELGADO, 2015).

A segunda pedra seria a *Educação Infantil em tempo integral: significados da integralidade pedagógica*, na qual se verifica que antes de pensar o pedagógico expandimos o tempo, alterou-se a forma escolar para propor uma educação sem interrogar essa fôrma, intensificou-se no tempo ao invés das diversificações de experiências (BARBOSA; RICHTER; DELGADO, 2015). Fatos que se tornam instigantes para reflexão, pois o tempo de permanência é mais glorificado do que as experiências da criança. Sendo assim, se perante a lei estabeleceu-se um consenso de que a escola de Educação Infantil visa uma complementação da educação familiar e divide responsabilidades, quando o tempo de permanência é excessivo é preciso estar atento e questionar a tarefa pedagógica da educação integral.

E, enfim, a terceira pedra, *integralidade das relações no tempo e nos espaços*, uma escola de tempo integral deve considerar em seu projeto educativo relações com o mundo exterior e interior da instituição, assegurando proteção com tempos privilegiados de relações. Deve prevalecer uma interlocução entre adultos e crianças com encontros, trocas, conversas, tudo isso com intencionalidade pedagógica ciente dos fatos imprevisíveis, mas, sempre pensando em unir, re-unir, ligar, re-ligar no coletivo as experiências (BARBOSA; RICHTER; DELGADO, 2015).

Esta integralidade pedagógica tem a função de estimular cada criança, para desenvolver o que tem de melhor dentro dela, por meio de uma interação constante entre pares neste espaço. O educador nesta relação deve entender os modelos de oferta e mudar sua maneira de relação com as crianças, “[...] poderá favorecer uma prática pedagógica compreensiva do ser humano, em sua integralidade, suas

múltiplas relações, dimensões e saberes, reconhecendo-o em sua singularidade e universalidade” (GUARÁ, 2006, p. 16).

> Assim, a Educação Infantil acontece e se realiza plenamente ligada à vida cotidiana das crianças, à inserção de seu corpo no mundo como participante que se singulariza nas narrativas e práticas sociais e culturais do seu grupo. A escola da infância pode contribuir para a escuta dos tempos individuais e favorecer a experiência de viver tempos coletivos. Com cuidado e atenção (BARBOSA; RICHTER; DELGADO, 2015, p. 110).

De modo geral, os autores abordam também (2015) os três modelos de oferta de tempo integral: a) o assistencialismo, que visa superar a pobreza, lacunas sociais e culturais enquanto os pais trabalham; b) a escolarização e recreação pensadas a partir de proposta pedagógica com equipes distintas, o que gera ausência de integração e articulação da proposta, pois num período estão com professores formados e com atividades pedagógicas e no outro não, realizando assim a recreação; e, c) a escolarização com professores formados que visam produção de trabalhos, com atividades desconectadas.

Quanto ao trabalho desenvolvido no CMEI “Alfa”, e sobre seu parecer da Educação Infantil em tempo integral, a entrevistada expõe que,

> Vai além do pedagógico, por conta do cuidar, ensina bons modos, continuidade da casa da criança. Com as famílias sem tempo a educação integral fica uma terceirização do serviço de casa. Os pais se preocupam mais com o cuidar, assistência e o pedagógico não, já vi pareceres dos meus alunos jogados no lixo da rua (PROFESSORA B, 2018).

A condição social dos alunos de escola pública brasileira e as diferentes culturas que perpassam o interior da instituição educativa acabam por estabelecer o tipo de conflito mencionado pela professora.

Outra questão a destacar são as prioridades dadas ao ensino em tempo integral que diferem entre os diferentes países. Em outros territórios do planeta, a preocupação com o tempo escolar é incisiva no Ensino Médio, enquanto no Brasil aparece desde a primeira infância.

> É interessante destacar a diferença entre o que ocorre nos países europeus desenvolvidos e no Brasil. Lá, em média, as crianças menores ficam menos tempo nas escolas e são as maiores que, progressivamente, nelas permanecem por mais tempo (Compère, 1997). No Brasil, pelo menos no ensino público, a tendência é inversa, basta observar as creches e escolas de Educação infantil que, com frequência, funcionam em regime de tempo

> integral, enquanto as escolas de Ensino Médio têm horários exíguos e, muitas vezes, noturnos (CAVALIERE, 2007, p. 1020).

É preciso salientar também os perigos que a oferta do tempo integral na Educação Infantil assume, sobretudo quando as regras adultas se sobressaem sobre os direitos das crianças, o que gera um efeito paradoxal na vida delas. É necessário pensar outras ordens valorativas a respeito da criança e de sua infância, com processos educativos que ultrapassem o tempo, discursos e boas intenções (ARAÚJO, 2015).

Pesquisas realizadas nos Estados Unidos, segundo Pelcovitz (2013) demonstram que o país já investiga o desenvolvimento infantil diante da ausência da mãe, no campo da psicologia. Em suma esses resultados mostram que filhos no primeiro ano de vida com pais ausentes em tempo integral apresentam problemas nos anos posteriores da primeira infância. Os pais precisam ter conhecimentos sobre esta fase da vida e fazer escolhas diárias que não afetem o desenvolvimento cognitivo dos filhos, por vezes, pais com avós que ajudam a dar uma atenção redobrada no dia a dia já amenizam algumas situações emocionais que poderiam se desenvolver posteriormente. Os pais precisam estar atentos e se preocupar com o desenvolvimento dos filhos, diante de variáveis como, por exemplo, a economia de cada família e o aparato familiar em torno da criança. E, por isso, entra em ação nesta conjuntura o trabalho pedagógico do professor, quanto mais experiências positivas a criança vivenciar na instituição, melhor será seu desenvolvimento, logo, essa realidade social também poderia ser um objeto investigativo do campo educacional e não somente da psicologia.

