



UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

SHANA SIQUEIRA BRAGAGLIA MACHADO

DO PARADIGMA ASSISTENCIAL AO PARADIGMA DO DESENVOLVIMENTO
INTEGRAL DA CRIANÇA:
HISTÓRIAS DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE VACARIA (RS).

LAGES (SC)

2014

SHANA SIQUEIRA BRAGAGLIA MACHADO

**DO PARADIGMA ASSISTENCIAL AO PARADIGMA DO DESENVOLVIMENTO
INTEGRAL DA CRIANÇA:
HISTÓRIAS DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE VACARIA (RS).**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, *Stricto Sensu*, Mestrado Acadêmico em Educação, da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), na Linha de Pesquisa II: Educação, Processos socioculturais e Sustentabilidade como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Doutora Marina Patrício Arruda.

LAGES (SC)

2014

Ficha Catalográfica

M149d Machado, Shana Siqueira Bragaglia.
Do paradigma assistencial ao paradigma do desenvolvimento integral da criança: histórias de professoras da educação infantil de Vacaria (RS) / Shana Siqueira Bragaglia Machado. -- Lages (SC), 2014.
122f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Planalto Catarinense. Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Planalto Catarinense.
Orientadora: Marina Patrício de Arruda.

1. Educação infantil. 2. Educação integral. 3. Educação integral - Vacaria(RS). I. Arruda, Marina Patrício de. II. Título.

CDD 372.2

(Elaborada pelo Bibliotecário José Francisco da Silva - CRB-14/570)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho
À minha mãe, Joceli Siqueira.
Minha fortaleza, tudo em minha vida.
A meu pai João Carlos Bragaglia (*in memoriam*).
Onde quer que esteja sei que se orgulha de mim.
Ao meu avô Juvenor Siqueira (*in memoriam*).
Meu segundo pai.
“A saudade é a desconfortável esperança de um reencontro”.

AGRADECIMENTO

A Deus pela vida e por tudo que Ele proporciona para que eu a viva;

A minha mãe pela educação que me fez chegar até aqui e pelo seu amor incondicional.

Ao professor Dr. Nilson Thomé (*in memoriam*), pela paciência e carinho conduzido nos primeiros momentos da minha dissertação.

A minha orientadora Dra. Marina Patrício Arruda, pela acolhida, carinho e dedicação para a construção deste trabalho.

Aos professores do PPGE da UNIPLAC, aprendi um pouquinho com cada um de vocês.

Aos colegas do mestrado em especial aos da Linha de Pesquisa II, pela união e esforços realizados nas arguições dos trabalhos.

A minha amiga Elisete que me acolheu em sua casa, obrigada pela compreensão, sensibilidade e carinho durante todo esse tempo.

A meu namorado, pelos tantos “não posso” que ele ouviu pacientemente.

As minhas colegas de trabalho da Escola Municipal de Educação Infantil Professor Mathias Claro de Lima Filho, em especial agradeço a equipe diretiva pela compreensão nesse período de mestrado.

As professoras que aceitaram compor minha banca de qualificação e de defesa, pelas sugestões e análises significativas.

As professoras que carinhosamente participaram das entrevistas.

As crianças pelos risos de cada dia, que movem a minha persistência em acreditar no ser humano.

Empresta-me sua voz...
Dá-me pela palavra, que é a sua, o direito de ser eu;
Permita-me contar como foi, como vejo, ou pelo menos como vi.
Deixe-me dizer,
não como aquele que faz as saudade um projeto de vida
nem da memória um exercício.
Tenho uma história, minha, pequena mas única.
Pergunte-me o que quiser, mas deixe-me falar o que sinto.
Dir-lhe-ei minha verdade como quem talha o passado
flanando sobre dores e alegrias.
Contar-lhe-ei o que preciso como alguém que anoitece depois
da aventura de auroras e tempestades,
como alguém que destila a emoção de ter estado.
Farei de meu relato mais que uma oração, um registro.
Oração e registro simples, de indivíduo na coletividade que nos une.
Empresta-me sua voz e letra para que provei o sentido da luta,
para responder ao poeta que “sim”, que valeu a pena e que a alma é
enorme
empresta-me o que for preciso:
a voz, a letra e o livro
para dizer que experimentei a vida e que, apesar de tudo,
também sou história.
José Carlos Sebe Bom Meihy (1996)

RESUMO

Esta dissertação teve por objetivo conhecer a compreensão das professoras acerca da transição do paradigma assistencial para o paradigma de desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil em Vacaria (RS). A partir da revisão de literatura, aprofundamos a discussão das diferentes concepções de infância, relacionando a história social da criança às primeiras instituições assistenciais brasileiras e à legislação que protege a infância. Dentre essas leis, a Constituição de 1988 decretou o direito a creche e pré-escola a todas as crianças de zero a seis anos se assim os pais desejarem, resultando no aumento de instituições assistenciais no Brasil. Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 transformou a creche e a pré-escola na primeira etapa da educação básica, que têm como finalidade o desenvolvimento integral da criança. A partir dessa inovação legal, foram criados documentos para auxiliar nas mudanças. No entanto durante anos permaneceu nas instituições infantis brasileiras o objetivo principal de assistir a criança, firmando o paradigma assistencial que, com o tempo, passou a ser questionado pelo descompasso frente às exigências impostas pelo paradigma de desenvolvimento integral da criança. A mudança nessa concepção de infância somente se deu quando pesquisas na área da Sociologia e Psicologia confirmaram que o modelo assistencial não atende as necessidades da criança. Quanto aos procedimentos metodológicos, caracterizamos esta pesquisa como bibliográfica e documental, de natureza qualitativa, exploratória e descritiva. Para a coleta de dados, realizamos pesquisa de campo, utilizando como técnica de coleta a história oral e a análise de conteúdo para tratamento dos dados. As análises apontaram que ocorreram mudanças significativas na organização e funcionamento das escolas municipais de educação infantil de Vacaria, e que ainda hoje a transição paradigmática se mantém como um processo lento e complexo. Avanços e recuos foram identificados, mas a inserção dos professores no interior das escolas infantis foi um dos principais fatores de mudança. Novos estudos deverão ser realizados para o acompanhamento da perspectiva pedagógica voltada ao desenvolvimento integral da criança permitindo que o espaço da educação infantil crie condições para o real papel da escola na formação da criança.

Palavras-chave: Educação Infantil. Paradigma assistencial. Paradigma do desenvolvimento integral da criança.

ABSTRACT

This dissertation had at object know comprehension of teachers about transition of audience paradigm for the development paradigm complete of child in the Infantile Education in Vacaria(RS). In moment of literature revision, to send discussion of others conception infancy, related the sociable story of child at first audience institution brasilian in at legislation what defend infancy. Among these rules, the Constitution of 1988 decree straight the day nurse and pré-school all the children of zero at six years old of wish parents, resulting in the add of institutions Brazil. Besides, the Law of Diretriz Base of Nacional Education of 1996 transformer the day nurse in pré-school in the first of basic education, what has with finish the develop all of child. From in this legal innovation, was daing documents for help in the changes. However during years was in the brazilian infant institutions principal object attend child, firming the audience paradigm what, with the time spend answer by the mismatch forward the requirements for paradigm of development full child. The change in this conception of infancy only occurred when search in the area of sociology and psychology confirmed what the model care not help the needs of the child. As to methodological procedures, feature this search with bibliographic and documentary, of qualitative nature exploratoria and descriptive. For take documents conducted fieldwork, using with technical collection the story speaking and the analysis of content for processing of data. The analyses pointed what ocured significant changes in the organization and functioning of municipal schools of infancy education of Vacaria, and what yet today the paradigmatic transition remains with a slow process and composit. Advances and retreats was identified, but the insertion of teachers in the inside of infant schools was of first chaging factors. New studies should to be performed for the attendance of pedagogical perspective dedicated to the development full child allowing what the space of infancy education create terms to the actual paper of school in the child training.

Key-words: Infancy-Education, Assistance Paradigm, Paradigm of Development Integral Child.

LISTA DE SIGLAS

CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNTE	- Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
COEDI	- Departamento de Políticas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental
DCNEI	- Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
FUNABEM	- Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério da Educação e do Desporto
OMEP	- Organização Mundial de Educação Pré-escolar
PCN	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	- Plano Nacional de Educação
PPP	- Projeto Político Pedagógico
PUC	- Pontifícia Universidade Católica
RCNEI	- Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
RJ	- Rio de Janeiro
RS	- Rio Grande do Sul
SAM	- Serviço de Assistência a Menores
SCIELO	- <i>Scientific Electronic Library Online</i>
SEF	- Secretaria de Educação Fundamental
UFRGS	- Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNDIME	- União nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNICEF	- <i>United Nations Children's Fund</i>
UNICAMP	- Universidade Estadual de Campinas

UNIPLAC	- Universidade do Planalto Catarinense
ANPED	- A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
SEB	- Secretaria da Educação Básica
PL	- Projeto de Lei
GT	- Grupo de Trabalho
CLT	- Consolidação das leis de Trabalho
PPGE	- Programa de Pós-graduação em Educação
SMED	- Secretaria Municipal de Educação
SMEC	- Secretaria Municipal de Educação e Cultura
FEBEM	- Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor
ECA	-Estatuto da Criança e do Adolescente
LOAS	- Lei Orgânica de Assistência Social
ONU	- Organização das Nações Unidas
DNCR	- Departamento Nacional da Criança

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa do Brasil e localização do Rio Grande do Sul	121
Figura 2 - Mapa do Rio Grande do Sul com a localização do município de Vacaria e cidades vizinhas.	122
Figura 3- Representa a mortalidade infantil e a mentalidade de desapego à criança.	24
Figura 4 – Crianças vestidas como adultos.	25
Figura 5 – Sentimento de sofrimento da família ao ver a criança morta.	26
Figura 6 – Jesuítas e os índios.	28
Figura 7 - As Crianças expondo seus brinquedos confeccionados com sucatas.	67
Figura 8 As crianças fantasiadas para a apresentação de uma peça teatral, atendidas por duas funcionárias.	67
Figura 9- Brincadeiras utilizando pneus.	68
Figura 10 - Espaço onde as crianças realizavam as refeições e também brincavam.	69
Figura 11- Dormitório que também era utilizado para brincar	69
Figura 12 - Hora do sono	70
Figura 13 - Hora do sono.	70
Figura 14 - Atividades realizadas.	72
Figura 15 - Espaço de atividades.	78
Figura 16 - Solário.	84
Figura 17 - Videoteca.	84
Figura 18 - Banheiro (2002).	85
Figura 19 - Banheiro (2012).	85
Figura 20 – Refeitório (2012).	104
Figura 21 – Refeitório (1998).	105
Figura 22 – Parque.	105

Figura 23 - Sala de atividades (pré-escola)	106
Figura 24 - Sala de atividades (berçário).	106
Quadro 1 - Número de crianças matriculadas nas escolas de educação infantil do município de Vacaria (RS) de 2000 a 2012	95
Quadro 2 – Número de crianças que aguardam uma vaga em escolas municipais de Educação Infantil do município de Vacaria (RS)	95

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 REVISÃO DE LITERATURA SOBRE O TEMA	23
1.1 HISTÓRIA SOCIAL DA INFÂNCIA	23
1.2 O ASSISTENCIALISMO NO ATENDIMENTO À INFÂNCIA	32
1.2.1 As Primeiras Instituições Pré-Ecolares e Creches Brasileiras.	37
1.3 EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZ A LEGISLAÇÃO?	41
1.3.1 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil	50
1.4 PARADIGMA E O PENSAMENTO COMPLEXO.	53
2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA ...	56
2.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA	56
2.1.1 Instrumentos de Pesquisa	60
2.1.2 Análise dos Dados	62
3 HISTÓRIAS DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DO PARADIGMA ASSISTENCIAL AO PARADIGMA DO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA NO MUNICÍPIO DE VACARIA (RS)	63
3.1 O ATENDIMENTO ÀS CRIANÇAS NO MUNICÍPIO DE VACARIA DURANTE O PARADIGMA ASSISTENCIAL.	63
3.1.1 O Contexto do Atendimento nas Creches Municipais de Vacaria	66
3.1.2 A Inserção das Professoras nas Creches Municipais de Vacaria	74
3.1.3 Organização da Rotina e Planejamento Pedagógico.	77
3.2 PROCESSO DE TRANSIÇÃO PARADIGMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE VACARIA	80
3.2.1 Implicações da Legislação na Transição do Paradigma Assistencial para o Paradigma de Desenvolvimento Integral da Criança.	80
3.2.2 Adaptação das Escolas de Educação Infantil do Município de Vacaria à Legislação	81

3.2.3	O Professor Frente ao Desafio do Paradigma de Desenvolvimento Integral da Criança	83
3.2.4	Formação Docente e a Transição Paradigmática.	87
3.3	ATUAL PANORAMA DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A EFETIVIDADE DO PARADIGMA DE DESENVOLVIMENTO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE VACARIA.	94
3.3.1	Histórias de Professores: Avanços e Recuos na Educação Infantil	99
3.3.2	Espaço/Ambiente e o Desenvolvimento Integral da Criança	103
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
	REFERÊNCIAS	113
	APÊNDICES	118
	ANEXOS	121

INTRODUÇÃO

A mudança na concepção de infância, associada à dinâmica da legislação nacional, influenciou diretamente o atendimento dado às crianças na Educação Infantil. A criança que frequenta a escola tem o direito de desfrutar de um ambiente que atenda suas necessidades básicas e promova seu desenvolvimento integral.

A escolha do tema desta dissertação se associa ao desenvolvimento profissional de sua autora, uma professora que iniciou os seus trabalhos no ano de 2003 como atendente contratada em uma creche do município de Vacaria (RS), com uma turma de maternal, com crianças de três anos. Tendo acompanhado o processo de transição do paradigma assistencial, escolhi este tema, motivada pela necessidade de contribuir e ampliar a discussão sobre os paradigmas que marcaram a educação infantil na última década.

O projeto apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Planalto Catarinense, em 2012, focalizava as avaliações de desempenho nacional realizadas no ensino fundamental. Porém, no decorrer das aulas do mestrado, as leituras e as problematizações das quais participei direcionaram meu interesse e pesquisa para a Educação Infantil, tendo em vista a necessidade de ampliação do debate sobre as escolas do município onde moro e trabalho.

Durante anos permaneceu nas instituições de atendimento à infância do município de Vacaria o paradigma assistencial, um modelo construído historicamente nas instituições brasileiras. Sua característica era o objetivo principal assistir à criança, ou seja, cuidar dela, sem a preocupação prioritária com seu desenvolvimento integral.

Contudo pesquisas na área educacional e o avanço da legislação possibilitaram a emergência de um novo paradigma na educação infantil brasileira. As discussões teórico-práticas mostraram que cuidar não era suficiente, era também preciso educar e favorecer a implementação de um paradigma de desenvolvimento integral, que inclui e transcende o desenvolvimento físico, intelectual e moral da criança. Uma nova visão do ser integral foi inserida nas instituições infantis, dando início ao processo de transição paradigmática nas escolas municipais de educação infantil de Vacaria.

“A mudança paradigmática [...], implica em uma abertura epistemológica que leve em conta o movimento do universo, a superação das certezas absolutas, a fragmentação do conhecimento, a busca do papel da incerteza e do diálogo” (BEHRENS, 2005, p. 11). Novos

conceitos educacionais, sociais e legais foram estabelecidos para o contexto infantil, impulsionando a mudança para um paradigma inovador.

Behrens (2006) ressalta que o paradigma inovador foi, em um momento histórico, denominado de paradigma emergente ou sistêmico, denominação também utilizada por autores como Capra (1997) e Boaventura de Sousa Santos (1997). Capra (2002, p.13), no prefácio da sua obra “Ciências para vida sustentável”, passa da denominação de paradigma emergente para “paradigma da complexidade”¹, em defesa da nova compreensão da vida. O autor propõe “uma estrutura conceitual que integra as dimensões biológica, cognitiva e social da vida, da mente e da sociedade” (BEHRENS, 2005, p. 11).

O paradigma da complexidade evidencia a necessidade de profundas transformações sociais, o que implica dizer que todas as instituições, inclusive as educacionais, precisam reestruturar-se tendo em vista as mudanças que vêm ocorrendo no mundo, na sociedade, e, conseqüentemente, na vida de todos os seres humanos que habitam o planeta. (MORIN, 2000b, [s.p]).

De acordo com o pensamento do autor acima, o paradigma da complexidade se originou das mudanças e reestruturações na sociedade, que deixou de contentar-se com o paradigma assistencial, compensatório e consolador.

A busca por um novo paradigma de desenvolvimento integral das crianças iniciou-se no ano de 2002 com as mudanças e rupturas ideológicas. Sobre este rompimento de paradigmas, Behrens (2005, p. 24) diz que:

O necessário rompimento com essa longa tradição mecanicista e o movimento de construção de um novo paradigma da ciência tem provocado a educação para buscar caminhos de reconstrução. Esta mudança tem como foco principal a visão da totalidade, a superação da fragmentação com a proposição de reaproximação das partes no todo, a busca de uma formação mais geral, complexa, holística e sistêmica.

O novo paradigma no município de Vacaria consiste na busca da totalidade, do desenvolvimento integral das crianças que frequentam as escolas infantis. Este paradigma emergente, que surgiu a partir de estudos e baseado na legislação, nomeamos de “paradigma do desenvolvimento integral da criança”.

¹ Moraes (2004, p.117) alerta que, ao falar de complexidade, “vem à mente a ideia de complicação, algo difícil, imbricado, cheio de interações e retroações [...] Na realidade, quando falamos em complexidade não estamos pensando em complicação, mas em algo mais profundo e que o pensamento simplificado e reducionista não é capaz de resolver satisfatoriamente”.