A esse respeito uma das professoras entrevistadas deu seu depoimento favorável ao meio período, evitando o cansaço excessivo da criança.

> Já trabalhei em um CMEI onde as crianças ficam meio período, defendo sempre o meio período, crianças mais descansadas, comem melhor, desenvolvem menos problemas a longo prazo. Porque além do horário das sete as seis existem as outras horas extras, de sair de casa e chegar até ela novamente no final do dia (PROFESSORA B, 2018).

Alia-se ao tempo integral do CMEI o que Foucault (1993, p.144) defende como “[...] tempo disciplinar que se impõe pouco a pouco à prática pedagógica – especializando o tempo de formação e destacando-o do tempo adulto, do tempo do

ofício adquirido; organizando diversos estágios separados uns dos outros [...]". Os diversos estágios destacados pelo autor compõe uma rotina diária na Educação Infantil. Além do mais, na observação em campo realizada pela pesquisadora constatou-se durante estes estágios rotineiros o cansaço de crianças nas atividades em tempo integral do CMEI, com esse tempo disciplinar, sistematizado, como se observa abaixo:

> Inicia-se a chamada com os crachás, conversa-se sobre quem está faltando e os presentes; os cinco faltantes têm seu crachá colocado no meio da roda e cinco crianças são chamadas para reconhecer o nome e colocar virado no painel da chamada. Três crianças são chamadas ao meio para contar quantos estão faltando. Enquanto isso, além da menina dormindo na mesa, mais uma estava dormindo no meio da roda, que foi chamada para contar os faltantes e como estava sonolenta não conseguia sendo chamada sua atenção pela professora, sem dar importância a sua sonolência.
> Sentados em roda sobre as pernas, iniciam uma conversa sobre o final de semana, cada um sequencialmente conta algo sobre o assunto.
> Enquanto isso mais duas crianças dormiam, uma encostada no colo da professora e outra se escorando em um pufe. Quando a professora percebe, acorda-as com voz alta e manda lavar o rosto (DIÁRIO DE CAMPO DA PESQUISADORA, 2018).

Perceptível uma rotina de prescrições e obrigações impostas, com gestos rotineiros das crianças e do educador, diariamente as crianças são ajustadas corporalmente nestas atividades, conceituadas por Foucault (1993, p.138) como "[...] um ritmo coletivo e obrigatório, imposto do exterior; é um programa; ele realiza a elaboração do próprio ato; controla do interior seu desenrolar e suas fases".

O cansaço relatado na entrevista pode ser consequência das atividades rotineiras desenvolvidas na escola, sem muito atrativo para a criança, assim como pode ser resultante do tempo extenuante ou mesmo de condições precárias da existência da criança no seio familiar. A propósito observe-se nas entrevistas a relação da criança com as famílias, na qual se destaca a resposta da professora E, indicando justamente uma família onde a criança vive uma situação social com consequências em seu ritmo normal de sono e comportamento na escola. Desta forma compactua-se com Foucault (1993, p.138), "o tempo penetra o corpo, e com ele todos os controles minuciosos do poder". Um corpo que sofre com as ações diárias vividas, situações impostas, sem escolha por parte da criança, como foi relatado:

> Demonstram bastante vontade de ficar com os pais, choram na porta, não porque não gostam de ficar aqui, mas porque não ficam com eles. Exemplo:

> tem um menino na turma onde a mãe entra meio dia para trabalhar e traz ele 7 da manhã, ela chega 10 horas da noite e ele vai dormir 1 hora da manhã à espera dela, chega muito cansado aqui no outro dia (PROFESSORA E, 2018).

Kramer (2005), ressalva que o conhecimento, o relacionamento franco e a participação das famílias na vida escolar é fundamental, principalmente em uma educação democrática. Para tanto como expõe a professora C (2018), "O CMEI respeita os conhecimentos que a criança traz de casa". Conhecer a relação das crianças com seus familiares, melhora a qualidade do trabalho pedagógico. Questionadas quanto à relação dos pequenos com seus familiares, consideram em geral, que este relacionamento é considerado bom, conforme a entrevistada A (2018) "boas, no geral (95%), embora alguns pais deixem e nem se despedem". Em consonância, para a entrevistada B (2018) "temos várias famílias, não tem padrão. Algumas demonstram segurança e estabilidade emocional, mas outras vivem instáveis". Quanto aos estímulos advindos de casa, esclarece a professora B (2018), "têm famílias que estimulam seus filhos com livros, brinquedos pedagógicos etc., e outras crianças não possuem nem os cuidados básicos em casa".

A pesquisa publicada por Loeba (2005) na "*Science Direct*" com título "*how much is too much*? *The influence of preschool centers on children's social and cognitive development*", com base nos dados do centro Early Childhood Longitudinal Study[25] (ECLS-K), concluiu que o desenvolvimento cognitivo da criança está diretamente relacionado ao ambiente social.

Investigou-se os benefícios e pontos negativos da maior permanência em sala de aula, deve ser considerado, além do fator tempo, a estrutura e a formação docente que é base para o desenvolvimento cognitivo da criança. Prontamente, se verificou que as práticas educativas centralizadas intencionalmente em tempo integral aumentam as pontuações de leitura e matemática em crianças que iniciam a Educação Infantil com dois anos ou mais e que são de famílias carentes, porém mesmo assim observaram um efeito negativo nas medidas sociocomportamentais e principalmente naquelas que iniciam no primeiro ano de vida. Os recursos que cada família dispõe em sua casa acarretam nos resultados obtidos pelas crianças, o que leva a refletir sobre a importância da relação escola/família.

---

[25] Disponível em: https://nces.ed.gov/ecls/index.asp. Acesso em: 06 fev. 2018.