Assim, a discussão aqui proposta surgiu do tensionamento entre esses dois paradigmas, o qual problematiza práticas assistencialistas firmadas ao longo de muito tempo e propõe uma pesquisa no município de Vacaria, localizado no nordeste do Estado do Rio Grande do Sul. Com aproximadamente 62 mil habitantes esse município tem sua economia voltada para a fruticultura de clima temperado, sendo responsável por 22% da colheita nacional de maçãs. Esse contexto tem promovido o aumento da pobreza, pois o emprego no campo é temporário, mal remunerado, e a maioria dos trabalhadores oriundos de outras regiões vêm em busca de trabalho e acabam constituindo família no município sem ter condições para uma vida digna. Essa condição socioeconômica da população também repercute nas escolas infantis municipais, que são desafiadas a abrigar um alto número de alunos e nem sempre podem acolher a criança conforme prevê a legislação.

Em meio a esse desafio, a educação infantil do município de Vacaria sofreu transformações. Como a criança passa a maior parte do seu dia na escola, é necessário que esta seja um lugar adequado à aprendizagem e ao desenvolvimento infantil. A escola infantil não é apenas um espaço para deixar os filhos enquanto os pais trabalham.

Uma das reestruturações legais foi a LDB 9.394/96, que inseriu a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, dividindo-a em creche e pré-escola. Desde então teve início no Brasil uma nova fase para as instituições infantis. O governo precisou movimentar-se para se adaptar e realizar mudanças a fim de atender com qualidade essa etapa educacional.

Segundo buscas nos arquivos da Secretaria Municipal de Educação de Vacaria, a primeira instituição de atendimento a infância no município foi criada no ano de 1984, localizada em uma escola de ensino fundamental, utilizando uma sala de aula improvisada. Atendia crianças de zero a sete anos que dividiam um pequeno espaço onde havia cozinha, banheiro e colchonetes para o repouso das crianças. Os profissionais envolvidos eram serventes que preparavam a alimentação, limpeza e cuidavam das crianças.

A partir daquele momento surgiram outras instituições infantis no município, em diversos bairros, localizadas em escolas, salões de festas e igrejas, todas coordenadas pela Secretaria Municipal da Assistência Social. Muitas reivindicações e movimentos foram realizados nos bairros para inserção de novas creches. Para seu funcionamento, eram necessárias doações de alimentos e materiais de higiene e limpeza pelas comunidades. Para realizar o trabalho de cuidar das crianças, primeiramente surgiram algumas voluntárias da comunidade, que, posteriormente, começaram a receber um salário com valor irrisório.

Pensando nos profissionais que trabalhariam nas creches, no ano de 1996 o Município realizou o primeiro concurso para o cargo de atendente de creche, com exigência mínima de ensino fundamental. Após sua realização, foram nomeados os profissionais para atuarem nas instituições, mesmo sem nenhuma habilitação específica para trabalhar com crianças. Além de cuidarem das crianças, as atendentes elaboravam cardápio, preparavam a alimentação e realizavam a limpeza do local. Com estrutura física precária, as crianças com idade de zero a sete anos ficavam juntas em tempo integral. Após a nomeação das atendentes houve mudanças na manutenção das creches, passando a responsabilidade da Secretaria da Assistência Social para a Secretaria de Educação.

O ano de 2002 foi marcado pela inserção das professoras nas escolas infantis do município, com o objetivo de adequar a educação municipal às novas leis e adotar o paradigma do desenvolvimento integral da criança nas instituições, cuidando e educando de forma indissociável.

Ao nos preocuparmos com o desenvolvimento integral, estamos priorizando o desenvolvimento da criança em todos os seus aspectos. Não podemos priorizar nenhum aspecto da criança, seja físico, intelectual ou emocional, eles podem ser desenvolvidos de forma complementar. Nessa nova compreensão, o professor é essencial porque, com conhecimento da pedagogia infantil e com visão educacional, proporciona as crianças um ambiente agradável na instituição onde permanecem por um longo período de tempo.

O paradigma do desenvolvimento integral da criança surgiu da necessidade da ruptura do paradigma anterior guiado pelas políticas assistenciais, paternalistas ou compensatórias, que atendia as crianças em construções precárias e de qualquer forma. Desde a Constituição de 1988 a criança tem direito a creche e pré-escola gratuitas e próximas a sua residência. Isso fez com que os prefeitos e administradores fornecessem esse atendimento, no entanto a própria legislação, com o passar dos anos, passou a exigir atendimento de mais qualidade às crianças de 0 a 6 anos, com a elaboração de Referenciais, Parâmetros e Diretrizes para que os profissionais tivessem apoio nessa tarefa de cuidar e educar de forma indissociável.

Assim, se por um lado, uma educação democrática considera a criança enquanto cidadã com direitos que devem ser assegurados, por outro, esta visão não pode ser enfraquecida por um assistencialismo e mesmo por um paternalismo que mitifique os poderes da educação, encarando-a como panacéia para todos os males de uma sociedade profundamente marcada pelas desigualdades sociais (KRAMER, 1995, p. 131).

Em meio a essa discussão surge o questionamento que guia esta pesquisa: qual a compreensão das professoras da educação infantil acerca da transição do paradigma assistencial ao paradigma do desenvolvimento integral da criança do município de Vacaria (RS)?

Diante dessa breve contextualização, podemos observar que o Município demorou em adequar as creches a legislação. Para que possamos conhecer e analisar esse processo, apelamos à história oral, acreditando ser possível ampliar o conhecimento sobre o tema por meio de relatos das primeiras professoras que participaram dessa transição e que ainda estão inseridas em escolas de educação infantil do município. E, para complementarmos e conhecermos o processo administrativo da época, incluímos a fala da Secretária de Educação.

Essa pesquisa é importante para a comunidade e para a Administração municipal, que poderá, com os resultados dela, analisar o processo de transição e discutir os avanços e retrocessos, havidos ou não, no atendimento à infância do município. Para que possamos construir uma sociedade melhor, é necessário investir no conhecimento por meio de estudos e pesquisas sobre a infância.

Streck (2005, p.1) diz que “pesquisar é um ato e uma forma de pronunciar o mundo”, ou seja é na pesquisa que surgem novos remédios, novos métodos de aprendizagem entre tantas outras coisas descobertas no ato de pesquisar. “Nesse sentido, todas as pesquisas contribuem para um acúmulo de conhecimentos que em certo momento pode permitir passos maiores ou a descoberta de caminhos alternativos na compreensão da realidade” (STRECK,2005, p. 2).

A formação do pesquisador inclui técnicas, metodologias e um amplo referencial teórico para analisar os dados da pesquisa. Pesquisar é recordar o passado, transportando-se para outro momento histórico e ainda ter pistas da realidade, diagnosticar problemas, escutar, dialogar e registrar, mesmo que isso se configure de forma provisória.

Antes do domínio de determinadas técnicas, pesquisar implica na capacidade de escutar, um escutar denso, intenso e (im)paciente. O domínio das técnicas só faz sentido dentro desta atitude que Freire qualifica de “curiosidade epistemológica”, sem a qual a competência técnica corre o risco de contribuir mais para o aumento dos infortúnios do que para a redução dos sofrimentos e das misérias da humanidade (STRECK, 2005, p. 7).

O pesquisador que pretende realizar uma pesquisa com seriedade e com utilidade para sua comunidade ou sociedade em geral necessita formar-se pesquisador, aprofundando-se nos métodos, técnicas e teorias. “Pesquisar é um ato de conhecer o que acontece entre sujeitos, um

movimento que reflete a vida e gera vida” (STRECK, 2005, p. 6), sempre num movimento também integral de inclusão e exclusão da realidade.

Para gerar vida e um novo conhecimento sem cair na repetição das pesquisas cabe ao pesquisador,

[...] uma tarefa especial na leitura do contexto. [...] o pesquisador dispõe de instrumentos de análise que lhe permitem sistematizar e organizar os saberes existentes nas comunidades. Esta sua busca de totalidade está sujeita à mesma lógica de parcialidade dos demais saberes. [...] o pesquisador encontra-se em um lugar estratégico para “movimentar” em diferentes áreas e esferas: ele dispõe de meios que lhe permitem a interação com outros pesquisadores através de publicações e congressos, com o grande público através dos meios de comunicação, com os órgãos públicos através da disponibilização dos dados para a elaboração de políticas (STRECK, 2005, p. 6).

O pesquisador é o condutor da pesquisa, pois ele buscará respostas a um problema que o angustia, em sua comunidade, escola ou sociedade. A pesquisa, para atingir seus objetivos, deve seguir princípios éticos. E, após a análise dos dados, o pesquisador divulga o resultado para contribuir com a sociedade na qual está inserido. Nesse sentido a pesquisa buscou ouvir professores e refletir sobre o tema aqui tratado.

Elegemos como objetivo geral conhecer a compreensão das professoras acerca da transição do paradigma assistencial ao paradigma de desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil em Vacaria (RS). Como objetivos específicos, buscamos: problematizar o atendimento às crianças no município de Vacaria e o paradigma assistencial; verificar o processo de transição de paradigma na educação infantil do município de Vacaria; e analisar o atual panorama da educação infantil e a efetividade do paradigma de desenvolvimento integral no município de Vacaria.

Tendo em vista a necessidade de mapear para conhecer o que já foi pesquisado e divulgado sobre o tema, construímos o estado da arte visitando os seguintes bancos de dados, disponíveis na internet: CAPES (portal periódico capes), SCIELO (*Scientific Electronic Library Online*), teses e dissertações da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Para tanto,

Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado (FERREIRA, 2002, p. 258).

A realização do mapeamento é essencial para conhecermos o que já foi estudado, verificando as metodologias e os principais referenciais teóricos usados. As categorias escolhidas foram: *educação infantil, professor, assistencial e desenvolvimento integral*, pois, as mesmas abrangem os assuntos interiorizados na pesquisa.

No banco de dados da CAPES, com a categoria “educação infantil”, em teses publicadas a partir do ano de 2008, obtivemos seiscentos e quarenta e um resultados, sendo treze resumos selecionados para a leitura do texto completo. Diversos assuntos surgiram no contexto da categoria, entre eles: Educação Nutricional na Infância, Novas Estruturas Familiares, Gênero na Educação Infantil e Inclusão na Educação Infantil. Com a categoria “assistencial”, obtivemos cento e quarenta e um resultado, dos quais dez dissertações foram selecionadas para um estudo aprofundado.

Na biblioteca digital da UNICAMP, na Faculdade de Educação, limitando a pesquisa aos documentos referentes às dissertações e teses, com as categorias “educação infantil” e “professor”, obtivemos dezesseis resultados, sete foram selecionados para leitura aprofundada e complementação do quadro teórico. Com as categorias “educação infantil” e “assistencial”, obtivemos onze resultados dos quais cinco resumos selecionamos para leitura aprofundada. Na variação das categorias de pesquisa, obtivemos resultados repetidos quando realizamos a busca com a categoria “educação infantil”, abrangendo variados assuntos.

Com a junção das categorias, buscando “educação infantil/professor/assistencial”, obtivemos cento e trinta e cinco resultados com assuntos diversificados na área. Destacamos a grande quantidade de pesquisas sobre formação docente, ludicidade e música na educação infantil. Selecionamos dez resumos para leitura completa do texto e uma possível inserção no quadro teórico.

Com relação à categoria “educação infantil”, selecionando todos os campos, obtivemos quatrocentos e quarenta e quatro resultados em nível de mestrado e doutorado. Desses, foram selecionados dezesseis, que após análise fizeram parte do quadro teórico.

No banco de dados SCIELO, elegendo a categoria “educação infantil”, encontramos cento e quarenta e cinco resultados. Ressaltamos que encontramos periódicos de boa qualidade nesse portal, razão pela qual alguns autores foram selecionados para a fundamentação teórica. Dentre os resultados, selecionamos vinte e cinco artigos para estudos e inserção no quadro teórico. Muitos dos resultados obtidos já constavam na base de dados da CAPES.

No site da UFRGS encontramos o portal de periódicos publicados na Revista *Educação e Realidade* e, com a categoria “educação infantil”, obtivemos oitenta e três resultados e selecionamos dez artigos para análise.

Na biblioteca digital da UFRGS, no banco de teses e dissertações, com a categoria “educação infantil”, restringimos a pesquisa por assunto, no idioma português, com formato de texto. E obtivemos cento e setenta e seis resultados, dos quais selecionamos nove para análise aprofundada. Com a categoria “assistencial”, obtivemos o resultado de três resumos, somente um selecionado para leitura completa.

No site da Universidade do Planalto Catarinense, fizemos uma busca no banco de dados da biblioteca digital, com a categoria “educação infantil”, selecionamos dois resumos para realizar a leitura na íntegra. Com as categorias “educação infantil” e “assistência”, obtivemos um resultado, que não estava de acordo com nosso tema. Com a categoria “professor” obtivemos seis resultados e selecionamos um deles para leitura posterior.

Sobre o estado da arte, Ferreira (2002, p. 365) afirma:

Nesse esforço de ordenação da uma certa produção de conhecimento também é possível perceber que as pesquisas crescem e se espessam ao longo do tempo; ampliam-se em saltos ou em movimentos contínuos; multiplicam-se, mudando os sujeitos e as forças envolvidas; diversificam-se os locais de produção, entrecruzam-se e transformam-se; desaparecem em algum tempo ou lugar.

Ao realizarmos o estado da arte, ou estado do conhecimento como pode ser chamado, surpreendemo-nos com a quantidade de estudos sobre formação docente e ludicidade nos bancos de dados pesquisados. Apesar de nossa pesquisa não ter como foco esses temas, eles se encontram interiorizados no objeto, uma vez pertencem ao contexto da educação infantil.

Ao finalizarmos o estado da arte, destacamos a importância dessa sistematização para podermos mapear as pesquisas já realizadas sobre nosso tema, verificando o que já foi estudado e lacunas que poderão originar novas pesquisas. Fica evidente que, para realizar um trabalho de boa qualidade, é essencial ter noção do estado do conhecimento sobre o tema pesquisado.

A fundamentação teórica foi selecionada com rigor, destacando-se os principais autores que contribuíram com nossa dissertação: Philippe Ariès, Marcos Cezar Freitas, Moysés Kuhlmann, Sônia Kramer, Ana Lúcia Goulart Faria, Antônio Nóvoa, Mary Del Priore, Edgar Morin e Boaventura de Sousa Santos.

O primeiro capítulo abordou brevemente a história social da infância, como era vista a criança pela sociedade em determinados momentos de sua trajetória e quando iniciou uma nova fase de preocupação com a infância, trazendo as primeiras instituições assistenciais no Brasil e a legislação. Para que os leitores tenham mais compreensão sobre o tema, neste capítulo abordamos a definição de paradigma e como acontece uma transição paradigmática.

O segundo capítulo abordou os fundamentos teóricos e metodológicos da pesquisa. Em nossa investigação utilizamos como procedimento técnico a pesquisa documental e bibliográfica, pois a legislação está inserida de forma direta nessa transição de paradigma assistencial ao paradigma do desenvolvimento integral. Realizamos a pesquisa de campo, com um planejamento e um roteiro de trabalho estabelecido, inclusive, o método de análise, antes da coleta dos dados. A pesquisa contou com uma abordagem qualitativa com caráter exploratório e descritivo, ainda que apresentando alguns números e percentuais sobre o tema estudado. Ao abordar o processo qualitativamente, valorizamos todos os fenômenos que emergem do tema, ao revelar a compreensão das professoras acerca da transição do paradigma assistencial ao paradigma de desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil em Vacaria (RS). Como instrumento de coleta de dados optou-se pela história oral, com a utilização de um roteiro previamente elaborado.

No terceiro capítulo abordamos a compreensão das professoras acerca da transição do paradigma assistencial ao paradigma de desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil em Vacaria (RS). Buscamos a compreensão das primeiras professoras inseridas nas instituições infantis, no ano de 2002, fato que deu início à transição paradigmática na educação infantil municipal, destacando informações sobre a estrutura física, recursos humanos, respaldado nos relatos das professoras.

É importante salientar que nenhum estudo de cunho científico foi realizado no município sobre o tema em questão e não há conhecimento de registros oficiais desse marco histórico da Educação Infantil municipal de Vacaria (RS).

1 REVISÃO DE LITERATURA SOBRE O TEMA

Este capítulo aborda o referencial teórico selecionado a partir do estado da arte, pesquisas bibliográficas e documental, contemplando as primeiras instituições assistenciais dedicadas aos cuidados com a infância no Brasil, enfatizando a legislação que conduziu uma substancial mudança do paradigma assistencial para o paradigma de desenvolvimento integral da criança nas instituições infantis.

Para tratar das instituições infantis sentimos necessidade de, inicialmente, voltar no tempo e realizar um breve histórico sobre a concepção de infância presente na idade média, no período colonial e contemporâneo, pois as motivações para as alterações das leis foram se processando conforme as mudanças nas maneiras de como eram vistas as crianças e suas necessidades físicas e psicológicas.

1.1 HISTÓRIA SOCIAL DA INFÂNCIA

Segundo Ariès (1981) a descoberta da infância aconteceu a partir do século XIII e no seu livro “História Social da Criança e da Família”, o autor faz uma leitura de imagens, pinturas, túmulos, apresentando as diversas alegorias históricas expostos nas obras de arte.

Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo (ARIÈS, 1981, p. 50).

Algumas obras existentes do século XI representavam a criança igual ao adulto, com a diferença no tamanho, sem características específicas de uma criança, seja na expressão ou nos traços.

No século XIII as pinturas e os álbuns de famílias aproximaram a representação da criança um pouco mais do conceito atual, não mais um adulto, porém um jovem, na forma de anjo. A infância era apenas uma fase sem importância, sem necessidade de guardar lembranças, pois esta só teria alma ao se tornar um adulto. A cultura de conceber várias crianças e somente algumas sobreviver foi muito forte. A morte de uma criança era vista

normalmente. Ariès (1981, p. 57) cita as palavras de Montaigne; “Perdi dois ou três filhos pequenos, não sem tristeza, mas sem desespero”. Nos dias atuais essas palavras chocariam a maior parte das pessoas que as escutassem.