Duas entrevistadas deixaram seu parecer sobre a primeira infância em tempo integral e o tempo no CMEI:

> Maçante, passam de 10 a 11 horas dentro do CMEI, acho desumano com eles, passam mais tempo com a gente do que com suas famílias (PROFESSORA A, 2018).
> Cansativo para criança, difícil, passa mais tempo na escola do que com a família. 11 horas do dia dela acordada é aqui. Se nós trabalhamos 8 horas, as crianças poderiam ficar 8 horas também (PROFESSORA E, 2018).

Não se pode deixar os interesses da criança como prioridade secundária, o bem-estar infantil, conforme sustentado por Sarmento (2015, p. 42), “carece de ser perspectivado numa visão global”. No momento em que estas reflexões constarem na pauta de todo o sistema educativo e principalmente do educador,

> [...] a educação da infância em tempo integral considerada sob a perspectiva do bem-estar infantil poderá posicionar-se, como um tempo integral de acesso das crianças a bens essenciais e a condições de usufruto do espaço-tempo promotores de equilíbrio, conforto e desenvolvimento: alimento, água potável, um ambiente saudável; condições de acolhimento, afeto e satisfação pessoal; espaços de lazer e de fruição livre; proteção contra todo o tipo de negligências ou maus-tratos; acesso à informação e atendimento da sua opinião; **conhecimento, experiência**, promoção das capacidades expressivas; relações includentes e prazerosas (SARMENTO, 2015, p. 42, grifos da pesquisadora).

Questionados sobre as vantagens da educação em tempo integral no CMEI os professores em sua maioria opinaram sobre suas desvantagens, como acentua a entrevistada A (2018) “nenhuma, passam muito tempo aqui, o que é desgastante”. Destacam, sobretudo o cansaço das crianças e a ausência na instituição de cuidados e afeto que a criança necessita e que só os pais poderiam oferecer,

> Difícil quando se pensa na criança.....Acho que acompanhar o desenvolvimento em vários aspectos. A criança tendo condição considero o meio período melhor para ela, e principalmente os bebês, até por que aqui não damos conta de oferecer tudo. Eles têm outras necessidades, olho no olho, aconchego, etc. (PROFESSORA D, 2018).

Destarte, consideram o período parcial mais adequado, especialmente para crianças muito pequenas, embora a modalidade de tempo integral seja melhor para os pais que trabalham, como corrobora a professora B (2018), “Nenhuma, meio período iria render muito mais. O tempo integral é uma vantagem para os pais que

não tem onde deixar, ou até tem, mas querem dormir. Temos mães que vem de pijama trazer a criança no CMEI". E, em consonância elucida a professora E (2018),

> a autonomia para as crianças, para os pais a comodidade, ter um lugar para deixar e ir trabalhar. Eu acho que para a criança não precisava tanto tempo. O ensino integral hoje ainda é assistencialista, por conta das necessidades dos pais e não conforme a necessidades da criança. Ensino integral não existe para a criança e sim para os pais. Concordo com 4 horas de qualidade, no máximo estendido para seis.

Apesar das críticas convenientes, havendo intencionalidade da prática pedagógica em tempo integral, colocado nos planos governamentais a nível nacional, municipal e local, a criança poderia de certa forma dispor como relata a professora C (2018), de um "aprendizado completo".

Existe difusão de políticas públicas em torno da oferta da educação da primeira infância em tempo integral, o que foi constatado por meio da pesquisa bibliográfica, porém é preciso ressaltar a preocupação com a prática pedagógica interna das instituições infantis, pois é lá que se coloca em prática as intenções políticas que se tem para a formação das crianças, presentes nas prescrições normativas na esfera nacional e municipal, que esbarram no contexto de cada instituição infantil, as quais conduzem suas práticas a partir de sua própria concepção de educação ou da reinterpretação aos significados do que recebem de fora da escola (leis, normas, currículos, orientações, culturas). A prática pedagógica do professor sustentada em teorias estudadas e reinterpretação das políticas educacionais com a mediação da realidade da sala de aula podem produzir diferenças relevantes na vida da criança.

Na ciência de que esta modalidade de ensino dificilmente reduzirá a carga horária, é que entra a importância da prática pedagógica competente realizada dentro da instituição. Maior flexibilidade de horário, permitindo turnos menos longos (em alguns países europeus as crianças encerram o turno escolar às 15h ou 16h) aliviaria a tensão daquelas crianças que perguntavam reiteradamente a esta pesquisadora, no dia da observação, "mamãe já está chegando?" Claro que esse fator envolve solucionar os problemas pragmáticos dos pais e a consciência desses e dos professores e um trabalho coletivo envolvendo ambos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A culminância desta pesquisa não revela o final, mas o ponto de partida para ampliar a discussão sobre o importante tema proposto, até porque, na medida em que o tempo passa as dúvidas aumentam. Falar que foi uma trajetória fácil, não seria honesto, dizer que foi provocador seria o mais adequado.

Com o primeiro objetivo específico - “compreender a trajetória histórica da educação da primeira infância no Brasil e em Curitiba” - concluiu-se que a Educação Infantil ainda não se consolidou como uma modalidade de educação coerente com as suas necessidades reais. Mesmo com muita luta, embora tenha crescido a oferta dessa modalidade de educação e todo um aparato legal e normativo tenha sido produzido, ainda há uma demanda reprimida. Ainda há muito a se fazer e mesmo a consolidar também com relação a uma proposta pedagógica adequada, desligando-se do assistencialismo.

Com o segundo objetivo específico - “investigar as normas que regem a educação da primeira infância” – constatou-se que as normas, tanto em âmbito nacional como municipal, procuraram entender a infância e suas especificidades, porém ainda usam vocábulos que remetem à herança histórica, como creche e pré-escola, quando o conceito de Educação Infantil por si só bastaria para designar todas as turmas atendidas.