Não se pensava como normalmente acreditamos hoje, que a criança já contivesse a personalidade de um homem. Elas morriam em grande número. “As minhas morrem todas pequenas”, dizia ainda Montaigne. Essa indiferença era uma consequência direta e inevitável da demografia da época. Persistiu até o século XIX, no campo, na medida que era compatível com o cristianismo, que respeitava na criança batizada a alma imortal. Consta que durante muito tempo se conservou no País Basco o hábito de enterrar em casa, no jardim, a criança morta sem batismo (ARIÈS, 1981, p. 57).

Deu-se início a fase em que eram pintados retratos de crianças mortas junto da família, quando o que a diferenciava era uma cruz ou uma caveira em sua mão, caracterizando sua morte, isso demonstrava que já não era insignificante sua presença para a família. A figura 3 representa a mortalidade infantil e a mentalidade de desapego à criança.

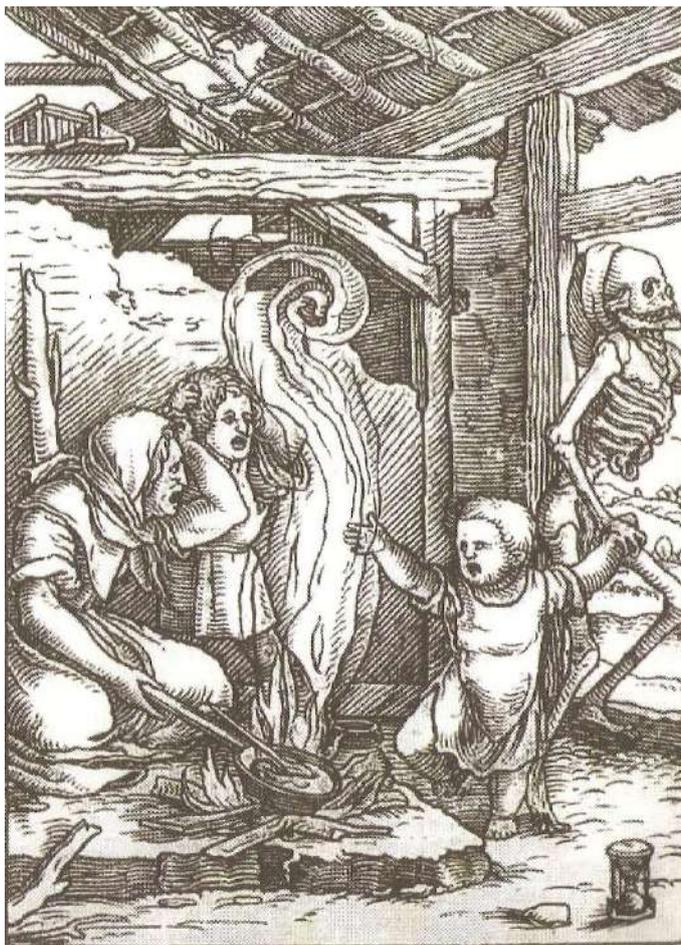


Figura3: Mortalidade infantil e a mentalidade de desapego à criança.

Fonte: Priore (2000, p. 21).

Logo no século XVI a criança começou a aparecer em retratos e sozinhas, mudando assim o sentimento de infância da época, e muitas foram às obras que destacaram crianças de famílias nobres e o costume de possuírem retratos dos filhos, foi mudando a estrutura da época.

A descoberta da infância iniciou no século XIII e através da história da arte podemos acompanhar sua evolução nos séculos XV e XVI, porém no século XVII que a infância tornou-se particularmente significativa.

Ariès (1981) também analisou os trajes, que caracterizavam a indiferença entre a criança e o adulto. No século XIII, os bebês eram enrolados em cueiros e quando começavam a caminhar, vestiam roupas de adultos, os meninos usavam vestidos, saias e aventais e as meninas vestiam-se como mulheres adultas. Esses trajes caracterizavam as vestimentas da Idade Média, pois até o século XIV todos usavam túnicas, com algumas diferenças entre gênero e localização geográfica. Como mostra a Figura 4 a seguir.



Figura 4: Crianças vestidas como adultos.

Fonte: Priore (2000, p. 97)

Para Ariès (1981, p. 156) “O sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem”. Portanto, esse sentimento não significava ter ou não afetividade e sim especificidades que a distinguiam dos adultos, quando as crianças não dependiam de alguém para caminhar ou comer, elas já eram consideradas adultas. Por esses e outros motivos, a mortalidade infantil era corriqueira na época, era normal às crianças adoecerem e morrerem sem cuidados.

No século XVI e XVII, em classes mais altas a mudança na maneira de ver a criança aconteceu mais rapidamente, com o aparecimento do sentimento chamado *papiricação*. Ainda nesse tempo havia uma rejeição grande sobre a criança e algumas pessoas não suportavam a ideia de beijar, agradecer e achar graça dos pequenos.

No Brasil a criança não foi vista sempre da mesma maneira. A história nos mostra os importantes momentos vividos pela infância brasileira, os diferentes comportamentos, as formas de ser e de pensar, o seu lugar na família e no trabalho. A trajetória histórica da infância contempla momentos de dor, sofrimento, afeto e carinho, essa trajetória nos mostra que a visão de criança inútil nem sempre predominou. A Figura 5 mostra o sofrimento de um pai de família ao pegar seu filho morto em seus braços.



Figura 5: Sofrimento da família ao ver a criança morta.

Fonte: Priore (2000, p. 353)

Após o descobrimento do Brasil as embarcações tinham como tripulantes homens e principalmente crianças que eram tratadas como animais, vítimas de abusos sexuais e inanições, passavam sede e dormiam ao relento. A morte dessas crianças era frequente nessas embarcações, durante as viagens e naufrágios ataques de piratas eram corriqueiros, porém a tripulação preocupava-se em salvar os barris com os alimentos e água, deixando as crianças morrerem sem nenhum sentimento de culpa ou afeto.

As crianças subiam a bordo somente na condição de grumetes ou pagens, como órfão para se casarem com os súditos da Coroa [...] em qualquer condição eram os “miúdos” (grifo do autor) quem mais sofriam com o difícil dia-a-dia em alto mar. A presença de mulheres era rara, e muitas vezes proibida a bordo, e o próprio ambiente nas naus acabava por propiciar atos de sodomia que eram tolerados até pela inquisição (RAMOS, 2000, p. 19).

Os portugueses preferiam as crianças em suas embarcações, pois, as tinham como mão de obra barata, suas condições de vida eram as piores e os trabalhos mais pesados ficavam à sua responsabilidade, quando expostos a essa condição de vida sobreviviam no máximo até os 14 anos.

Não obstante, poucas crianças, que embarcadas como tripulantes ou passageiros, conseguiam resistir à insalubridade das embarcações portuguesas, a inanição e às doenças [...]. Se eram poucas as crianças embarcadas o número de pequenos que chegavam vivo ao Brasil, ou mesmo à Índia, era ainda menor, e com certeza nenhum conseguia chegar ileso ao seu destino. O menor mal que podia sofrer após viver alguns meses no mar, quando tinha sorte, era de sofrer um grande trauma e deixar de ser criança; ver seu universo de sonhos, esperanças e fantasias desmoronar diante da cruel realidade do cotidiano das naus do século XVI; perder sua inocência para nunca mais recuperá-la (RAMOS, 2000, p. 49).

As embarcações traziam os interessados a explorar e habitar as terras brasileiras. Em 1549 desembarcaram os padres da Companhia de Jesus, com o objetivo de catequizar os que ali estivessem. “Além da conversão do “gentio²” de um modo geral, o ensino das crianças, como se vê, fora uma das primeiras e principais preocupações dos padres da Companhia de Jesus desde o início da sua missão na América Portuguesa” (CHAMBOULEYRON, 2000, p. 55).

A Companhia de Jesus tinha em seu início uma ordem essencialmente missionária, aos poucos foi tomando característica docente, orientando crianças e jovens a viver os valores da Companhia. Logo os jesuítas viram que ensinar as crianças era o meio mais fácil de chegar à comunidade indígena, pois os pais mostravam interesse em entregar seus filhos aos padres para serem ensinados.

Mas era principalmente na vida religiosa que os meninos eram preparados para formar a “nova cristandade” sonhada pelos religiosos da Companhia de Jesus. A educação das crianças implicava, assim, uma transformação radical da vida dos jovens índios (CHAMBOULEYRON, 2000, p. 60).

² Para entendermos bem essa expressão, precisamos olhar um pouco para o passado. Lá no Antigo Testamento vemos registrado que Deus escolheu um povo para ser o Seu povo, aqueles que representavam o Seu nome e a quem Ele deu as Sagradas Escrituras. Esse povo é bastante conhecido pelo nome de judeus. (<http://www.esbocandoideias.com/2010/11/o-que-significa-gentios.html>) Acesso em: 10/04/2014

Assim seus ensinamentos poderiam chegar às aldeias, mas também costumes e valores culturais seriam substituídos com o passar do tempo. A intenção era transformar as crianças em cristãos “um povo agradável a Cristo”, como disse o Padre José de Anchieta ou como sugeriu o irmão Antônio Blásquez na Carta Quadrimestral de janeiro de 1557, “[...] para que ao menos sirvam de exemplo aos que depois deles vierem” (CHAMBOULEYRON, 2000, p. 60). A Figura 6 mostra a presença da educação católica na tribo.

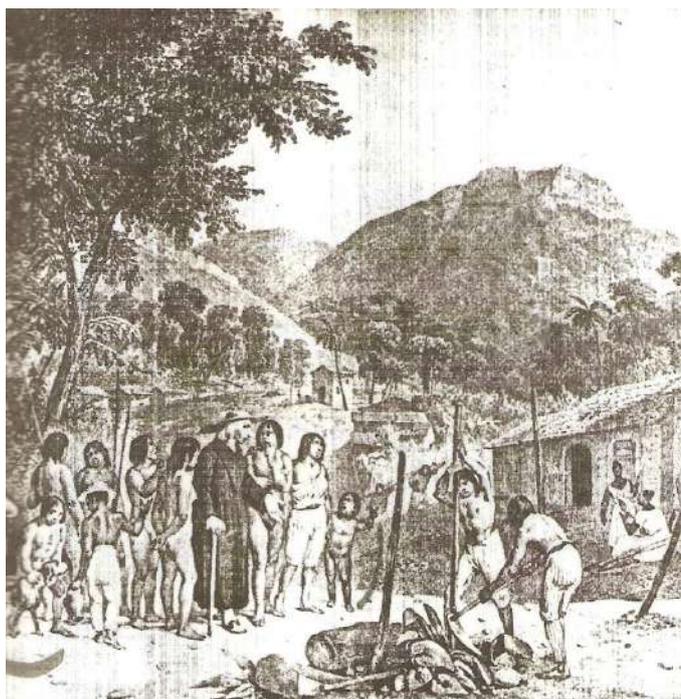


Figura 6: Jesuítas e os índios.

Fonte: Priore (2000, p. 67)

Os ensinamentos jesuíticos, apesar dos esforços dos padres, não obtinham total sucesso. Ao chegarem à puberdade os jovens índios retornavam ao nomadismo recuperando seus costumes e hábitos, abandonando o aprendizado adquirido com os padres. Os jesuítas foram obrigados a optar por ensinamentos sujeitos ao temor e até mesmo ao castigo físico, para que não perdessem o poder sobre as crianças e jovens.

A mudança cultural indígena era o foco dos jesuítas, para eles o modo de viver dos índios, não era compatível ao que Deus, nos ensinava. Para que pudessem ser salvos deveriam viver na fé e seguir os costumes jesuíticos.

Seguindo em uma linha do tempo, entre o período colonial e imperial, a criança brasileira era chamada de “meúdos”, como menciona a autora:

[...] meúdos, ingênuos, infantes, são expressões com as quais nos deparamos nos documentos referentes à vida social da América Portuguesa. O certo é que, na mentalidade coletiva, a infância era então, um tempo sem maior personalidade, um momento de transição e por que não dizer, uma esperança (PRIORE, 2000, p. 84).

Essas expressões caracterizavam a infância naquela época, para alguns essa fase era conhecida como apenas um momento de transição, porém essa concepção não era predominante. Priore (2000, p.84) em sua obra “História das Crianças no Brasil” relata que:

[...] na lógica de Galeno, a infância correspondia à puerícia, que durava do nascimento aos 14 anos, adolescência dos 14 aos 25 anos. A puerícia dividia-se em três momentos, que variava de acordo com a condição social da família; a primeira ia até o final da amamentação, a segunda até os sete anos, pois viviam à sombra dos pais, e a terceira etapa os colocava em contato com a vida adulta, já poderiam trabalhar, estudar ou tornarem-se aprendizes.

Naquela época as mulheres davam à luz aos seus filhos sozinhas, ou com auxílio de parteiras que além de preservar ritos populares, precisavam manter o mínimo de higiene para evitar a morte da mãe e de seu bebê.

O ventre dilatado pela gravidez, cobria-se de relíquias e cordões coloridos, capazes, na mentalidade da época, de assegurar um parto tranquilo. No joelho esquerdo da parturiente era amarrada uma pedra chamada “mombaza” (grifo da autora), encontrada em Minas gerais, cuja função mágico-religiosa era a de atrair a criança para fora da barriga da mãe. Preces endereçadas a São Mamede, São Francisco e Santa Margarida eram murmuradas baixinho, a fim de afugentar qualquer perigo que pusesse em risco a vida do nascituro (PRIORE, 2000, p. 86).

Após o nascimento, a criança recebia cuidados e participava de rituais para abençoá-la e protegê-la contra doenças e bruxarias, com banho de vinho ou cachaça, faixas que apertavam seu corpo, aplicação de substâncias sobre seu umbigo. Seus esfíncteres eram usados para curar infecções em adultos e para a prática do exorcismo.

O hábito da amamentação foi preservado no período colonial, as mães da corte que não possuíam leite, aderiam às mamas de leite, que na maioria das vezes eram mulheres negras e escravas.

O modo de criar os “meúdos” (como eram chamadas as crianças neste período) poderiam causar-lhes doenças, estas que eram consideradas bruxarias, sendo evitadas com rituais e benzimentos para desfazer a magia. A família procurava a cura em procissões e peregrinações alcançando a benção “[...] os pais reproduziam um universo mental e cultural

do pietismo³ religioso. Porém havia os que morriam e viravam anjos, se antes do batismo eram considerados pagãos indo para o “limbo” (grifo da autora) um lugar acima do purgatório” (PRIORE, 2000, p. 92).

Além do cuidado físico, o cuidado espiritual era prioridade para as famílias, que tinham por hábito colocar nome de santos protetores nas crianças, preparando o batismo logo após o nascimento para purificação e fidelidade a religião católica. Esses cuidados são afetos que as famílias apresentavam pelas crianças, existia medo de perdê-las, portanto era comum a relação de amor entre pais e filhos. Carinhos e afagos eram conhecidos por moralistas da época como mimos exagerados, que estragavam as crianças. Para estes a educação deveria ser baseada em castigos herdados dos jesuítas, que usavam da força física para alcançar a disciplina e o respeito dos pequenos.

A formação pedagógica era preocupação frequente nas famílias, ler, escrever e conhecer a doutrina cristã era essencial para as crianças, pois aprendendo a ler poderiam conhecer a palavra de Deus presente na Bíblia e seguir seus ensinamentos e valores morais.

No decorrer do século XVIII a criança estava se adaptando as estruturas sociais, independentemente de ser livre, escrava, pobre ou rica, apesar dessas diversidades culturais a idade e a formação cristã os unia.

Aos ‘meúdos’(grifo da autora) convinha uma formação comum, quer dizer, cristã, e as circunstâncias sócio-econômicas convidavam-lhes a moldar-se a diferentes tradições culturais e costumes sociais educativos. Entre os séculos XVI e XVIII, com a percepção da criança como algo diferente do adulto, vimos surgir uma preocupação educativa que se traduzia em sensíveis cuidados de ordem psicológica e pedagógica (PRIORE, 2000, p. 100).

O médico setecentista citado por Priore (2000, p. 105), Francisco de Mello Franco afirmou que:

A educação é tanto física quanto moral (particularmente nas três primeiras idades da infância, puerícia e adolescência); é o mais poderoso expediente para conseguir até certo ponto notável alteração no temperamento originário. [...] muito se engana quem entende que essas idades não admitem ensino algum pois nelas, pouco ou nada abrava a razão mas em contrapartida, muito obravam os costumes e quando chega a luz do entendimento, nenhum lugar lhe dão os hábitos adquiridos, se não se usar de força e violência que raras vezes não aproveitam.

³ Pietismo é um movimento oriundo do Luteranismo que valoriza as experiências individuais do crente. Tal movimento surgiu no final do século XVII, como oposição à negligência da ortodoxia luterana para com a dimensão pessoal da religião, e teve seu auge entre 1650-1800.

Esse médico que exercia suas atividades no século XVIII via a educação como uma forma de mudança no comportamento humano, principalmente quando se tratava da educação na infância que é a etapa que adquirimos hábitos e formamos nossa personalidade para a vida.

Priore (2000, p.105) comenta a fala do médico:

Sábio conselho num país onde, há quinhentos anos, a formação social da criança passa mais pela violência explícita ou implícita do que pelo livro, pelo aprendizado e pela educação. Triste realidade num Brasil, onde a formação moral e intelectual, bem como os códigos de sociabilidade, raramente aproximam as crianças de conceitos como civilidade e cidadania.

No decorrer da história brasileira vieram os escravos e junto às crianças escravizadas, poucas conseguiam enfrentar os maus tratos nas embarcações, a separação da família, a fome e a tortura, hábitos dos senhores. As crianças que chegavam logo se dirigiam para as fazendas, mulheres negras sofriam abusos sexuais dos patrões, abusos esses que originavam crianças bastardas que serviam na maioria das vezes de empregados, ou logo eram vendidas pelo próprio pai a fim de afastá-las de sua família.

A criança escrava somente adquiria valor após começar a caminhar e trabalhar, se menina nos afazeres domésticos ou quando menino na roça acompanhando os demais escravos nos trabalhos braçais. Antes disso a criança escrava apresentava um alto risco de morte, pelas doenças e necessidades físicas em que se encontravam. Com o passar dos anos os escravos eram mais valorizados, ficavam mais fortes e aptos ao trabalho, sua idade correta não se tinha informações, porém a aparência é que despertava o interesse nos senhores.

A infância escravizada foi um período tomado por grandes barbáries, torturas e humilhações. Por volta dos 12 anos, à criança levava como sobrenome a sua profissão e eram treinadas através da violência.

[...] tormento da cana-de-açúcar batida, torcida, cortada em pedaços, arrastada, moída, espremida e fervida, descreveu o calvário de escravos pais e de escravos filhos. Estes também haviam de ser batidos, torcidos, arrastados, espremidos e fervidos. Era assim que se criava uma criança escrava (PRIORE, 2000, p. 184).

Quando adultas, as crianças escravas eram vendidas mais facilmente e por um valor mais alto em comparação aos escravos recém-traficados e sem antecedentes, devido à infância escravizada, tornavam-se “adultos mais inteligentes ou menos burros” (PRIORE, 2000, p. 188).

A infância escravizada era a marca crucial do escravo crioulo. Apesar de cativo, ele jamais chegaria a ser um completo estrangeiro à sociedade escravista, como aqueles trazidos da África. Um lugar privilegiado na hierarquia que organizava a vida da escravaria, e a impaciência, eram os efeitos mais visíveis de uma infância escrava (PRIORE, 2000, p. 189).

É importante conhecermos o contexto que esteve inserido à infância desde os primórdios para podermos entender seu processo de inserção na religião, no meio social e nas instituições assistenciais.

A seguir abordamos o surgimento das instituições assistenciais no Brasil, ou seja, a origem do paradigma assistencial no tratamento das crianças, exclusivamente na infância pobre.

1.2 O ASSISTENCIALISMO NO ATENDIMENTO À INFÂNCIA

Uma das instituições brasileiras que assistia à infância e que perdurou por três regimes da História do Brasil, foi a roda dos expostos ou roda dos enjeitados, como também era chamada. Nosso País foi o último a abolir esse sistema de acolhimento dos excluídos.

A principal instituição de assistência à infância abandonada teve um importante papel. Com origem na Europa medieval, garantia o segredo da identidade dos que ali deixassem a criança, evitando que a fizessem em lixos e bosques, o que conseqüentemente ocasionaria a morte.

O nome roda dos expostos provém do formato do local onde se deixava a criança e que após o abandono girava-se a roda e a criança passava para o interior da instituição, e tocava-se uma sineta para o chamamento das rodeiras.

Com origem missionária surgiu juntamente com as confrarias de caridade no século XII, ao receber a criança na instituição tinha como prioridade o batismo, para que não se corresse o risco da criança morrer em pecado e ir para o purgatório.

A primeira preocupação do sistema para com a criança nela deixada era de providenciar o batismo, salvando a alma da criança: a menos que trouxesse consigo um escritinho –fato muito corrente- que informava à rodeira de que o bebê já estava batizado. Mas se os responsáveis da instituição tivessem qualquer dúvida sobre a validade desse batismo, batizavam de novo, *sub conditionem*⁴, como mandavam as melhores leis do Direito Canônico (MARCILIO, 2003, p. 54).

⁴ Palavra em latim que significa "sob a condição".

A primeira roda dos expostos brasileira foi criada em Salvador no século XVIII, devido a uma reivindicação à Coroa para permitir a criação dessa instituição. O vice-rei ao tentar convencer o rei escreveu uma carta explicando a importância da abertura dessa instituição.

Como a constituição do clima conduz muito para a liberdade, não faltam ociosos que se aproveitam dela, para continuarem na repetição dos vícios; destes procede haver tal número de crianças expostas, que sem piedade as lançam nas ruas, e muitas em partes, donde a voracidade dos animais as consome (MARCILIO, 2003, p. 60).

No ano de 1726, seguindo o modelo de Lisboa, instalou-se a instituição para impedir a crueldade com as crianças, anos depois o rei concedeu uma ajuda financeira, advindo de repartições públicas. No ano de 1738 foi instalada a segunda roda de expostos na cidade do Rio de Janeiro e a terceira e última roda do período colonial, foi instalada na Santa Casa de Misericórdia do Recife em 1789.

As três rodas criadas no período colonial tiveram contribuição da Corte para manter a instituição, recebiam também um valor irrisório das câmaras, porém com o aumento das crianças abandonadas, essas doações não foram suficientes para a manutenção. Com a independência do Brasil continuaram a funcionar as rodas, porém vigoraram as Ordenações Filipinas, pelas quais toda a assistência às instituições era obrigação das Câmaras Municipais.

No entanto, assistir às crianças abandonadas sempre fora um serviço aceito com relutância pelas Câmaras. Conseguiram estas fazer passar a lei de 1828, chamada Lei dos Municípios, por onde se abria uma brecha para eximir algumas Câmaras dessa sua pesada e incômoda obrigação. Em toda a cidade onde houvesse uma Misericórdia, a Câmara poderia usar de seus serviços para a instalação da roda e assistência aos enjeitados. Nesta parceria, seria a Assembléia Legislativa Provincial, e não mais a Câmara, quem entraria com o subsídio para auxiliar o trabalho da Misericórdia (MARCILIO, 2003, p. 62).

Desse modo, colocando a roda a serviço do Estado, se perdia o caráter assistencial e iniciava uma fase filantrópica entre o público e o privado. “A Lei dos Municípios foi criada com o objetivo de incentivar a iniciativa particular em assumir a tarefa de acolher as crianças abandonadas” (MARCILIO, 2003, p. 64). Como essa obrigação não era aceita pela Câmara, criou-se uma lei que eximia sua responsabilidade acarretando em instituições precárias e uma infância desamparada.

A Província do Rio Grande do Sul foi a primeira a adaptar-se à Lei dos Municípios, com três rodas de expostos. A primeira, em Porto Alegre, onde a Câmara local após a lei tentou passar a responsabilidade para a Misericórdia, que não aceitou.

Assim a Assembleia Provincial impôs a responsabilidade à Santa Casa, dando origem à casa dos expostos. “Num dos muros abriram um buraco, colocaram ao lado de dentro a roda de madeira, em forma de tambor, com uma pequena abertura que girava em torno do eixo. [...] A infância desamparada da capital encontrou uma solução asilar de assistência” (FREITAS 2003, p. 64).

Servindo de exemplo para o interior do estado, foram criadas pela Assembleia Provincial as casas de expostos, nas cidades de Rio Grande (1838) e em Pelotas (1849), porém o número de crianças abandonadas era baixo, sendo necessário um estudo aprofundado no tema para conhecer a realidade da província gaúcha na época.

Encontramos treze rodas de expostos no Brasil: três criadas no século XVIII (Salvador, Rio de Janeiro, Recife), uma no início do Império (São Paulo); todas as demais criadas no rastro da Lei dos Municípios que isentava a Câmara da responsabilidade pelos expostos, desde que na cidade houvesse um Santa Casa de Misericórdia que se incumbisse desses pequenos desamparados. Neste caso estiveram a roda de expostos das cidades de Porto Alegre, Rio Grande e Pelotas (RS), de Cachoeira (BA), de Olinda (PE), de Campos (RJ), Vitória (ES), Desterro (SC) e Cuiabá (MT). Estas oito últimas tiveram vida curta; na década de 1870 essas pequenas rodas praticamente já haviam deixado de funcionar. Subsistiram apenas as maiores (FREITAS, 2003, p. 66).

Com a chegada da filantropia diminuiu drasticamente a caridade e a solidariedade incorporada nas instituições. Dificuldades financeiras assombraram as instituições mesmo com o subsídio recebido das províncias, contavam com esmolas e doações que muitas vezes não eram direcionadas corretamente. Buscou-se uma solução para contornar essas dificuldades, os bispos trouxeram irmãs de caridade de diversas partes do mundo.

Foram trazidas da França as irmãs de caridade de São José de Chamberry e mais tarde as irmãs de caridade de São Vicente de Paula para assumirem a administração das casas e rodas de expostos de Salvador, do Rio de Janeiro e de outras mais. As filhas da caridade tornaram-se valiosas colaboradoras dos bispos [...] o sucesso da iniciativa foi tão grande que levou os demais presidentes de Províncias e bispos a adotarem a mesma solução (MARCILIO, 2003, p. 67).

Desde o período colonial a igreja iniciou seu domínio, muitas foram as colaborações jesuítas neste período de colonização, porém existem fatos velados nesse processo histórico religioso. As casas de Misericórdia além do acolhimento das crianças abandonadas tinham o objetivo de manter o poder sobre todos, através de um discurso cristão.

No século XIX, iniciou na Europa movimentos para extinguir a roda dos expostos “Esta passou a ser imoral e contra os interesses do Estado” (MARCILIO, 2003, p. 67). No Brasil o movimento de extinção não foi suficiente, os maiores colaboradores desses

movimentos foram os médicos higienistas, que estavam horrorizados com o altíssimo número de mortalidade infantil presente nas casas. O movimento baseava-se na melhoria da raça humana, originadas das teorias evolucionistas dos eugenistas ⁵.

Com todos esses movimentos o Brasil foi o último a extinguir essas instituições, a do Rio de Janeiro fechou suas portas em 1938, a de Porto Alegre em 1940 e a de São Paulo e Salvador somente em 1950.

No Brasil foram poucas as instituições que surgiram com a finalidade de acolher as crianças abandonadas, no entanto desconhecemos o número de crianças que eram largadas ao mundo, pois muitas dessas eram acolhidas por famílias que as criavam com zelo e compaixão.

A prática de criar filhos alheios sempre, e em todos os tempos, foi amplamente difundida e aceita no Brasil. São inclusive raras as famílias brasileiras que, mesmo antes de existir o estatuto da adoção, não possuíam um filho de criação em seu seio (MARCILIO, 2003, p. 67).

As crianças eram abandonadas em casas de famílias de todos os níveis econômicos, quanto mais humilde era a família mais sensível mostrava-se à situação da criança e acabavam criando-as como filhos legítimos. As casas de Misericórdia não conseguiam abrigar todas as crianças abandonadas, muitas acabavam perambulando pela rua, prostituindo-se, roubando e vivendo de esmolas. Preocupados com essa situação os responsáveis pelas instituições que acolhiam crianças, buscavam outras saídas para evitar o abandono, através de uma família ou de um local que pudesse receber as crianças como aprendizes para lhe ensinar algum ofício útil para sua vida adulta. A maioria dos meninos eram enviados para escolas profissionalizantes entre elas a Companhia de Aprendiz Marinheiro ou de Aprendiz de Arsenal de Guerra que era regida sob uma dura disciplina militar. O que deveria ser um local de aprendizado tornava-se para alguns meninos um local de tortura onde muitos morriam definhando nas embarcações e estaleiros.

A construção de embarcações exigia a presença de trabalhadores diversos, especializados ou não especializados. Daí instalarem oficinas para os expostos se iniciarem em ofícios de marceneiro, calafate, ferreiro, tanoeiro, pedreiro, tecelão e outro mais. No estaleiro a criança vivia ao lado de presos, escravos e degredados. Sua alimentação era tão fraca, à base de farinha de mandioca, que acabavam definhando e muitas morrendo. No testemunho de um médico do Rio de Janeiro, que observou as crianças de um arsenal da Marinha, a maioria delas “comia terra” e tinha o corpo enfraquecido pelos parasitas intestinais. “O menino entrava robusto, alegre, brincador e bem nutrido e começava a definhar, emagrecer, tornar-se triste,

⁵ Eugenia é um termo criado em 1833 por Francis Galton (1822-1911), significando "bem nascido". Galton definiu eugenia como “o estudo dos agentes sob o controle social que podem melhorar ou empobrecer as qualidades raciais das futuras gerações seja física ou mentalmente”.

melancólico e adquirir uma côr pálida, macilenta, terrosa, amarelada (...) era a tuberculose que se aproximava” (MARCILIO, 2003, p. 67).

A infância, desde o período colonial passou por momentos difíceis e sofrimentos, as crianças que vieram com as embarcações foram arrancadas de suas famílias sem compaixão dos portugueses, que em busca de mão de obra barata preferiam as crianças aos adultos. Ainda que fossem mais sensíveis às doenças e ao frio, não recebiam nenhuma proteção, sendo os últimos a serem resgatados, quando atacados por piratas.

A partir do ano de 1860 outras instituições de proteção à infância abandonada foram criadas no Brasil.

Uma Casa dos Educando Artífices foi criada no Maranhão, em 1855. No Rio de Janeiro fundou-se o Instituto de Menores Artesãos (1861); em Niterói (1882) foi fundado a Asilo para Infância Desvalida; uma colônia agrícola surgiu em São Luís do Maranhão (1888). Colônias agrícolas “orfanológicas”⁶ foram criadas na Bahia, Fortaleza e Recife, seguindo o modelo das colônias de Mettray, da França ou de Red Hill, da Inglaterra (MARCILIO, 2003, p. 77).

Nesse momento inicia-se uma nova fase assistencialista e filantrópica, que nos é familiar em pleno século XXI. “Houve gradualmente a substituição, em alguns casos, ou a convivência pacífica em muitos outros, da fé e da ciência” (MARCILIO, 2003, p. 78). No entanto, a caridade confrontou-se com uma nova realidade social, inserindo-se em meio à filantropia, não abandonando a fé religiosa, fundando asilos e orfanatos em todo parte do País.

A filantropia surgia como modelo assistencial, fundamentada na ciência, para substituir o modelo da caridade. Nesses termos, à filantropia atribuiu-se a tarefa de organizar dentro das novas exigências sociais, políticas econômicas e morais, que nascem com o início do século XX no Brasil (MARCILIO, 2003, p. 78).

A partir de 1960 a criança passa a ser vista como um sujeito de direitos surge uma fase que se preocupou com a infância brasileira.

Começava a fase do Estado do Bem Estar, com a criação da FUNABEM (1964), seguida da instalação, em vários estados, das FEBEMs. Com a Constituição Cidadã de 1988, inseriam-se em nossa sociedade os Direitos Internacionais da Criança, proclamados pela ONU nos anos de 1950. Com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 e a LOAS (1993), o Estado assume enfim sua responsabilidade sobre a assistência a infância e a adolescência desvalidas, e estas tornam-se sujeitos de Direito, pela primeira vez na história (MARCILIO, 2003, p. 79).

⁶ Repartição pública ou instituição que cuida dos órfãos

Essa nova fase não caracterizou a salvação da infância, mas um progresso, pois, amparada pela legislação as crianças teriam direito à alimentação, educação, saúde, ou seja, o básico para sua sobrevivência, através dos cuidados dos pais que deveriam ter responsabilidades sob a vida de seus filhos. E se estes não o fizessem a responsabilidade era de imediato do Estado, que tinha o dever de propiciar os direitos das crianças.

1.2.1 As Primeiras Instituições Pré-Escolares e Creches Brasileiras.

O surgimento das creches e jardins de infância no Brasil teve um processo histórico influenciado por fatores sociais, econômicos e políticos, articulados a interesses empresariais, religiosos, jurídicos, entre outros que tornaram três influências básicas: jurídico policial, a médico higienista e a religiosa.

Na conjuntura desse processo histórico houve uma mudança social devido a inserção da mulher no mercado do trabalho, o capitalismo e a revolução industrial.

O que se pretende mostrar é que a história das instituições pré-escolares não é uma sucessão de fatos que se somam, mas a interação de tempos, influências e temas, em que o período de elaboração da proposta educacional assistencialista se integra aos outros tempos da história dos homens (KUHLMANN, 1998, p. 81).

No período republicano, a partir do século XX, iniciou-se o processo de difusão das instituições pré-escolares, fazendo parte de um conjunto de medidas, que derivava de uma nova concepção a assistência científica, que contemplava aspectos como: alimentação, cuidados, habitação dos trabalhadores e dos pobres.

A concepção da assistência científica, formulada no início do século XX, em consonância com as propostas das instituições de educação popular difundidas nos congressos e nas exposições internacionais, já previa que o atendimento da pobreza não deveria ser feito com grandes investimentos. A educação assistencialista promovia uma *pedagogia da submissão*⁷, (grifo do autor) que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social. O Estado não deveria gerir diretamente as instituições, repassando recursos para entidades (KUHLMANN, 1998, p. 81).

O disfarce da assistência e do auxílio fornecia as mínimas condições para a infância e reforçava uma educação pobre para os pobres.

⁷ Pedagogia da submissão objetivava disciplinar e apaziguar as relações sociais.

Na organização no congresso em 1922, Luiz Palmeira, da revista socialista *Clarté*, e a educadora Maria Lacerda de Moura denunciaram os limites e a demagogia produzida em torno das propostas de políticas sociais para a infância. Palmeira perguntava-se: como podiam os empresários, os políticos e os governantes que demitiam e perseguiram os operários, os algozes do pai, serem protetores do filho? (KUHLMANN, 1998, p. 8).

A assistência à infância vinha para compensar as carências e camuflar as desigualdades sociais. Críticas e questionamentos foram feitos ao Estado e empresários acerca das políticas para infância, pois o objetivo principal desses era acomodar as famílias desamparadas fornecendo o mínimo para diminuir a mortalidade infantil e proteger a infância.

A grande marca dessas instituições, então, foi a sua postulação como novidade, como propostas modernas, científicas – palavras utilizadas fartamente nessa época de exaltação do progresso e da indústria [...] No Brasil durante as duas primeiras décadas do século XX foram implantadas as primeiras instituições pré-escolares assistencialistas, primeiramente fundou-se as creches e posteriormente os jardins de infância ao contrário da cultura eurocêntrica que primeiro preocupou-se com os jardins de infância – *salles d'asile ou écoles maternelles*⁸ (KUHLMANN, 1998, p. 81).

Frequentemente em congressos de assistência a infância discutia-se a necessidade da criação de creches junto às indústrias, essa discussão ia ao encontro das necessidades de uma regulamentação trabalhista.

Em 13 de novembro de 1899 foi fundada a creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado (RJ), no entanto desde 1896 a empresa já havia criado um projeto de assistência familiar aos operários. Todos sem distinção de gênero poderiam garantir a matrícula de seus filhos na creche. Outra creche criada na indústria foi a Companhia de Tecidos Aliança no Rio de Janeiro. Essas creches eram consideradas “[...] não como um direito dos trabalhadores e de seus filhos, mas como uma dádiva dos filantropos, propunha-se o atendimento educacional à infância por entidades assistenciais” (KUHLMANN, 1998, p. 87).