No entanto, os documentos avançam para uma compreensão de infância como categoria social, onde a criança é um agente ativo na sociedade e não somente um ser em desenvolvimento. Essa concepção advinda da sociologia da infância é importante para ser estudada pelos educadores para efetivar uma prática pedagógica mais adequada às necessidades reais das crianças. Os campos de experiências, como expresso na BNCC (2017), com a ideia da criança como o personagem principal podem auxiliar para o desenvolvimento de uma Educação Infantil rica de experiências, respeitando a singularidade de cada criança.

O terceiro e último objetivo específico, “analisar a prática pedagógica de educação da primeira infância em tempo integral”, no seu desfecho deixou uma importante tarefa para os professores: a necessidade de realizar uma formação continuada que estude as teorias que fundamentam os documentos normativos, ou seja, aprofundar a concepção epistemológica destes, e então exercer uma prática pedagógica adequada e intencional. Ademais o conceito de prática pedagógica

necessita também de aprofundamentos para compreendê-lo melhor neste importante processo educativo que constantemente busca concretizar o educar, assim, não deixando tão monótona a rotina das crianças.

Constatou-se que não é qualquer atividade que pode ser considerada uma experiência de caráter formativa. As atividades exigem diversidade, envolvimento e significado e principalmente estar fundamentadas teoricamente para efetivar a intencionalidade. Quando falamos em formação e tempo integral a discussão entre os profissionais da instituição deve ser ainda mais profunda e contínua, pois como se verificou múltiplas dimensões entram em jogo na procura de uma formação integral.

Visto que o conceito de tempo integral e educação integral se encontram mais nas pesquisas realizadas no Ensino Fundamental, o desenvolvimento do ser humano na sua multidimensionalidade na faixa etária da primeira infância fica fora da discussão em geral no campo educacional. Sobre o assunto, o debate não ultrapassa o conceito estabelecido na LDB (1996), com as dimensões focadas para um desenvolvimento integral, sendo reiterado o conceito nos documentos nacionais, municipais e da instituição, mas, sem ampliá-lo.

Torna-se instigante repensar as dimensões que a LDB (1996) propõe*: física, psicológica, intelectual e social,* confrontadas com o que uma educação integral estabelece, ou seja, o desenvolvimento cognitivo, afetivo, ético, social, lúdico, estético, físico, biológico. Desta maneira, se concorda que necessitamos na Educação Infantil de novos protagonistas que sejam capazes de atender e entender a demandas dessa indivisibilidade. Com estes novos protagonistas na academia, começaríamos a ver o todo e não somente as partes. E, como ponto de partida compreender que a educação integral não necessita de tempo integral para se concretizar. Necessário superar o tempo para ofertar educação integral, e sem dúvida, entretanto, é preciso pensar e construir políticas educacionais que aproximem escolas e comunidades, assim a família participa, permanentemente, de maneira ativa e negociada das decisões.

Diante disso, é desafiador para a Secretaria Municipal de Educação em conjunto com as escolas de Educação Infantil e sua comunidade estabelecer um tópico no PPP que estipule um horário mais flexível, o que conscientemente possibilitaria ao responsável retirar seu filho do CMEI antes do horário, se por ventura este responsável retorne antes do trabalho. Seria possível assim,

contemplar ainda mais a participação da família, como estabelece a LDB (1996) e atender as necessidades reais da criança, evitando seu estresse pelo horário prolongado na escola.

A criança anseia por movimento para se desenvolver, por isso, o espaço deve ampliar a dimensão estrutural, pois é visto como local de formação e experiências, e assim necessita de maior atenção para aprendizagem multissetorial. Deve-se incentivar a incorporação de áreas verdes às escolas de Educação Infantil em tempo integral e fazer visitas a lugares educativos externos. É reconhecível a importância da comunicação, como expõe Guará (2006, p. 17), entre “instituições socializadoras e educadoras, como a família, a igreja, as bibliotecas, os museus, os clubes esportivos, as organizações sociais e outros tantos espaços de aprendizagem que a cidade oferece”.

Notou-se no PPP do CMEI que a condição social e financeira dos pais ainda é um pré-requisito para as matrículas, não se garantindo o direito à educação a todos, o atendimento em meio período ou seis horas diárias, como sugerido na pesquisa de campo, atenderia mais crianças. No mais a instituição pesquisada necessita discutir no coletivo seu PPP para fortalecer a dimensão institucional e atualizá-lo com as novas Diretrizes Municipais (2016) e a BNCC (2017).

Um comprometimento social e principalmente dos órgãos públicos é colocar como pauta principal a infância brasileira, deixando de lado o discurso político vazio para operacionalizar medidas que levem à integralidade do acesso das crianças à Educação Infantil.

Chegando ao desfecho deste trabalho, a pesquisadora retoma a prática de um professor quando frequentava o curso de Pedagogia, este exigia que ao término de cada trabalho entregue se fizessem questionamentos, pois nem todas as dúvidas são respondidas quando se estuda um determinado assunto. Sendo assim, concluo esta discussão com as seguintes indagações: quando a primeira infância estará na pauta de prioridades dos governos? Ademais muitas das teorias e práticas são importadas de outros países, um exemplo é a atual BNCC (2017), em um país que se construiu com múltiplas culturas, que convivem diariamente, diante disso: quando os estudos acadêmicos chegarão a um conceito de infância que defina as especificidades e particularidades das crianças da América Latina? Qual deve ser efetivamente uma proposta pedagógica específica para a educação de primeira

infância no Brasil? Quando os profissionais da educação e particularmente da primeira infância serão valorizados?

Esta pesquisa foi importante para a pesquisadora no aspecto pessoal, social e profissional, contribuiu para revigorar a responsabilidade com a primeira infância, a compreensão sobre o seu desenvolvimento e a aprendizagem integral na conjuntura de interação com pares, que deve resultar em brincadeiras e experiências enriquecedoras, que a prática pedagógica pode oferecer no ambiente educativo por meio da interlocução científica e social.