A entidade mais importante foi fundada pelo médico Arthur Morcovo Filho, em 24 de março de 1899, o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro (IPAI-RJ) que logo se expandiu com filiais pelo Brasil.

O IPAI dividia os seus serviços em puericultura intra-uterina-ginecologia, proteção à mulher grávida pobre, higiene da prenhez, assistência ao parto em domicílio, assistência ao recém-nascido- e extra-uterina- que incluía o Programa Gota de Leite (distribuição de leite), creche, consulta de lactantes, higiene da primeira idade, exame e atestação das amas de leite, exame das mães que pedem leite esterilizado para seus filhos, e vacinação (KUHLMANN, 1998, p. 87).

⁸ Salas de asilo ou escolas maternas.

Outra entidade assistencial foi fundada pelos juristas brasileiros em 1906, no Distrito Federal, chamado Patronato de Menores, que serviu de matriz para outras localidades. Ainda no Distrito Federal, em 1916 foi fundada a Assistência de Santa Thereza, que auxiliava a velhice, enfermos e famílias pobres de crianças, através de uma creche diurna.

Em São Paulo Anália Franco, espírita e filiada no Partido Republicano fundou junto com um grupo de senhoras uma sociedade destinada ao amparo e educação da infância e da mulher, a Associação Feminina Beneficente e Instrutiva, criou estabelecimentos destinados a preparar professoras para escolas maternais e escola noturna destinada à alfabetização de mulheres.

Até meados da década de 1970, as instituições de atendimento à infância tiveram um processo muito lento de expansão, uma parte mais ligada ao sistema de educação que contemplava crianças de quatro a seis anos estas com melhores condições financeiras, vindas de famílias da elite, essas instituições privadas usavam termos formais relativos à educação com a intenção de chamar atenção dos pais à valorização da instituição.

A preocupação daqueles que se vinculavam às instituições pré-escolares privadas brasileiras era com o desenvolvimento das suas próprias escolas. Nota-se, entre eles, a utilização do termo *pedagógico* (grifo do autor) como uma estratégia de propaganda mercadológica para atrair as famílias abastadas, como uma atribuição do jardim-de-infância para os ricos, que não poderia ser confundido com os asilos e creches para os pobres (KUHLMANN, 1998, p. 84).

As principais instituições privadas criadas no Brasil foram o Colégio Menezes Vieira, no Rio de Janeiro em 1875, e a Escola Americana, em São Paulo em 1877, ambas que seguiam o modelo Froebeliano. “Em Porto Alegre em 1940 há a criação dos jardins-de-infância, inspirados em Froebel e localizados em praças públicas, para atendimento de crianças de 4 a 6 anos, em meio turno” (KUHLMANN, 1998, p. 9).

Surge em São Paulo, vinculada ao Departamento da Cultura, uma nova instituição ligada à infância: o parque infantil, dirigido por Mario de Andrade no período de 1935 a 1938, ideia essa que se expandiu para outros estados do Brasil. Em 1942 o Departamento Nacional da Criança criou a Casa das Crianças um estabelecimento que reuniu todas as necessidades infantis na mesma instituição.

Em 1941 foi criado pelo Ministério da Justiça o Serviço de Assistência a Menores que atendia crianças e jovens até 18 anos, que foram abandonados ou causaram problemas na sociedade, após extinção desse serviço, assumiu essa atribuição a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor.

O Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), criado em 1946 pela Assembleia Geral das Nações Unidas, tinha o objetivo principal de ajudar as crianças dos países devastados pela 2ª Guerra Mundial. Esse órgão atuou diretamente com a criança, promovendo campanhas de vacinação, distribuição de alimentos, vestimentas, medicamentos em países pobres afetados por desastres naturais ou epidemias. Em 1965 o UNICEF realizou a Conferência Latino-Americana sobre a Infância e a Juventude no Desenvolvimento Nacional que “[...] trazia a ideia de simplificar as exigências básicas para uma instituição educacional e implantar um modelo de baixo custo, apoiado na ideologia do desenvolvimento da comunidade” (KUHLMANN, 1998, p.11).

Em meio a esse contexto, o regime militar tinha a proposta de atender o maior número de crianças, porém de uma forma barata, com instituições anexas as escolas primárias sem preocupar-se com detalhes advindos dos países desenvolvidos.

[...] tratava-se de evitar que os pobres morressem de fome, ou que vivessem de promiscuidade, assim como o seu ingresso na vida marginal, como dizia Ulisses Gonçalves Ferreira, supervisor do Projeto Casulo da LBA; antes de pensarmos em padrão de atendimento, nós temos que oportunizar a todas as crianças brasileiras o atendimento às suas necessidades mais prementes, as suas necessidades físicas (KUHLMANN, 1998, p. 11).

O objetivo era fornecer o atendimento à criança não importasse as condições que estariam sujeitas, evitando que morressem de fome ou até mesmo fosse para as ruas incomodar as classes mais altas, praticando atos delinquentes.

A mudança social ocorrida pela ampliação do trabalho feminino aumentou a busca por creches, surgindo os movimentos que reivindicaram creches, como direito das mães trabalhadoras. Essa reivindicação ia além de creches para os pobres, famílias de classe média também reivindicavam o direito. Após a Constituição Federal de 1988, que a creche e a pré-escola como direito de todos, aumentaram significativamente a procura por vagas nas instituições infantis.

Como vimos em seu processo histórico, o fator assistencial imperou nas instituições infantis. Logo, o trabalho pedagógico existiu apenas na pré-escola privada e muitas vezes mascarando o assistencialismo. Isso reforça a desigualdade que existia e que persiste em nosso país há muitos anos. A classe dos pobres sofreu preconceitos e contentava-se com o pouco que recebia sempre grato ao governo e aos empresários.

O embate entre assistência e educação foi uma das principais bandeiras levantadas nos movimentos sociais de luta por creches, pois ainda existia o vínculo com secretarias da

assistência social. Essa polêmica entre educação e assistência é parte da história das instituições até hoje, essa transição de assistencial para educacional percorre um longo caminho para se concretizar. Apesar de existirem leis, políticas e diretrizes defendendo à infância, a realidade social e o empenho dos governos e seus investimentos são contraditórios à legislação.

1.3 EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZ A LEGISLAÇÃO?

Partimos do pressuposto que “[...] uma lei é um ordenamento jurídico de aplicação universal que deve ser obedecida por todos os membros de uma sociedade, inclusive as instituições que a compõem” (NASCIMENTO, 2007, p. 101).

Em 1824, a Constituição Brasileira, conhecida como Carta Imperial, tinha o objetivo de consolidar e manter a independência do Brasil e, em 1891, a Carta Republicana nem sequer mencionava o termo educação em suas escrituras. É importante ressaltar que até a década de 1930 os assuntos ligados à educação eram responsabilidade do Ministério da Justiça, através do Departamento Nacional do Ensino e, depois, no ano de 1931, foi criado o Ministério da Educação.

Somente na Constituição de 16 de julho de 1934 o tema educação foi abordado, aparecendo como direito de todos, independentemente da condição socioeconômica.

[...] a educação é dever de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos, cumprindo a estes proporciona-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no país, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana (PASSETI, 2000, p. 360).

A educação como dever de todos e principalmente da família e do estado, passa a estar intrínseca na lei, que dedicou um capítulo inteiro ao tema educação determinando as responsabilidades da União em traçar diretrizes e fixar o Plano Nacional de Educação.

Através da unidade gerada por um plano nacional de educação e da escolaridade primária obrigatória pretendia-se combater a ausência de unidade política entre as unidades federativas, sem com isso tirar a autonomia dos estados na implantação de seus sistemas de ensino. Ideia defendida pelos educadores liberais, dentre os quais se destacava Anísio Teixeira (PASSETI, 2000, p. 361).

Este estado de democracia que se referiu o autor durou pouco. Três anos depois a Constituição de 1937, promulgada junto com o Estado Novo⁹ em sua Constituição Totalitária afirmou que “o dever da nação, estados e municípios de assegurar a infância e a juventude recursos complementares para sua efetiva educação”. A carta rejeitava um plano nacional de educação, fixava a centralização do poder, oposto as ideias liberais.

Em 1946 com o fim da ditadura Vargas, uma nova constituição foi elaborada inspirada em princípios de liberdade e solidariedade humana. Este momento de democracia foi interrompido em 31 de março de 1964 pelo golpe militar, retorna a ditadura sob o comando da Escola Superior de Guerra. Logo, vieram às mudanças nos hábitos e costumes e a reformulação da legislação no ano de 1967.

Com o fim da ditadura no governo de Figueiredo entra em vigor em 1988 a nova Constituição Federal, que afirma no Artigo 205 “[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

O que podemos observar é que desde a Constituição de 1934 a família e o Estado são o suporte para uma educação, principalmente o Estado, pois na falta da família é esse quem deve suprir e manter o acesso educacional. Devido a grande quantidade de menores abandonados e de delinquentes perambulando pelas ruas atrapalhando a tranquilidade dos nobres, a Constituição veio com o objetivo de responsabilizar as famílias. Ao poder público coube viabilizar escolas e internatos, podendo esses ser privados ou/e filantrópicos, e transferiu aos empresários a função do Estado, que é fornecer à população o essencial para sobrevivência em troca da redução do pagamento de impostos.

No caso de políticas sociais para crianças e adolescentes, o Estado dispensa parte dos funcionários especializados [...] sob o regime CLT e com isso contribui para repassá-los às organizações não governamentais. Estas, que por sua vez, vão tomando a cena política na medida em que o ideário neoliberal ou liberal social, em linhas gerais, alinha-se ao estado que reduziu seus investimentos sociais, num tempo em que em nome de uma maior liberdade de mercado, cresce a legitimidade das organizações da chamada sociedade civil (PRIORE, 2000, p. 368).

⁹ Estado Novo é o nome do regime político brasileiro fundado por Getúlio Vargas em 10 de novembro de 1937, que durou até 29 de outubro de 1945, que é caracterizado pela centralização do poder, nacionalismo, anticomunismo e por seu autoritarismo.

Após leituras e reflexões sobre a legislação, surgiram-nos interrogações, já que está deveria assegurar aos cidadãos direitos para sobrevivência, no entanto o quadro social expõe há décadas as mazelas da realidade social brasileira.

Já a Constituição Federal de 1988, que no seu Artigo 208, inciso IV afirma, “[...] O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de oferta de creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade.” Após os movimentos sociais femininos a creche se tornou direito da criança e da família, e coube aos poderes públicos começarem a se organizar para cumprir a nova legislação.

A expressão “Educação Infantil” foi adotada recentemente na Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, para caracterizar as creches e pré-escolas que contemplava o atendimento de crianças zero a seis¹⁰ anos de idade. A atual LDB foi sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso e o ministro da educação Paulo Renato e seu relator Darcy Ribeiro. Baseada no princípio da educação para todos.

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Art. 30. 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 quatro a seis anos de idade (BRASIL, 1996).

Após a LDB inicia a corrida para o cumprimento da lei e uma nova caminhada de estudos e pesquisas no campo da Educação Infantil. A divisão entre creche e pré-escola, apesar de ambas pertencerem à primeira etapa da educação básica, fortaleceu a visão assistencialista, ou seja, a creche era destinada aos pobres e a pré-escola as classes mais altas.

Inicia uma nova fase para as instituições infantis, o MEC começa a realizar estudos e elaborar documentos para auxiliar em um novo contexto infantil. No ano de 1998 é publicado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil o Ministro Paulo Renato de Souza escreve uma carta publicada na abertura do documento, ressaltando sua importância.

O Referencial pretende apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos [...] Ele representa um avanço na educação infantil ao buscar soluções educativas para

¹⁰ Durante a construção desse trabalho, foi aprovada a seguinte LEI Nº 12.796, DE 4 DE ABRIL DE 2013 altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Art. 4º I. educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio; II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade.

superação de um lado da tradição assistencialista das creches e, de outro, da marca da antecipação da escolaridade das pré-escolas (SOUZA, *apud* BRASIL, 1998, p.5).

Na década de 90 a educação infantil foi marcada como uma instituição assistencial, devido a sua característica compensatória, o documento foi elaborado com o objetivo de auxiliar os professores ou profissionais que trabalham com as crianças, articulando o cuidar e educar, em todos os momentos em que a criança estivesse na escola. Neste documento o MEC reconhece:

Polêmicas sobre cuidar e educar, sobre o papel do afeto na relação pedagógica e sobre educar para o desenvolvimento ou para o conhecimento têm constituído, portanto, o panorama de fundo sobre o qual se constroem as propostas em educação infantil. A elaboração de propostas educacionais veicula necessariamente concepções sobre criança, educar, cuidar e aprendizagem, cujos fundamentos devem ser considerados de maneira explícita (BRASIL, 1998, p. 18).

A história do atendimento institucional à infância no Brasil mostra que o maior objetivo era atender aos pobres, como estratégia de combater a pobreza, justificativa usada para explicar a precariedade das escolas e a contratação de profissionais sem formação específica, simplesmente compensar as carências das crianças e famílias.

Os aspectos legais não foram suficientes para uma modificação no atendimento a infância, pois ainda existem escolas infantis que não estão de acordo com os critérios definidos pelo Estado, e a visão assistencial assombra as escolas, resultado de políticas públicas mal elaboradas, governos que não priorizam a infância, politicagem e desvio de verbas que resultam em uma educação falida.

Estudos realizados pelo MEC/SEF/COEDI no ano de 1994 diagnosticaram que a maioria dos profissionais que trabalhavam com a infância não tinha formação adequada para a função exercida, recebiam salários baixos trabalhavam em ambientes inadequados e precários. Esses profissionais que trabalhavam no atendimento infantil baseavam-se em uma concepção de infância que a criança necessitava ser alimentada e trocada e proporcionavam o básico para o crescimento e sobrevivência.

Em relação ao professor;

O que se esperava dele há algumas décadas não corresponde mais ao que se espera nos dias atuais. Nessa perspectiva, os debates têm indicado a necessidade de uma formação mais abrangente e unificadora para profissionais tanto de creches como de pré-escolas e de uma reestruturação dos quadros de carreira que levem em consideração os conhecimentos já acumulados no exercício profissional, como possibilite a atualização profissional (BRASIL, 1998, p. 18).

O perfil do profissional inserido na educação infantil mudou, já não basta cuidar, alimentar e trocar fraldas. As novas concepções de infância explicam que a criança necessita de afeto, atenção e cuidados, enfim uma preocupação com o seu desenvolvimento integral. O perfil do profissional inserido nas escolas precisa atender as necessidades das crianças.

Atualmente para ser um professor devemos ter habilitação específica como declara a LDB 9.394/96.

Art. 62 - A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Cabe lembrar que a educação infantil é composta de outros profissionais além do professor, existem os auxiliares que também podem ser chamados de monitores ou atendentes e que não se enquadram no artigo anterior, porém são sujeitos importantes no ambiente infantil, já que permanecem com as crianças durante o tempo em que elas se encontram na escola.

Consideramos a leitura dos Referenciais Curriculares obrigatório a todos os envolvidos com o atendimento da infância para uma possível reflexão. Analisamos este documento e consideramos uma utopia pedagógica, ele apresenta a escola ideal, um mundo mágico onde a estrela é o professor ou o profissional, que passa oito horas em uma sala de aula, com poucos recursos, espaço inadequado, condições precárias e com um número de crianças maior que o permitido pela legislação e de diferentes idades. Essa era, e ainda é, a realidade de muitas escolas infantis no Brasil.

Sobre os Referenciais foram realizados estudos para analisar sua proposta e viabilidade, ressaltamos a pesquisa de Cerisara (1998) que elaborou um estudo em um grupo de 26 pessoas ligadas à área que realizaram pareceres sobre o documento, esta pesquisa foi publicada em dois momentos para discussão no GT de Educação Infantil da ANPED e no COEDI;

Vale destacar que a posição dos pareceristas com relação ao documento foi bastante diversa: uma minoria considerou relevante e adequado como está; a maioria criticou a forma e o conteúdo do documento sendo diferentes os encaminhamentos dados: de complementação e de transformação do mesmo. Apenas um sugeriu que o mesmo fosse retirado e que houvesse uma ampla revisão de todo o processo (CERISARA, 2007, p. 20).

Nossa realidade ainda está distante de um quadro de professores e profissionais qualificados e de famílias que conhecem o funcionamento da escola e sua importância na vida de seus filhos, pois, precisam da escola, alguns a veem como um favor outros como obrigação do governo.

Corremos dois riscos com relação a um documento tão importante como este: por um lado, ele pode ser uma “camisa de força” (grifo da autora) – se for lido como um ideal inatingível, uma receita, tão grande a distância e a prática hoje efetivada, muitas vezes com outras qualidades ali não contempladas e a proposta apresentada. Neste caso, o RCNEI torna-se um retrocesso, pois leva ao “engessamento” de práticas criativas diversas das que ele preconiza. Em contrapartida, devido à distância entre o “ideal” e o real, o projeto pode ser levado a um engavetamento por inviabilizar as alterações de cunho qualitativo na educação da criança pequena, tal a dificuldade de sua execução (MARTINEZ; PALHARES, 2007 p. 15).

Ainda há um longo caminho para a concretude dos objetivos do documento, apesar do avanço na história do atendimento a infância, que deu início a um novo momento para as instituições infantis, um novo olhar foi lançado em direção à primeira etapa da educação básica.

Em 1998, o Poder Executivo enviou ao Congresso Nacional a Mensagem 180/98, relativa ao projeto de lei que "Institui o Plano Nacional de Educação". Iniciou sua tramitação na Câmara dos Deputados como Projeto de Lei nº 4.173, de 1998, anexado ao PL nº 4.155/98, em 13 de março de 1998, este apresentado pelo deputado Ivan Valente.