A trajetória assistencialista impregnada da função do cuidar começou sua superação muito recentemente com a junção do binômio cuidar-educar, razão pela qual há que se ter muita paciência, mas também realizar muito esforço investigativo para o avanço nesse campo educacional. A procura da transformação social das infâncias é uma tarefa dos adultos e, por isso, conclui-se com proposições instigantes de Ruy Belo (2017) no seu poema intitulado “Algumas Proposições com Crianças”:

> A criança está completamente imersa na infância
> a criança não sabe que há-de fazer da infância
> a criança coincide com a infância
> a criança deixa-se invadir pela infância como pelo sono
> deixa cair a cabeça e vaga na infância
> a criança mergulha na infância como no mar
> a infância é o elemento da criança como a água
> é o elemento próprio do peixe
> a criança não sabe que pertence à terra
> a sabedoria da criança é não saber que morre
> a criança morre na adolescência
> Se foste criança diz-me a cor do teu país
> Eu te digo que o meu era da cor do bibe
> e tinha o tamanho de um pau de giz
> Naquele tempo tudo acontecia pela primeira vez
> Ainda hoje trago os cheiros no nariz
> Senhor que a minha vida seja permitir a infância
> embora nunca mais eu saiba como ela se diz.

Para finalizar, é bom lembrar ainda que simplesmente todos que estão engajados em missões em prol do desenvolvimento do país precisam compreender que é preciso começar pelas infâncias brasileiras e seu processo educativo, para oferecer visibilidade a essa categoria social e seu protagonismo durante o desenvolvimento biopsicossocial!

REFERÊNCIAS

ANDRADE, L. B. P. **Educação Infantil: na trilha do direito**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p.128-168. Disponível em:<http://books.scielo.org/id/h8pyf/pdf/andrade-9788579830853-08.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2018.

ANGOTTI, M. Desafios da Educação Infantil para atingir a condição de direito e de qualidade no atendimento. In: ANGOTTI, M. (org) *et all*. **Educação infantil: da condição de direito à condição de qualidade no atendimento***.* Campinas, SP: Editora Alínea, 2009. p. 131-149.

ARANTES. P. H. O. Educação Infantil: direitos, perspectivas e financiamento – o papel do Ministério Público. In.: ANGOTTI, M. (org), *et all.* **Educação Infantil: da condição de direito à condição de qualidade no atendimento***.* Campinas, SP: Editora Alínea, 2009. p. 25-35.

ARAÚJO, V. C. Tempo integral na Educação Infantil: uma virtude pública? **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, ES, v.19, n. 42, p. 13-28, jul./dez. 2015.

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da família***.* Rio de Janeiro: Zahar Editores 1981.

ARROYO, M. G. O Direito ao Tempo de Escola. **Caderno de pesquisa**, São Paulo N° 65, p. 3-10, 1988.

BARBOSA, M. C. S.; RICHTER, S. R. S.; DELGADO, A. C. C. Educação Infantil: tempo integral ou educação integral? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.31, n. 4, p. 95-119, out/dez. 2015.

BARBOSA, M. C. S.; RICHTER, S. R. S. Campos de Experiência: uma possibilidade para interrogar o currículo. In.: FINCO, D.; BARBOSA, M. C.; FARIA, A. L. G. **Campos de experiências na escola da infância contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro***.* Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015. p. 185-198.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Persona, 1977.

BAZÍLIO, L. C. O estatuto da criança e do adolescente está em risco? Os conselhos tutelares e as medidas socioeducativas. In.: BAZÍLIO, L. C.; KRAMER, S. **Infância, educação e direitos humanos***.* São Paulo: Cortez, 2003. p. 29-50.

BAZÍLIO, L. C.; KRAMER, S. **Infância, educação e direitos humanos***.* São Paulo: Cortez, 2003.

BELO, R. **Algumas proposições com crianças.** 2017**.** Disponível em:<http://www.citador.pt/poemas/algumas-proposicoes-com-criancas-ruy-belo>. Acesso em: 24 jul. 2018.

BRANCO, V. **O desafio da construção da educação integral: formação continuada de professores alfabetizadores do município de Porecatu – Paraná**. 219 f. Tese. Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal do Paraná – UFPR, Curitiba, 2009.

BRASIL. **Constituição da república federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 06 mar. 2018.

_____. **Departamento Nacional da Criança**. Brasília, 1940. Disponível em:<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-2024-17-fevereiro-1940-411934-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 13 mar. 2018.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: 1990.

_____. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional 4.024/61**. Brasília, 1961. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 07 mar. 2018.

_____. **Lei 5.692**. Brasília, 1971. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 06 mar. 2018.

_____. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional 9394/96***.* Brasília, 1996.

_____. **Parecer das diretrizes curriculares nacionais da Educação Infantil**. Ministério da Educação, Brasília, 2009b. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2018.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais da Educação Infantil**. Ministério da Educação. Brasília, 2010.

_____. **Plano nacional da educação**. Ministério da Educação. Brasília, 2014.

_____. **Parecer do conselho federal de psicologia sobre o corte etário no Ensino Fundamental***.* Conselho Nacional da Educação, Brasília, 2015. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/divulgacao>. Acesso em: 14 ago. 2018.

_____. **Base nacional comum curricular**. Ministério da Educação, Brasília, 2017.

_____. **Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil**. Ministério da Educação. Volume 1, 2 e 3. Brasília, 1998.

_____. **Série mais educação: educação integral**. Ministério da Educação, Brasília, 2009a.

CAMPOS, S. B. **A Institucionalização do método Montessori no campo educacional brasileiro (1914-1952).** 2017, 326 f., Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis, 2017.

CANDAU, V. M. F. Sociedade, Cotidiano Escolar e Cultura(s): Uma Aproximação. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, Agosto, 2002.