Em nove de janeiro de 2001 o Presidente Fernando Henrique Cardoso sancionou a Lei nº 10.172, aprovando o Plano Nacional de Educação, com duração de 10 anos, apresentava os seguintes objetivos principais;

[...] a elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e permanência, com sucesso, na educação pública e democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos de ensino oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (PNE, 2001, p. 7).

O documento apresentou um diagnóstico da situação da infância no Brasil na época e enfatizou a importância dessa fase, preocupou-se com a qualidade da educação, pois já que é dever do Estado fornecer o acesso, e a demanda vem aumentando, é necessário que existam leis de regulamentação e normas de funcionamento das escolas infantis, para que não permaneça um atendimento precário, sem estrutura econômica.

Além do direito da criança, a Constituição Federal estabelece o direito dos trabalhadores, pais e responsáveis, à educação de seus filhos e dependentes de zero a seis anos. Mas o argumento social é o que mais tem pesado na expressão da demanda e no seu atendimento por parte do Poder Público. Ele deriva das condições limitantes das famílias trabalhadoras, monoparentais, nucleares, das de renda familiar insuficiente para prover os meios adequados para o cuidado e educação de seus filhos pequenos e da impossibilidade de a maioria dos pais adquirirem os conhecimentos sobre o processo de desenvolvimento da criança que a pedagogia oferece. Considerando que esses fatores continuam presentes, e até mais agudos nesses anos recentes, é de se supor que a educação infantil continuará conquistando espaço no cenário educacional brasileiro como uma necessidade social. Isso, em parte, determinará a prioridade que as crianças das famílias de baixa renda terão na política de expansão da educação infantil. No entanto, é preciso evitar uma educação pobre para crianças pobres e a redução da qualidade à medida que se democratiza o acesso (PNE, 2001, p. 10).

O atendimento de crianças de zero a três anos foi baseado no assistencialismo, os profissionais preocupavam-se com os cuidados, mantendo a criança limpa e alimentada, não se importando com o desenvolvimento cognitivo e social. A pré-escola em sua maioria apresentava um diferencial devido à idade que contemplava, pois às crianças apresentam mais autonomia nessa faixa etária.

O PNE veio com o objetivo de melhorar a qualidade de atendimento, priorizando o cuidar e o educar como fatores indissociáveis, ressaltando a importância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento posterior da criança.

Ao todo foram 26 metas para a educação infantil com um prazo de dez anos para que as três esferas governamentais em consonância, pudessem alcançar os melhores resultados possíveis. Destacamos a metas direcionada a oferta de vagas, que tem o objetivo de aumentar o número de crianças matriculadas. Sendo que o PNE deixa claro que a educação é direito de todos, porém crianças em situação de vulnerabilidade e de baixa renda.

Deve-se contemplar, também, a necessidade do atendimento em tempo integral para as crianças de idades menores, das famílias de renda mais baixa, quando os pais trabalham fora de casa. Essa prioridade não pode, em hipótese alguma, caracterizar a educação infantil pública como uma ação pobre para pobres. O que este plano recomenda é uma educação de qualidade prioritariamente para as crianças mais sujeitas à exclusão ou vítimas dela (PNE, 2001, p. 13).

As metas direcionadas para a infraestrutura se preocuparam com o espaço físico que a criança passaria grande parte de seu tempo, por isso deveria oferecer condições confortáveis e saudáveis para o desenvolvimento da mesma.

A história nos mostrou que existiram escolas de educação infantil que funcionavam precariamente, sem água, luz e com alimentação preparada sem higiene e cuidados. Essas

metas preocupam-se em regularizar e melhorar o ambiente proporcionando as crianças e profissionais, tranquilidade e segurança nesses ambientes.

Em relação à formação, o documento tinha como meta a exigência mínima de magistério a todos os profissionais que trabalhassem diretamente com a criança. Essa preocupação com a formação dos profissionais é essencial para a melhoria na qualidade das escolas.

Essas metas, como tantas outras do PNE, não foram alcançadas, pois ainda existem profissionais sem nenhuma habilitação específica trabalhando em escolas infantis públicas em todo o Brasil. A demanda vem aumentando e a infraestrutura de muitas escolas não atende a legislação vigente.

Há um longo caminho a percorrer, por isso o novo Plano Nacional de Educação (ainda não aprovado), deve diagnosticar a situação da sociedade, revendo metas e estratégias para alcançar a boa qualidade da educação brasileira.

Corroborando com o fortalecimento legal, o MEC propiciou amplos debates entre todos os segmentos envolvidos com a educação infantil, para a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, contemplando todas as sugestões e contribuições, por ele avaliadas importantes com o objetivo de que o documento ficasse o mais completo possível e que pudesse servir de orientação a uma educação que está em período de transição.

Para sabermos onde queremos chegar devemos traçar metas e objetivos. “Entende-se por parâmetros a norma, o padrão, ou a variável capaz de modificar, regular, ajustar o sistema” (BRASIL, 2008, p. 8). Para que possamos chegar, temos que seguir um caminho, uma orientação os parâmetros se colocam como uma bússola ou modernamente falando um GPS, que nos guia e se não conhecermos suas funções e comandos acabamos por não encontrar o caminho ou muitas vezes chegar ao lugar errado.

Este documento veio nos guiar, para que possamos progredir na qualidade de ensino, proporcionando às crianças um espaço adequado com acesso as diferentes culturas e saberes e no mínimo oferecer a elas uma infância saudável onde possam crescer e se desenvolver adequadamente.

A criança, que era vista como um documento em branco que já nascia pronta ou vazia é um conceito ultrapassado, que não comporta a realidade social vivenciada cotidianamente, concepções estas que foram aceitas por muitos anos no atendimento à infância. Os novos conceitos englobam conhecimentos de áreas ligadas à criança e a definem “Como um ser competente para interagir e produzir cultura no meio em que se encontra”. Essa perspectiva é

hoje um consenso entre estudiosos da Educação Infantil (BONDIOLI; MANTOVANI, 1998; SOUZA; KRAMER, 1991; CAMPOS, 1993; MACHADO, 1998; e OLIVEIRA, 2002 *apud* BRASIL, 2008, p. 10).

A interação é fator essencial para que a criança se desenvolva, seja com a família, escola, comunidade ou o ambiente em que ela estiver inserida, contribuirá para a formação de suas capacidades intelectuais e morais.

Trata-se de interação social, um processo que se dá a partir e por meio de indivíduos com modos histórica e culturalmente determinados de agir, pensar e sentir, sendo inviável dissociar as dimensões cognitivas e afetivas dessas interações e os planos psíquico e fisiológico do desenvolvimento decorrente. [...] Nessa perspectiva, a interação social torna-se o espaço de constituição e desenvolvimento da consciência do ser humano desde que nasce (VYGOTSKI *apud* BRASIL, 2008, p. 14).

De acordo com essas ideias e concepções, o documento “Parâmetros de Qualidade para Educação Infantil”, vem com o caráter mandatório, ou seja, deverá ser seguido e aplicado em todos os sistemas de ensino, porém respeitando as especificidades, histórias e culturas de cada região. Com o suporte de autores renomados o documento é constituído de pesquisas internacionais e nacionais que serviram como base para sua complementação. Seu texto apresenta uma consistência pedagógica, com base em conhecimentos científicos, ressaltando a importância e o objetivo das instituições que recebem a infância.

Enquanto a escola tem como sujeito o aluno, e como objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas através da aula; a creche e a pré-escola tem como objeto as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de 0 até 6 anos de idade (ROCHA *apud* BRASIL, 2008, p. 15).

Essas relações educativas ressaltadas pela autora contemplam todos os momentos em que a criança fica na escola, desde sua chegada, suas atividades pedagógicas, brincadeiras, alimentação todas as ações desenvolvidas devem estar integradas com o objetivo de alcançar seu desenvolvimento descartando a objetividade única.

O cuidar e o educar devem ser indissociáveis, buscando a construção de uma visão educacional e a superação do caráter compensatório e assistencial, priorizando o acesso ao conhecimento sistematizado.

Evidenciamos que ainda há um longo caminho a percorrer para superar a visão assistencialista em nossas escolas infantis brasileiras. “Sabemos que não basta apenas transferir as creches para os sistemas de ensino, pois na sua história, as instituições pré-

escolares destinaram uma educação de baixa qualidade para as crianças pobres, e isso que precisa ser superado” (KRAMER, 1995, p. 78).

Baseado nesse documento, os sistemas de ensino devem propor a construção de seus Parâmetros de Qualidade, observando; “[...] A criança como cidadão de direitos; indivíduos únicos de singularidades; seres sociais e históricos; seres competentes produtores de cultura; indivíduos humanos, parte da natureza animal, vegetal e mineral” (BRASIL, 2008, p. 18).

Todos os envolvidos com a educação infantil devem propiciar um ambiente agradável, afetivo e acolhedor que garanta o desenvolvimento das habilidades e competências das crianças.

[...] As crianças devem ser apoiadas em suas iniciativas espontâneas e incentivadas a: brincar; movimentar-se em espaços amplos e ao ar livre; expressar sentimentos e pensamentos; desenvolver a imaginação, a curiosidade e a capacidade de expressão; ampliar permanentemente conhecimentos a respeito do mundo da natureza e da cultura apoiadas por estratégias pedagógicas apropriadas; diversificar atividades, escolhas e companheiros de interação em creches, pré-escolas e centros de educação infantil (BRASIL, 2008, p. 19).

1.3.1 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

A resolução nº 5, de dezembro de 2009 fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a partir de uma proposta apresentada pela professora Maria do Pilar Lacerda Almeida e Silva, Secretária de Educação Básica do MEC que designou a comissão encarregada de elaborar as Diretrizes presididas pelo Conselheiro Cesar Callegari e tendo como relator o Conselheiro Raimundo Moacir Mendes Feitosa.

Para elaborar o documento houve participação de representantes de diversas entidades ligadas na área. Ressaltamos aqui algumas delas UNDIME, ANPED, CNTE, SEB/MEC. Contribuíram as especialistas Maria Carmem Barbosa (coordenadora do Projeto MEC/UFRGS/2008), Sônia Kramer (consultora do MEC responsável pela organização do documento de referência sobre as Diretrizes), Ana Paula Soares Silva e Zilma Moraes Ramos de Oliveira.

A normativa tem como objetivo estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil que precisam ser estudadas pelos profissionais envolvidos na área e conseqüentemente observada e contemplada nos projetos pedagógicos das escolas infantis. Este documento articula-se as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

contemplando procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica com o objetivo de orientar a elaboração e planejamento de políticas públicas e sua execução.

O documento baseia-se e apresenta definições de criança, currículo, educação infantil e proposta pedagógica, explicados com clareza e objetividade. Destacamos a sua definição sobre a criança:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 12).

Segundo as Diretrizes não podemos ver a criança como um simples ser em desenvolvimento. A criança deve ser vista como um sujeito inserido em um contexto social e seu crescimento e desenvolvimento dependerão de suas interações com o meio e de suas vivências e experimentações.

No documento destacam-se os princípios que precisam ser seguidos nas propostas pedagógicas e currículos.

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2010, p. 16).

O professor ou profissional inserido na educação infantil necessita ter o compromisso de estudar e conhecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, buscando seu aperfeiçoamento e estratégias para realizar um bom trabalho.

A proposta pedagógica das escolas, também conhecida como projeto político pedagógico (PPP), pode ser construída coletivamente, inclusive com a participação dos pais. Sendo que é importante a comunidade conhecer a escola e seu funcionamento, assim passariam a valorizar e entender o contexto em que está inserida a criança. As Diretrizes definem a importância e o objetivo da Proposta Pedagógica de uma escola infantil;

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir a criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito a proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2010, p. 18).

As diretrizes mostram os princípios que precisam estar presentes na proposta pedagógica, mas acima de tudo, precisam estar presentes no dia-a-dia da escola, nos objetivos dos educadores, nas atividades pedagógicas, nos projetos da mantenedora e principalmente na visão de infância dos gestores, tornando a educação infantil algo concreto, possível de realizar e não uma utopia de intenções.

Podemos começar assim para chegarmos a uma transformação na Educação Infantil.

[...] o cuidado como algo indissociável ao processo educativo; A indivisibilidade das dimensões expressivo motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança; A participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias [...]; O estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática [...]; O reconhecimento das especificidades etárias [...]; A acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência [...]; A apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América (BRASIL, 2010, p. 20).

O documento ressalta o respeito às diversidades culturais e a necessidade de combater preconceitos, racismos e discriminações, muitas vezes presentes nas crianças, devido ao meio que estão inseridos. Em relação à diversidade as Diretrizes preocuparam-se com as crianças indígenas, permitindo o pleno direito de escolha do modo da educação das crianças de 0 a 5 anos e os que optarem por frequentar uma escola de Educação Infantil, será assegurado;

Proporcionar uma relação viva com os conhecimentos, crenças, valores, concepções de mundo e as memórias de seu povo; Reafirmar a identidade étnica e a língua materna como elementos de constituição das crianças; Dar continuidade à educação tradicional oferecida na família e articular-se às práticas socioculturais de educação e cuidado coletivos da comunidade; Adequar calendários, agrupamentos etários e organização de tempos, atividades e ambientes de modo a atender as demandas de cada povo indígena (BRASIL, 2010, p. 23).

As diretrizes também trazem em seu contexto a preocupação com a infância do campo, sendo que a proposta pedagógica das escolas localizadas em áreas rurais precisam respeitar as especificidades das famílias e valorizar a cultura, tradição e os saberes trazidos à escola pelas crianças e seus familiares.

O professor que trabalha em uma escola de educação infantil tem de estar atento às suas práticas pedagógicas, garantindo às crianças o direito de brincar, experimentar, vivenciar desenvolvendo sua autonomia, autoconfiança e sua interação social e, para isso, o professor pode estar inserido em programas de formação, realizar leituras, experiências e pesquisas.

1.4 PARADIGMA E O PENSAMENTO COMPLEXO

Eu falarei do paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente. Com esta designação, quero significar que a natureza da revolução científica que atravessamos é estruturalmente diferente da que ocorreu no século XVI. Sendo uma revolução científica que ocorre numa sociedade ela própria revolucionada pela ciência, o paradigma a emergir dele não pode ser apenas um paradigma científico (o paradigma de um conhecimento prudente), tem de ser também um paradigma social (o paradigma de uma vida decente) (SANTOS, 2005. p. 74).

Esta seção aborda o contexto em que emerge um paradigma. Apresentamos uma breve definição do paradigma assistencial e do paradigma da complexidade, que surge do pensamento complexo do ser humano.

Segundo Morin (2000b, p.11),

O pensamento complexo conduz-nos a uma série de problemas fundamentais do destino humano, que depende, sobretudo, da nossa capacidade de compreender os nossos problemas essenciais, contextualizando-os, globalizando-os, interligando-os: e da nossa capacidade de enfrentar a incerteza e de encontrar os meios que nos permitam navegar num futuro incerto, erguendo ao alto a nossa coragem e a nossa esperança.

O autor se refere à capacidade humana de compreender nossos problemas e enfrentar as incertezas, com coragem e esperança construindo um pensamento complexo. “Assim, o objetivo do pensamento complexo é ao mesmo tempo unir (contextualizar e globalizar) e aceitar o desafio da incerteza” (MORIN, 2000b, p.14).

Para contextualizarmos um paradigma precisamos unir o todo, sem fragmentar as partes “O pensamento complexo, portanto, busca distinguir (mas não separar) e ligar”. (MORIN, 2000b, p.13). Seguindo princípios em sua organização,

Princípio sistêmico ou organizacional: liga o conhecimento das partes ao conhecimento do todo, conforme a ponte indicada por Pascal e mencionada antes: "Tenho por impossível conhecer o todo sem conhecer as partes, e conhecer as partes sem conhecer o todo". A ideia sistêmica, oposta à reducionista, entende que "o todo é mais do que a soma das partes". Do átomo à estrela, da bactéria ao homem e à sociedade, a organização do todo produz qualidades ou propriedades novas em relação às partes consideradas isoladamente: as emergências (MORIN, 2000b, p.15).

O princípio do pensamento complexo mostra a necessidade de conhecer as partes e conhecer o todo. Assim, um paradigma é construído baseado em pensamentos complexos,

representando um padrão ou modelo com características definidas, adaptando-se as mudanças, mas sem perder sua essência principal.

Foi necessário conhecermos o contexto histórico que cristalizou o paradigma assistencial e o processo inicial das mudanças para uma possível ruptura e implantação de um paradigma emergente. “A configuração do paradigma que se anuncia no horizonte só pode obter-se por via especulativa. Uma especulação fundada nos sinais que a crise do paradigma actual emite, mas nunca por eles determinada” (SANTOS, 2005. p. 74).

Assim anunciava-se a necessidade de uma transição paradigmática, já que o paradigma assistencial não estava de acordo com as novas exigências legais e com as novas concepções de infância. “A superação deste paradigma, em função de mudanças na sociedade, convergem para a necessidade de rever o todo, a não fragmentação, proporcionando mudanças de pensamento e de postura.”

Evidenciamos os fatores pertinentes que acompanharam o processo de transição paradigmática, especificamente sobre a compreensão das primeiras professoras inseridas nas escolas infantis, sujeitos dessa pesquisa. Nessa transição consideramos “[...] que o homem é um ser em constante aprendizado, e isso será possível ao aceitarmos que o homem é um ser complexo” (SILVA; SANTOS; BEHRENS, 2006, p. 210).

Nessa perspectiva, optamos por nomear o paradigma emergente de Behrens e Morin como “paradigma de desenvolvimento integral da criança”. “Essa nova visão de educar e de educação está hoje calcada num aprimoramento dos paradigmas inovadores, metodologia ou proposta pedagógica “batizada” (grifo do autor) por alguns autores como Paradigma da Complexidade” (SILVA; SANTOS; BEHRENS, 2006, p. 218).

Refletir sobre os paradigmas na educação infantil é procurar caminhos para prosseguir na melhoria educacional do país. A seguir, descreveremos as características principais dos paradigmas da educação infantil, com base em pesquisas bibliográficas, nos relatos das professoras e a experiência docente que nos faz refletir sobre a complexidade da educação.

Tentaremos esclarecer esses paradigmas examinando o contexto, suas principais características e formas de organização, com a intenção de situar o leitor no tema. “O paradigma da complexidade pode ser enunciado não menos simplesmente que o da simplificação: este impõe separar e reduzir; aquele enquanto distingue” (MORIN, 2000, p.15).

O paradigma assistencial, por outro lado, formou-se nas creches, abrigos, casas de caridade e orfanatos, devido ao seu objetivo de assistir a criança. Atendiam-se as necessidades físicas como alimentação, higiene e repouso, o básico para a sobrevivência.

No capítulo anterior vimos que a criança passou por momentos difíceis na sociedade até ser reconhecida e tratada como um ser humano de direitos e especificidades diferentes dos adultos. Houve necessidade de uma ruptura paradigmática, uma busca por um novo modelo que fosse ao encontro das necessidades das crianças e das exigências legais.

Contudo com o passar dos anos esse paradigma vem adaptando-se às mudanças sem desvincular-se de sua característica principal, a assistência.

Ressaltamos que, ao descrever o paradigma assistencial, não estamos o caracterizando como algo negativo, pois em seu contexto havia características positivas, observadas nas fotos e relatos das professoras entrevistadas. O paradigma assistencial caracterizava-se principalmente pela preocupação da assistência às famílias, ou seja, oferta de um lugar seguro para deixar seus filhos enquanto trabalhavam.

Para compreender esta confiança epistemológica é necessário descrever, ainda que sucintamente, os principais traços do novo paradigma científico. Cientes de que o que os separa do saber aristotélico e medieval ainda dominante não é apenas, nem tanto, uma melhor observação dos factos como sobretudo uma nova visão do mundo e da vida, os protagonistas do novo paradigma conduzem uma luta apaixonada contra todas as formas de dogmatismo e de autoridade (SANTOS, 2005. p. 61).

As mudanças nas escolas infantis municipais de Vacaria começaram no ano de 2002. As protagonistas dessa transição foram as professoras. Logo vieram as mudanças organizacionais – construções e adaptações. Deu-se início a transição paradigmática, rompeu-se com o paradigma assistencial e inaugurou-se o processo de inserção do paradigma de desenvolvimento integral da criança.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA

“A teoria não é nada sem o método”.

Morin (2000).

Este capítulo aborda as estratégias metodológicas da pesquisa, ou seja, o caminho percorrido para alcançar os objetivos propostos de antemão. Pesquisar diz respeito a investigação de algo que nos inquieta porque faz parte de nossa vivência. O ato de pesquisar para Barros (2002, p. 29) é “o esforço dirigido para a aquisição de um determinado conhecimento, que propicia a solução de problemas teóricos, práticos e/ou operativos; mesmo quando situados no contexto do dia-a-dia do homem”.

Para Pescuma e Castilhos (2005, p. 17) “qualquer ação deve ser planejada de antemão.” Pesquisar, por pesquisar, não faz sentido, é preciso que a pesquisa tenha um objetivo. E o objetivo dessa pesquisa guiou-nos no sentido de conhecermos o contexto do fenômeno que emergiu da sociedade construindo história da educação e a nossa própria, decretando assim, o fim da neutralidade do pesquisador.

Seguindo as orientações desses autores tratamos a seguir do desenho metodológico dessa dissertação.

2.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Toda pesquisa se origina de uma inquietação para a qual procuramos respostas e justificativas. Através de um método formal e científico podemos conhecer, analisar e compreender parte da realidade que nos cerca.

Para Minayo (2000, p. 54) “A pesquisa, portanto é um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para se conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais”. Existe na pesquisa a incapacidade de conhecer o todo, pois este está em constante mudança, descobrimos verdades parciais como disse a autora.

Nenhuma pesquisa é totalmente controlável, com início, meio e fim previsíveis. A pesquisa é um processo em que é impossível prever todas as etapas. O pesquisador está sempre em estado de tensão porque sabe que seu conhecimento é parcial e limitado – o “possível” para ele (GOLDEMBERG, 1998, p. 13).

A pesquisa teve por finalidade conhecer as especificidades do tema, apontá-los e analisá-los sistematizando e articulando as informações obtidas com a teoria. Realizamos uma pesquisa na área da educação infantil, considerada primeira etapa da Educação básica desde a LDB 9.394/96. Compreendemos que a pesquisa em educação é primordial para o avanço científico na área, no entanto é pouco valorizada, pois, diferente da pesquisa tecnológica seus resultados são lentamente visíveis pela sociedade.

Quando um povo alcança um estágio complexo de organização da sua sociedade e de sua cultura; quando ele enfrenta, por exemplo, a questão da divisão social do trabalho e, portanto, do poder, é que ele começa a viver e a pensar como problema as formas e os processos de transmissão do saber. É a partir de então que a questão da educação emerge a consciência e o trabalho de educar acrescenta à sociedade, passo a passo, os espaços, sistemas, tempos, regras de prática, tipos de profissionais e categorias de educandos envolvidos nos exercícios de maneira cada vez menos envolvidos nos exercícios de maneiras cada vez menos corriqueiras e menos comunitárias do ato, afinal tão simples, de ensinar-e-aprender (BRANDÃO, 2001, p. 16).

Portanto, a pesquisa em educação com característica científica, pode alavancar estudos na área, aperfeiçoando o que já foi feito, através de novos olhares e apontando novos caminhos e questionamentos para futuras pesquisas.

Um outro nome para educação pode ser até mesmo sugerido, quando se constata, por exemplo, que o rumo e a velocidade das transformações do mundo moderno exigem cada vez mais, de todos os homens, uma constante reciclagem de conhecimentos e uma contínua readaptação a um mundo que, afinal, ainda é sempre o mesmo e já é sempre um outro (BRANDÃO, 2001, p. 80).

O autor afirma que o mundo moderno exige cada vez mais da sociedade, usa o termo reciclagem de conhecimentos, como uma alternativa de descobrir, conhecer, aperfeiçoar, quebrar paradigmas e dogmas consolidados.

A pesquisa realizada não objetivou impor verdades absolutas e construir paradigmas imortais, propomos conhecer a realidade de um todo valorizando todas as partes que o compõe.

Em nossa investigação realizamos como procedimento técnico a pesquisa documental, pois a legislação está inserida de forma direta nessa transição de paradigma assistencial ao paradigma de desenvolvimento integral da criança.

A pesquisa documental assemelha-se muita à pesquisa bibliográfica. A única diferença entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa (GIL, 1994, p. 73).

Escolhemos como técnica a pesquisa documental devido às reestruturações causadas pela legislação nas instituições de Educação Infantil. Foram criadas leis e pareceres que fossem ao encontro da atual concepção de infância, suas necessidades e especificidades para seu desenvolvimento integral.

Contamos com a pesquisa bibliográfica, que nos proporcionou suporte teórico para conhecermos o processo histórico do paradigma assistencial e sua ruptura perante a legislação. A realização do estado da arte das categorias da nossa pesquisa revelou uma importante aproximação a um referencial teórico de qualidade que contribuiu positivamente na construção da dissertação.

Esses referenciais adequadamente articulados;

[...] permitem ao autor da pesquisa construir referenciais teóricos capazes de fundamentar descrições, análises, interpretações e conclusões. Assim, ao pesquisarmos, não partimos da “tábua rasa” (ou do nada, ou do zero, do vácuo) à medida que alguma coisa já foi investigada, afirmada e concluída – de forma fundamentada – sobre o fato ou o fenômeno investigado. Se contarmos com referenciais teóricos consistentes, que possam oferecer elementos capazes de auxiliar-nos a reforçar nossos esquemas explicativos, interpretativos, compreensivos, reflexivos, analíticos, devemos explorá-los para que contribuam para a elevação da credibilidade que estamos produzindo em termos de exercício acadêmico-científico (LIMA, 2008, p. 37-38).

Portanto, para embasar teoricamente nossa pesquisa, não foi necessário restringirmo-nos a um único autor, reunimos autores renomados que serviram de base teórica na discussão de nossa questão problema.

Nosso trabalho possibilitou a visão da realidade de uma parte do todo, sob um ponto de vista, pois não pretendemos construir verdades absolutas, consideramos que o universo está em constante modificação.

Para Demo (1990, p. 20),

Em nenhum conhecimento está o conhecimento todo, porque conhecemos de modo multi e interculturalmente, ou seja, somos intérpretes culturalmente plantados. Por mais que nos esforcemos para fundamentar da melhor maneira possível o que afirmamos, não passamos de um ponto de vista.

Ainda nas palavras de Demo (1990, p. 19) “Se soubéssemos com evidência incontestada o que é realidade, não seria mais necessária à ciência. Neste sentido, ciência vive no desafio imorredouro de descobrir realidade que, sempre de novo, ao mesmo tempo se descobre e se esconde”.

Partimos de uma perspectiva da construção de um ponto de vista, de uma realidade provisória, destacamos a influência do pesquisador sob o objeto investigado. Ao fundamentarmos a teoria fomos influenciados culturalmente pelo meio em que estamos inseridos, pela nossa formação e experiência, fatores que inegavelmente predominaram sob a maneira que conduzimos a pesquisa.

Para Mello (2005, p. 10), em sua resenha sobre a obra de Gamboa (1998), não há como separar objeto de investigação do pesquisador, pois;

A dinâmica introduzida por Gamboa na investigação científica educativa, nos remete à ideia de lugar enquanto sujeitos desta investigação. Não se trata de estar perto ou longe, mas de estar “dentro” (grifo do autor) do nosso objeto de investigação, ou seja, a noção de que o sujeito se reintroduza de forma autocrítica e auto reflexiva em seu conhecimento dos objetos. Conhecer o conhecimento implica em um processo metacognitivo. Se somos passivos intelectualmente não podemos ser livres moralmente. O conhecimento fragmentado, induz à uma prática fragmentada (MELLO, 2005, p. 10).

O pesquisador está no interior da pesquisa – como disse o autor supra citado – portanto, não vivemos a neutralidade, não nos bastou somente conhecer o campo da pesquisa, nossa análise abriu caminhos para novos avanços e possibilidades na área estudada, ao contrário não teria finalidade a pesquisa.

Contamos com a pesquisa de campo;

Pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese que se queira comprovar, ou ainda descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles (LAKATOS; MARCONI 1999, p. 85).

Para obtermos informações do tema pesquisado realizamos a pesquisa de campo, com um planejamento e um roteiro de trabalho pré-estabelecido, inclusive o método de análise, definido antes da coleta dos dados.

A pesquisa contou com uma abordagem qualitativa. Para Ludke e André (1986, p. 45), “analisar os dados qualitativos significa “trabalhar” (grifos das autoras) todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevista, as análises

de documentos e as demais informações disponíveis”. Ao abordarmos o processo qualitativamente valorizamos todos os fenômenos que emergiram do problema

Com o objetivo de esclarecer, conhecer e descrever características do problema, nossa pesquisa também se destacou pelo caráter exploratório e descritivo.

Segundo Gil (1994, p. 46);

As pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática. São também as mais solicitadas por organizações como instituições educacionais, empresas comerciais, partidos políticos etc.

Realizamos uma pesquisa descritiva que abrangeu um grupo de professoras que acompanharam o processo de transição paradigmática no contexto das instituições infantis de Vacaria. Para Perito e Oriboni (2004, p. 38) “[...] a pesquisa descritiva, como seu próprio nome diz, procura descrever situações observadas na realidade a partir de dados primários obtidos através do trabalho do campo.”.

2.1.1 Instrumentos de pesquisa

Para a realização e conclusão dessa pesquisa científica, realizamos um planejamento selecionando os métodos e instrumentos de coleta e de análise dos dados. Assim, como instrumento de coleta de dados, utilizamos a história oral.

Acredito na história oral precisamente porque ela pesquisa a memória de indivíduos como um desafio a essa memória concentrada em mãos restritas e profissionais. E penso que parte de nosso desafio é o fato de que realmente encaramos a memória não apenas como preservação da informação, mas também como sinal de luta e como processo em andamento. Encaramos a memória como um fato da história; memória não apenas como um lugar onde você "recorda" a história, mas memória "como" (grifo da autora) história (FERREIRA, 2000, p. 65).

A história oral valorizou o ser como um sujeito do processo histórico que através das histórias de vida, relataram suas vivências no processo de transição paradigmática.

Na verdade, o documento gerado através da História Oral e que vai ser utilizado pelo historiador não é a fita de gravação, mas sim a sua transcrição, pelas facilidades de manuseio que oferece. Isto significa que de oral, a História Oral só tem a fala gravada do informante entrevistado, pois o instrumento que vai ser utilizado será escrito, se bem que transcrito literalmente para não descaracterizá-lo psicologicamente e não desvincular a linguagem falada da escrita (MEIHY, 1996, p. 66).

O método possibilitou o conhecimento dos fatos detalhadamente, respeitou o momento do sujeito, sua memória e desabafos que surgiram no decorrer do diálogo.

Para Ferreira (2000, p. 47),

Há que deixar fluir o diálogo, fazendo algumas inserções de forma a provocar a conversação, pois a regra mais fundamental é ter sensibilidade para com os modos habituais de fala e comunicação e permitir que as pessoas falem segundo seus próprios termos.

Seguimos um roteiro para não perder o foco da pesquisa e assim estimulamos a interação. Os encontros foram agendados de acordo com o tempo e nos locais de preferência de cada um dos sujeitos da pesquisa. Com muita atenção registramos em um diário de campo, o que poderia ser utilizado na análise, com o consentimento e respeitando a privacidade e identidade dos sujeitos, gravamos todo o diálogo, transcrevemos e analisamos.

Esse método tornou o estudo com mais concretude, pois o cotidiano vivido pelos participantes se transformou em história.

A vida cotidiana é a vida de *todo* (grifo da autora) homem. Todos a vivem, sem nenhuma exceção, qualquer que seja o seu posto na divisão do trabalho intelectual e físico. Ninguém consegue identificar-se com sua atividade humano-genérica a ponto de poder desligar-se inteiramente da cotidianidade. E, ao contrário, não há nenhum homem, por mais 'insubstancial' que seja, que viva tão-somente na cotidianidade, embora essa o absorva preponderantemente (HELLER, 2000, p. 17).

Os sujeitos da pesquisa foram as primeiras professoras inseridas nas escolas de Educação Infantil do Município de Vacaria, no ano de 2002. Foram convidadas sete professoras que acompanharam o processo de transição paradigmática e que ainda faziam parte do contexto infantil municipal. Quatro professoras aceitaram o convite e mostraram disponibilidade para participar entre elas incluímos a fala da Secretária de Educação para complementarmos e conhecermos o processo administrativo da época.

A participação na pesquisa foi de livre escolha, o sujeito teve que dispor de tempo, contou com sigilo, respeito e liberdade para interromper sua participação a qualquer momento.

2.1.2 Análise dos Dados

Para interpretação dos dados utilizamos como método a análise de conteúdo, assim definida por Berelson (1952, p.13) *apud* Gil (1994, p.163) “[...] uma técnica de investigação que, através de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações”.

Segundo Bardin (1977, p. 95) *apud* Gil (1994, p. 163) “[...] esse método desenvolve-se em três fases: pré-análise, exploração do material, tratamento dos dados, inferência e interpretação”. Na pré-análise foi o momento de organizar os dados e preparar o material para a exploração na próxima fase, que foi longa e detalhista. Gil sobre a segunda fase “refere-se fundamentalmente às tarefas de codificação, envolvendo o recorte (escolha das unidades), a enumeração (escolhas das regras de contagem) e a classificação (escolha de categoria)”. E por fim na terceira fase realizamos o tratamento dos dados, inferência e interpretação.

Conforme Bardin (1979, p. 44) análise de conteúdo pode ser definida como,

Um conjunto de técnicas da análise de comunicação visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam inferência de conhecimento relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

A escolha da metodologia adequada foi essencial para a realização de uma pesquisa científica de qualidade.

3 HISTÓRIAS DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DO PARADIGMA ASSISTENCIAL AO PARADIGMA DE DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA NO MUNICÍPIO DE VACARIA (RS)

[...] cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda a integração de vários campos de conhecimentos e a cooperação de profissionais de diferentes áreas. A base do cuidado humano é compreender como ajudar o outro a desenvolver-se enquanto ser humano. Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos (Referencial Curricular Nacional,1998).

Neste capítulo apresentamos a discussão dos dados coletados e ressaltamos as histórias das professoras e respectivas problematizações à luz do referencial teórico. Através dos relatos buscamos o objetivo geral dessa pesquisa, ou seja, conhecermos a compreensão das professoras acerca da transição do paradigma assistencial ao paradigma do desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil em Vacaria (RS).

3.1 O ATENDIMENTO ÀS CRIANÇAS NO MUNICÍPIO DE VACARIA E O PARADIGMA ASSISTENCIAL

Há muito tempo, estudos e pesquisas, preocupam-se com a infância presente nas instituições que atendem crianças de 0 a 5 anos. A legislação, com a publicação da LDB 9.394/96, que determinou como primeira etapa da educação básica a educação infantil provocou preocupações nos gestores municipais, que, antes da legislação e por um bom tempo depois, trataram essa etapa como assistencial. Muitos eram os motivos da preocupação dos gestores com os locais que recebiam as crianças, pois, por exemplo, a adaptação e reestruturação impostas pela legislação custariam um valor alto no orçamento das prefeituras.

Dessa forma, o pensamento se limitava ao atendimento e a garantir o básico para a sobrevivência das crianças.

No entanto a LDB não traz em seus artigos que se deve dar o mínimo para a sobrevivência a uma criança que frequente a Educação Infantil – chamada anteriormente de creche. De acordo com 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”. No processo histórico brasileiro predominaram instituições com métodos meramente assistenciais, diferente das instituições europeias que há décadas trabalham com crianças de 0 a 5 anos com métodos educativos.

Modificar essa concepção de educação assistencialista significa atentar para várias questões que vão muito além dos aspectos legais. Envolve, principalmente, assumir as especificidades da educação infantil e rever concepções sobre a infância, as relações entre classes sociais, as responsabilidades da sociedade e o papel do Estado diante das crianças pequenas (BRASIL, 1998, p.17).