CASSINS, B. C. **Um projeto construtivista na educação infantil em tempo integral**. 214 p. Dissertação de mestrado em educação – Universidade federal do Paraná, Curitiba, 2016.

CAVALIERE, A. M. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, 2007.

CERISARA, A.B. A produção acadêmica na área da educação infantil a partir da análise de pareceres sobre o Referencial Nacional da Educação Infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, A.L.G.; PALHARES, M.S. (orgs.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados, 1999.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre, Artmed, 2000.

_____. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 7-18, jan./abr. 2006.

IVIC, I. **Lev Semionovich Vygotsky**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010. Disponível em:<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4685.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2018.

CORSARO, W. A. **A sociologia da infância**. 2ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CURITIBA. **Lei N° 10.644 de 03 de abril de 2003**. Recuperado no departamento de arquivo público, Curitiba, 2003.

_____. **Proposta pedagógica do CMEI "Alfa"**. 2005a.

_____. **Regimento Interno do CMEI "Alfa"**. 2005b.

_____. **Relatório de Gestão**. IMAP, Curitiba, 2008.

_____. **Relatório de Gestão**. IMAP, Curitiba, 2009a.

_____. **Parâmetros de qualidade para os centros municipais da Educação infantil**. Secretaria Municipal da Educação, 2009b.

_____. **Regimento Interno do CMEI "Alfa"**. 2012.

_____. **Organização de espaços externos das instituições de Educação Infantil**. Secretaria Municipal da Educação, 2013.

_____. **Relatório de Gestão**. IMAP, Curitiba, 2016a.

_____. **Transição das crianças da educação infantil: práticas e reflexões**. Secretaria Municipal da Educação, 2016b.

_____. **Jogos de tabuleiro na educação infantil: uma aventura pelas trilhas da imaginação**. Secretaria Municipal da educação, 2016c.

_____. **Educação Infantil: Caderno 1 princípios e fundamentos**. Secretaria Municipal da Educação, 2016d.

_____. **Parâmetros e indicadores de qualidade**. Secretaria Municipal da Educação, 2016e.

_____. **Projeto Político Pedagógico do CMEI "Alfa"**. 2016f.

_____. **Regimento Interno do CMEI "Alfa"**. 2016g.

_____. **Relatório de Gestão**. IMAP, Curitiba, 2017a.

_____. **Sinais de Alerta**. Secretaria Municipal de Educação, 2017b.

_____. **Gazeta do Povo**. Biblioteca Pública do Paraná. Acervo de Jornais, 2010.

_____. **Curitiba em dados**. Disponível em:<http://curitibaemdados.ippuc.org.br/>. Acesso em: 04 mai. 2018.

_____. **Instituto de pesquisa e planejamento urbano de Curitiba (IPPUC)**. Disponível em: <http://www.ippuc.org.br/>. Acesso em 04 mai. 2018.

DIDONET, V. Creche: a que veio... para onde vai. Educação Infantil: a creche, um bom começo. **Em Aberto**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, v. 18, n. 73, p. 11-27, 2001.

ELIAS, N. **Sobre o tempo**. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

FERREIRA, A. B. H. **Dicionário da língua portuguesa**. 2018. Disponível em: <https://dicionariodoaurelio.com/>. Acesso em: 01 ago. 2018.

FILHO, L. M. F. *et all.* A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v.30, n.1, p. 139-159, jan./abr. 2004.

FINCO, D.; BARBOSA, M. C.; FARIA, A. L. G. **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.

FINCO, D. Campos de experiência educativa e programação pedagógica na escola da infância. In.: FINCO, D.; BARBOSA, M. C.; FARIA, A. L. G. **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um**

currículo de educação infantil brasileiro. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015. p. 233-245.

FRAGO, A. V.; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade a arquitetura como programa**. Tradução de: Alfredo Veiga Neto. 2. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

FRAGO, A. V. Espaços, usos e funções: a localização e disposição física da direção escolar na escola graduada. In: BENCOSTTA, M. L. A. (org.). **História da educação, arquitetura e espaço escolar**. São Paulo: Cortez, 2005. p.15-47.

FRANCO, M. A. S. Práticas pedagógicas nas múltiplas redes educativas. In: _____. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 149-172.

FREITAS, Marcos Cezar (org) *et al*. **História Social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997.

FOCHI, P. S. Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência. In: FINCO, D.; BARBOSA, M. C.; FARIA, A. L. G. **Campos de experiências na escola da infância contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica. 2015. p. 221-232.

FOUCAULT, M. Os corpos Dóceis. In: _____. **Vigiar e punir: histórias da violência nas prisões**. 10ª ed. Petrópolis: Vozes. 1993. p.125-152.

GADOTTI, M. **Qualidade na educação: Uma nova abordagem**. Cadernos de formação. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

GONÇALVES, A. S. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Caderno CENPEC**, Rio de Janeiro, n 2, p. 129-135, 2006.

GUARÁ, I. M. F. R. É imprescindível educar integralmente. **Caderno CENPEC**, n 2, p. 15-24, 2006.

ITÁLIA. Indicações nacionais para o currículo da escola da infância e do primeiro ciclo de instrução. Tradução por Flávio Soares Junior. 2012. In: FINCO, D.; BARBOSA, M. C.; FARIA, A. L. G. **Campos de experiências na escola da infância contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro.** Campinas, SP: Edições Leitura Crítica. 2015. p. 15-183.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista brasileira de história da educação,** n1, p.9-43, jan./jun. 2001.

KRAMER, S. Direitos da criança e o projeto político pedagógico de educação infantil. In: BAZÍLIO, C. L. & KRAMER, S. **Infância, educação e direitos humanos.** São Paulo: editora Cortez, 2003. p. 51-81.