Nosso lócus da pesquisa não foi uma exceção: a partir da LDB 9.394/96 o município de Vacaria retardou por anos as mudanças, que deveriam ter sido iniciadas já no ano de entrada em vigor da legislação. Os argumentos do adiamento foram muitos, desde financeiros ao fato de o Município ter outras prioridades – é visto que a educação não estava entre essas prioridades.

No artigo “As Crianças de 0 a 6 Anos nas Políticas Educacionais no Brasil: Educação Infantil e/é Fundamental”, Kramer (2006) afirma que o tema educação infantil vem sendo estudado com ênfase nos últimos 20 anos, destacando os Fóruns Estaduais de Educação, que articulam e buscam alternativas a fim de que o exercício dos direitos seja uma realidade para a população infantil. A autora destaca também a formação dos profissionais de educação infantil, que julga um dos maiores desafios, e a importância de uma política de articulação entre educação infantil e séries iniciais.

Ao longo do artigo tento dizer porquê. Reitero – aos que não estão familiarizados com os temas afetos a este artigo – que a educação infantil é, desde a constituição de 1988, direito das crianças, dever do Estado e opção da família e, desde a LDB de 1996, a primeira etapa da educação básica (KRAMER, 2006, p. 797).

Analisando a legislação, a autora relata historicamente a inserção das políticas educacionais e cita pesquisas que apontaram a frequência na pré-escola como fator favorável ao desempenho das crianças posteriormente. Para Campos *apud* Kramer (2006, p. 798),

A educação infantil parece ser, a partir desses estudos, uma das áreas educacionais que mais retribui à sociedade os recursos nela investidos, contribuindo à escolaridade posterior tema que permaneceu em discussão nos últimos 30 anos e que tem evidente repercussão para as políticas sociais e para as políticas públicas das instâncias federal, estadual e municipal.

Políticos, gestores e administradores devem então priorizar a educação infantil porque, investindo nas crianças, serão desnecessários gastos futuros, tais como construção de penitenciárias, clínicas de reabilitação e muitas outras despesas. Os recursos que estas instituições demandam deveriam ser investidas de forma adequada, promovendo assim a construção de uma sociedade melhor, pois “A educação infantil inaugura a educação da pessoa [...] o investimento em educação infantil obtém uma taxa de retorno econômico superior a qualquer outro” (PNE, 2001, p.11).

Nesta etapa a seguir oportunizamos o encontro da história oral e da teoria que permeia nossa pesquisa. Convidamos sete das primeiras professoras inseridas nas creches municipais de Vacaria. Destas, porém, somente quatro professoras aceitaram e estavam em condições de participar da pesquisa. Para complementarmos e conhecermos o processo administrativo da época, incluímos entre as entrevistadas a Secretária de Educação.

Para a realização da entrevista, agendamos previamente horário, respeitando as possibilidades dos sujeitos da pesquisa. Houve evidente ansiedade de ambas as partes, pois havia insegurança quanto ao rumo que a conversa seguiria. Utilizamos diário de campo para anotações relevantes e, com a permissão das professoras, gravamos todas as entrevistas, para não perder detalhes importantes, que dariam riqueza a nossa pesquisa.

Transcrevemos as gravações para a realização de uma análise de qualidade. As identidades das professoras foram preservadas e as identificamos por codinomes, utilizando nomes de flores, por serem delicadas, coloridas, transpirem docilidade, alegria e beleza – características essenciais na personalidade das professoras que trabalham com crianças, principalmente na educação infantil.

3.1.1 O Contexto do Atendimento nas Creches

Nesse item da dissertação, os dados coletados nas respostas dadas pelas professoras foram relacionados diretamente com os objetivos específicos da pesquisa. Para tanto, cada professora foi identificada pelo nome de uma flor: orquídea, rosa, margarida e violeta.

O atendimento à infância no município de Vacaria iniciou no ano de 1984¹¹, quando as chamadas creches funcionavam em casas, salões de igreja ou salas anexas a escolas de ensino fundamental. Atendiam crianças de 0 a 7 anos, com estrutura precária, mesmo depois da LDB 9.394/96, que definiu a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, e do surgimento de referenciais e parâmetros de estrutura. O Município protelou a mudança estrutural e de funcionamento por muitos anos.

Nossa pesquisa abrange a década que vai do ano de 2002 até 2012, pois o ano de 2002 foi marcado pelo início das mudanças nas creches do município. A estrutura que se tinha não atendia as exigências da legislação, porém, pela análise de fotos e das entrevistas das professoras, notamos a dedicação e esforço das funcionárias, apesar da falta de formação específica e do acúmulo de tarefas.

Mesmo não sabendo as habilidades e competências que estavam desenvolvendo nas crianças, e sem conhecimento da área cognitiva que estava sendo estimulada, realizavam atividades, confeccionavam brinquedos e resgatavam brincadeiras antigas, como mostram as figuras a seguir.

¹¹ Segundo pesquisa nos arquivos da Secretaria Municipal de Educação de Vacaria, a primeira instituição de atendimento a infância do município, localizada junto de uma escola de ensino fundamental, foi criada no ano de 1984 e atendia crianças de zero a sete anos em uma sala de aula improvisada.



Figura 7: Brinquedos de sucata

Fonte: Arquivos da Secretaria Municipal de Educação de Vacaria

Na Figura 7, observamos crianças de idades diferentes e brinquedos confeccionados com material reciclado. Uma atividade criativa realizada com o material de sucata, desenvolvida pelas atendedoras que trabalhavam com as crianças na época.

Na Figura 8, a seguir, podemos observar duas atendedoras com as crianças vestidas a rigor, para a realização de um teatro. Esta foto foi tirada no pátio da escola de ensino fundamental onde a creche ocupava duas salas. Na turma é visível a diferença de idades: crianças de um a cinco anos permaneciam juntas durante o tempo em que estavam na escola.



Figura 8: As crianças fantasiadas para a apresentação de uma peça teatral.

Fonte: Arquivos da Secretaria Municipal de Educação de Vacaria



Figura 9: Brincadeiras com pneus.

Fonte: Arquivos da Secretaria Municipal de Educação de Vacaria

Apesar das dificuldades nesse período, observamos nas imagens alegria das funcionárias e crianças, retratando uma infância saudável de quem brincava, explorava e valorizava os brinquedos.

[...] em síntese, a expansão em curso vem ocorrendo com um atendimento deteriorado. Temos problemas de espaços inadequados, de ausência de propostas pedagógicas, de pessoal sem habilitação. Enfim, temos uma gama de situações que estão exigindo um urgente ordenamento do esforço público e da sociedade civil em benefício da criança (MACHADO *apud* BRASIL, 1994, p. 140).

Analisando os relatos, percebemos que no ano de 2002 havia necessidade de uma mudança estrutural, para melhor atender as crianças que frequentavam as creches municipais, como se vê em:

A estrutura física da nossa era terrível, era uma sala grande, uma sala que as crianças ali brincavam as turmas todas juntas e depois tinha uma repartição que era o dormitório, então nós tínhamos um lugar para eles ficarem e um lugar para eles dormirem e dois banheiros, a cozinha ficava também nesse ambiente grande separado por cerquinhas (Rosa).

A estrutura descrita pela professora era o que se tinha naquele momento. Apesar de não ser um ambiente pedagogicamente adequado, havia interação de crianças de idades de 0 a 7 anos, os maiores ajudavam a cuidar dos pequeninos, existia um ambiente aconchegante e o contato era direto entre funcionárias e crianças. Como podemos observar na Figura 10, na sala havia berços, mesas, e a cozinha ficava em um pequeno cercado a direita.

Nesse ambiente as crianças realizavam as refeições e brincavam, e os bebês davam seus primeiros passinhos.



Figura 10: Espaço utilizado para refeições e brincadeiras.
Fonte: Arquivos da Secretaria Municipal de Educação de Vacaria



Figura 11: Dormitório
Fonte: Arquivos da Secretaria Municipal de Educação de Vacaria

Confirmando o relato da professora Rosa, a Figura 11 mostra crianças de diversas idades brincando com balões e somente uma atendente no ambiente. Esta sala servia de dormitório e para brincar. À direita podemos observar os colchões usados na hora do sono.



Figura 12: Hora do sono

Fonte: Arquivos da Secretaria Municipal de Educação de Vacaria



Figura 13: Hora do sono

Fonte: Arquivos da Secretaria Municipal de Educação de Vacaria

A hora do sono era realizada após o almoço, a Figura 12 mostra três crianças que dividiam o colchão e o cobertor. Podemos observar na Figura 13 crianças de idades diferentes dormindo no mesmo ambiente em colchonetes sobre tapetes, para proteger do frio, e um bebê no carrinho ao lado de crianças que parecem já estar acordando. Nesse horário do sono das crianças, as atendentes revezavam-se para realizar o seu intervalo.

Nas primeiras escolas em meados dos anos 1980 e 1990, as crianças eram atendidas pelas serventes, que eram responsáveis pela limpeza e também cuidavam das crianças – na maioria das vezes, sem nenhuma supervisão, pois essas creches ficavam desvinculadas das escolas de ensino fundamental. Posteriormente as creches foram acomodadas junto das escolas, em salas improvisadas, ocasionando melhora no atendimento, tendo em vista o acompanhamento da diretora da escola de ensino fundamental.

Um das creches funcionavam em anexo ao ensino fundamental, utilizavam da mesma comida da escola e tinha algumas salas separadas para a creche, mas tudo isso com muita dificuldade de funcionamento. Mas ainda, essas que funcionavam junto as escolas de ensino fundamental tinham um certo atendimento por parte da direção da escola, as outras que funcionavam separadas era mais difícil o acompanhamento porque a direção não tinha como dar conta de tudo, ainda mais a distância (Margarida).

No ano de 1995 foi realizado o primeiro concurso para o cargo de atendente de creche, com exigência de ensino fundamental. Suas atribuições variavam entre cuidar das crianças, preparar a alimentação, elaborar cardápio, realizar a limpeza do local, recepcionar as crianças e fazer matrículas. Podemos considerar que as atendentes que ingressaram nesse período encararam de forma corajosa o desafio de trabalhar nessas creches, diante do acúmulo de atividades e responsabilidades que lhes eram atribuídas. A professora Rosa destacou em seu relato:

Naquele momento as crianças eram somente cuidadas, os pais tinham que trabalhar, e aí tinha uma pessoas que ficava responsável por cuidar, podia-se ver alguns trabalhos pedagógicos, eu acho que até faziam muito bem pela capacitação que tinham, não era uma coisa focada no pedagógico, para elas era mais difícil entender o processo e o desenvolvimento infantil, mas era feito com boa vontade.

O relato acima afirma a “boa vontade” das funcionárias que, apesar dos poucos recursos e a falta de formação específica, desenvolviam um bom trabalho para as condições oferecidas naquele momento. A Figura 14 confirma o relato da professora: a atendente junto das crianças sentadas em círculo, contando uma história com o auxílio de um livro de literatura.

Nesse sentido, queremos ressaltar que o contexto infantil nas escolas no paradigma assistencial, predominante no ano de 2002, já realizava os cuidados específicos com as crianças. E a transição ao paradigma do desenvolvimento integral amplia ainda mais as possibilidades de atenção.



Figura 14: Atividades realizadas
Fonte: Arquivos da Secretaria Municipal de Educação de Vacaria.

Podemos dizer que estruturalmente as creches sofreram descaso durante um período significativo. Não estamos nos referindo aos anos anteriores a LDB 9.394/96, mas após a emergência dessa legislação, pois, apesar do início de algumas adaptações físicas no ano de 1999, poucos foram os avanços em seu contexto pedagógico: o objetivo ainda era o cuidar. Tal realidade contrariava os discursos oficiais, que mencionavam a preocupação com o atendimento infantil do Município. O atendimento era feito com base no assistencialismo, cuidar para ter onde ficar.

O cuidado precisa considerar, principalmente, as necessidades das crianças, que, quando observadas, ouvidas e respeitadas, podem dar pistas importantes sobre a qualidade do que estão recebendo. Os procedimentos de cuidado também precisam seguir os princípios da promoção à saúde. Para se atingir os objetivos dos cuidados com a preservação da vida e com o desenvolvimento das capacidades humanas, é necessário que as atitudes e procedimentos estejam baseados em conhecimentos específicos sobre o desenvolvimento biológico, emocional, e intelectual das crianças, levando em consideração as diferentes realidades socioculturais (BRASIL, 1998, p. 15).

A comunidade atendida se contentava com o paradigma assistencial presente nas creches, tinham medo de reclamar e perder a vaga, as famílias que desfrutavam do atendimento eram em sua maioria de classe baixa e com poucos conhecimentos sobre seus direitos, então se sentiam gratos por terem um lugar para deixar seu filho, enquanto trabalhavam.

Nossa realidade ainda é um tanto distante. Por um lado, temos um quadro de educadores pouco qualificados, e, por outro, para efeito de ilustração, temos um quadro de pais e mães oprimidos, pouco participativos na dinâmica das instituições e que, antes de tudo, necessitam da creche como um equipamento, não “podendo” (grifo das autoras) reconhecê-la como um direito, mas aceitando-a como um favor (MARTINEZ; PALHARES, 2007, p.9).

Para os pais, importava as crianças estarem bem alimentadas, limpas e aparentemente felizes. A maioria não se preocupava com o que estaria fazendo seu filho, junto de todas aquelas crianças, durante o período de oito horas que passava na creche. Não se tinha uma visão de desenvolvimento integral da criança, e a postura da família favorecia o predomínio da assistência. Podíamos dizer que era escola pobre para os pobres, porque sem direcionamento educacional, preocupava-se com a questão física da criança, sem uma visão ampla do desenvolvimento infantil. As atendentes faziam sua parte proporcionando um ambiente prazeroso para as crianças atendidas.

O fato de essas instituições carregarem em suas estruturas a destinação a uma parcela social, a pobreza, já representa uma concepção educacional. A pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma pedagogia da submissão, uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para o receber (KUHLMANN, 2007, p 51).

E, desta forma, se a comunidade se cala e não reivindica mudanças e melhorias, os governos e políticos prosseguem com políticas públicas falidas, prestando serviços assistenciais e compensatórios que buscam apaziguar os conflitos nas comunidades.

E a estrutura física e o funcionamento das escolas em Vacaria até o ano de 2002 eram precários, foi urgente a adequação dessas creches à legislação. Portanto a partir desse ano a administração municipal corajosamente iniciou o processo de mudança, abrindo um concurso para selecionar professor de educação infantil, investindo em construções de novas escolas de acordo com os padrões.

Quando iniciei meu trabalho como secretária da educação, vi que o orçamento para a educação era bastante significativo, no entanto nossas escolas estavam totalmente abandonadas, há mais de dez anos não passavam por um processo de pintura, manutenção, conservação e reparos e as escolas de educação infantil, ou seja, as creches funcionavam de forma precaríssima, ambientes totalmente contrários a lei, que se fossem supervisionados e inspecionados tinham que fechar imediatamente (Margarida).

O primeiro procedimento para a transição paradigmática foi realizar um diagnóstico da situação e necessidades das escolas de ensino fundamental e creches, para definir estratégias para alcançar bons resultados.

E as necessidades eram muitas na época, podemos dizer que o diagnóstico foi longo, tínhamos escolas construídas com madeiras velhas que sobravam de algumas casas desmanchadas, sem a mínima estrutura, então aquilo funcionava pelo amor das funcionárias, não podia nem ser chamado de escola sem as mínimas estruturas. Com estudos fui me apropriando dos orçamentos, valores e acompanhando o que tinha e o que não tinha. Comecei as mudanças com a construção da escola de ensino fundamental havia um projeto pronto, que tinha sido abandonado anteriormente e ao lado iniciamos a escola de educação infantil no ano de 2003 (Margarida).

O atendimento das creches nesse período que Margarida menciona era realizado pelas atendentes, que tinham diversas funções. Eram três funcionárias: a primeira era responsável pela alimentação das crianças e limpeza da cozinha, a segunda, pela limpeza geral e auxiliar no atendimento das crianças, que era feito pela terceira funcionária. O total de crianças variava de 28 a 30, com idade entre três meses a sete anos. A estrutura da cozinha era pequena, o fogão era doméstico, a alimentação era fornecida em quantidade adequada para atender a necessidade.

3.1.2 A Inserção das Professoras nas Creches Municipais de Vacaria

Além das demais mudanças, a inserção das professoras nas escolas infantis impulsionou a transição paradigmática, pois incorporou-se a visão pedagógica na rotina das crianças. As primeiras professoras foram inseridas na creche através de um convite da mantenedora no ano de 2002, ainda não se tinha planos para a realização do concurso. Poucas aceitaram o convite para ingressar na educação infantil, porém todas que participaram da nossa pesquisa ingressaram por vontade própria.

Na verdade eu optei pela Educação Infantil, sempre me identifiquei bastante com crianças pequenas, e como na época não tinha professor efetivo, as professoras do ensino fundamental podiam optar pela educação infantil. Também pelas colegas que já trabalhavam na educação infantil, uma questão de vínculo e por eu gostar da educação infantil, optei por essa realidade até mesmo para conhecer. Uma opção atrelada a uma vontade de conhecer como acontecia o trabalho na educação infantil (Violeta).

Nesse relato a professora afirma sua vontade de trabalhar com crianças de zero a seis anos, pois identificava-se com elas e com as colegas que já trabalhavam no mesmo ambiente. Consideramos que, para trabalhar com crianças em idade de creche e pré-escola, é necessário gostar e dedicar-se em todos os dias de trabalho, devido à importância da fase que a criança está vivendo.

O trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha competência polivalente. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve torna-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. São instrumentos essenciais para a reflexão sobre a prática direta com as crianças a observação, o registro, o planejamento e a avaliação (BRASIL, 1998, p.23).

O trabalho realizado nesta fase é essencial para o desenvolvimento integral do sujeito, por isso a necessidade das professoras inseridas nesse contexto gostar do que fazem