KRAMER, Sonia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: & Kramer, S. **Infância, educação e direitos humanos.** São Paulo: editora Cortez, 2003. p. 83-106.

KRAMER, S. *et all*. **Com a pré-escola nas mãos**. 14ª ed. – São Paulo: Ática, 2005.

_____. Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para a Educação Infantil. **Ministério da Educação e do Desporto**. Brasília: MEC/SEF, 2009.

KUHLMANN, M. Jr. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. 7ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

_____. Educando a Infância Brasileira. In: LOPES, E. M. T.; FILHO, L. M. F.; VEIGA, C. G. **500 anos de educação no Brasil**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 469-496.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública:** a pedagogia crítica-social dos conteúdos. 8. ed. São Paulo: Loyola, 1989.

_____. **Pedagogia e pedagogos para quê?** 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LOEBA, S. *et all*. How much is too much? The influence of preschool centers on children's social and cognitive development. **Science Direct**, Estados Unidos, 2005. Disponível em:<http://web.stanford.edu/~sloeb/papers/How%20Much%20Too%20Much.pdf> Acesso em: 15 jun. 2018.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANTAGUTE, E. I. I. **"Não Ficarão Mais Ao Deus Dará: Já Existem As Creches"! História Da Educação Infantil em Creches Públicas De Curitiba: Entre Normas e Práticas - 1977 A 2003**. 316 f. Tese. Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal do Paraná – UFPR, Curitiba, 2017.

MARCÍLIO, M. L.. A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil. 1726-1950. In: FREITAS, M. C. (org) *et al*. **História Social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997, p. 51-76.

MARTINS, H. H. T. S. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.2, p. 289-300, mai/ago. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n2/v30n2a07.pdf. Acesso em 31 ago. 2018.

MINAYO, M. C. S. (org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MOLL, J. (org). **Educação Integral: texto referência para o debate nacional**. Brasília: MEC\Secad, 2009. Disponível

em:<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf>. Acesso em: 06 set. 2017.

MORMITO, D. F. S. **As práticas pedagógicas nas escolas de tempo integral do município de Curitiba (1988-2017).** 181p. Dissertação Mestrado em Educação – Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba, 2018.

OLIVEIRA, Z. R. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 4 ª Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. (org.). **O trabalho do professor na educação infantil**. São Paulo: Biruta, 2012.

_____. O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? **Anais do I seminário nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais.** Ministério da Educação. Belo Horizonte, nov. de 2010. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7153-2-1-curriculo-educacao-infantil-zilma-moraes/file>. Acesso em: 29 mar. 2018.

PASCHOAL. J. D. A educação infantil no Paraná: o início da história. Apresentado no X congresso nacional de educação - **Educere**. 2011.

PELCOVITZ, D. The impact of working mothers on child development. **Orthodox Union**, Estados Unidos, 2013. Disponível em:<https://www.ou.org/life/parenting/impact-working-mothers-child-development-empirical-research-david-pelcovitz/>. Acesso em: 15 de jun. 2018.

PLAISANCE, E. Para uma sociologia da pequena infância. **Educação e Sociedade,** Campinas, v. 25, n. 86, p.221-241, abril/2004.

REIS, L. M. S. **Inserção e diálogo: como crianças pequenas vivenciam sua entrada na educação infantil?** 178 p. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014.

RODRIGUES, B. M. **A construção de uma escola de educação infantil de tempo integral: "cavando os achadouros da infância**". 147 p. Dissertação de Mestrado em Educação nas Ciências - UNIJUÍ – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2012.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. Ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SARMENTO, M. J. Gerações E Alteridade: Interrogações A Partir Da Sociologia Da Infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005.

_____. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In: ENS, R. T. e GARANHANI, M. C. (org). **Sociologia da Infância e a formação de professores**. Campinas: Champagnat, 2013.

_____. Educação infantil em tempo integral e bem-estar da criança como princípio de justiça. **Cadernos de pesquisa em Educação**, Vitória, v.19, n. 42, p. 29-44, jul/dez. 2015.

SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 7-31. Março/2001.

SOARES, C. L. Pedagogias do corpo: Higiene, ginástica, esporte. In: RAGO, M.; NETO, A. V. (orgs). **Figuras de Foucault**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 75-85.

SOËTARD, M. **Johann Pestalozzi**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4681.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2018.

SOUZA, E. A. M. **Prática pedagógica de qualidade na educação infantil em escola de tempo integral: visão de professores**. 147 p. Dissertação de Mestrado em Educação - Universidade de Brasília – UnB Faculdade de Educação – FE, Brasília-DF, 2012.

SOUZA, G. História da educação infantil no Paraná: os jardins-de-infância públicos em cena no limiar das primeiras décadas do século XX. **ANPED-GT07**, p. 1-16, 2009.

TEIXEIRA, A. S. (1900-1971). **Educação não é privilégio**. 7ª edição. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2007.

TRIVINÕS, A. N. S. **Introdução á pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNGLAUB, T. R. R. **O poder do canto ou o canto do poder? Um olhar sobre o uso do canto como prática pedagógica no estado de Santa Catarina num contexto autoritário (1937-1945)**. 2008. 283 f. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal do Estado de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis, 2008.

VECHIA, A.; FERREIRA, A. G. A educação das crianças de ascendência alemã durante o Estado Novo: amaiando as desigualdades? In:_____. **A criança e a escolarização: igualdade e desigualdade no espaço latino-americano nos séculos XIX e XX**. Curitiba: UTP, 2016. p. 148-171.

VEIGA, I. P. A. **A Prática Pedagógica do Professor de Didática**. 3ª ed, Campinas, São Paulo: Papirus, 1994.

VIANA, I. Práticas Pedagógicas: matrizes teóricas e interfaces conceituais. In: SILVA, M. C. B. (org). **Práticas Pedagógicas e Elementos Articuladores**. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2016. p. 66-95.

APÊNDICES

APÊNDICE A

ENTREVISTA COM PROFESSORES DO CMEI “ALFA” DA RME DE CURITIBA

I - Perfil dos professores

1 Dados de identificação

a) Idade: **b)** Estado civil:

c) Turma na qual trabalha na escola de tempo integral?

d) Faixa etária das crianças?

e) Turno de trabalho na escola de tempo integral? ( ) matutino ( ) vespertino

f) Trabalha em outra escola/instituição? ( ) sim ( ) não

Turno ( ) matutino ( ) vespertino

2 Experiência:

a) Tempo de experiência na Educação Infantil?

b) Tempo de experiência na Educação Infantil em escola de tempo integral?

c) Tempo de experiência na atual instituição?

d) Situação funcional: ( ) Efetiva ( ) Contratada ( )

e) Já teve outras funções na RME de Curitiba? Porque escolheu atuar na Educação Infantil?

3 Formação:

a) Magistério ( ) Sim ( ) Não. Outro curso? Qual?

b) Nível Superior ( ) Sim ( ) Não. Qual curso? Ano de Conclusão? Instituição?

c) Pós graduação ( ) Sim ( ) Não. Nível: ( ) Especialização em?

d) Mestrado em? Doutorado em?

e) Em sua formação, teve disciplinas teve disciplinas específicas em educação infantil? Você considera que o estudo realizado em sua formação inicial contribuiu com sua prática pedagógica? Por quê?

d) Quanto à formação continuada, como ela ocorre com os professores do CMEI? Quais assuntos são abordados? Qual a frequência que ocorrem esses estudos? Quem acompanha a formação? Por favor explique?

II Caracterização da Educação Infantil do CMEI.

a)Quantas turmas de Educação Infantil tem no CMEI? Quais são? Qual faixa etária? Em qual horário funcionam?

b) Qual seu parecer sobre a Educação Infantil em tempo integral?

c) Qual a relação das crianças com os seus familiares?

d) Você considera a escola de horário integral na qual você trabalha, uma escola de qualidade? ( ) Sim ( ) Não. Por quê?

e) Liste cinco (05) aspectos que você considera essencial em uma escola de Educação Infantil de tempo integral para que ela possa ter uma boa prática pedagógica.

III - Dispositivos normativos para a Educação Infantil

a) Você conhece as principais dimensões formativas indicadas pela LDB para a Educação Infantil? Quais são?

b) Você já teve a oportunidade de estudar as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil? E as Diretrizes Curriculares Municipais da RME de Curitiba? Quando? Como foi o estudo?

c) Você participou da elaboração do PPP da escola? Se não participou você já o conhece? O que ele propõe para a Educação Infantil?

IV - Caracterização das práticas pedagógicas em Educação Infantil dos professores do CMEI

a) O que você entende por prática pedagógica. Qual concepção pedagógica ou pensadores contribuem para orientar a sua prática pedagógica?

b) Quais documentos são norteadores na elaboração dos planejamentos?

c) Como são realizados os planejamentos das práticas pedagógicas? Como são selecionados os conteúdos a serem trabalhados? São trabalhados também determinados comportamentos? Quais?

d) Quais recursos pedagógicos são utilizados na sua prática pedagógica?

e) Como são realizadas as práticas pedagógicas pensando o tempo que a criança permanece na escola? Como são distribuídas em tempo integral?

f) Quais as dificuldades encontradas nas práticas pedagógicas para o tempo de permanência da criança no CMEI?

g) Do trabalho desenvolvido junto às crianças o que efetivamente contribui para a sua formação integral? Quais as vantagens da educação infantil em tempo integral?

h) Como é avaliado o desenvolvimento da criança na Educação Infantil?

APÊNDICE B

Universidade Tuiuti do Paraná
Credenciada por Decreto Presidencial de 7 de julho de 1997 - D.O.U. nº 128, de 8 de julho de 1997, Seção 1, página 14295

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Angélica Baumgarten Gebert aluna de Pós Graduação - Mestrado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná, na linha de pesquisa: Práticas Pedagógicas e Elementos Articuladores, estou convidando você, a participar de um estudo intitulado, Práticas Pedagógicas em Tempo Integral na Educação da Primeira Infância na Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Este estudo é importante e significativo para a educação infantil a fim de contribuir para o campo da pesquisa em educação.

a) O objetivo desta pesquisa é analisar o desenvolvimento das práticas pedagógicas em tempo integral na educação da primeira infância no Centro Municipal de Educação Infantil pesquisado na cidade de Curitiba-PR.

b) Caso você participe da pesquisa, será necessário sua contribuição para uma entrevista semi estruturada, observação e análise documental.

c) Os benefícios esperados com essa pesquisa são ampliar os conhecimentos da pesquisadora para elucidar questões que abrangem o objeto de pesquisa e que deixam lacunas na sociedade e na escola. Nem sempre você será diretamente beneficiado com o resultado da pesquisa, mas poderá contribuir para o avanço científico.

Rubricas:

Participante da Pesquisa e /ou responsável legal_____

Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE_____

d) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas como, Orientadora Ariclê Vechia. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a **sua identidade seja preservada e mantida sua confidencialidade.**

e) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código, ou serão apresentados apenas dados gerais de todos participantes da pesquisa.

f) Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Tuiuti do Paraná, pelo telefone (041) 3331-7668. Rua: Sidnei A. Rangel Santos,238 Sala 328 Bloco C. Horário de atendimento das 13:30 às 17:30.

Eu,_____ li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim.

Eu receberei uma via assinada e datada deste documento.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Local, ___ de _____ de 20_____.

_____

[Assinatura do Participante de Pesquisa ou Responsável Legal]

_____

[Nome e Assinatura do Pesquisador]

Rubricas:

Participante da Pesquisa e /ou responsável legal_____

Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE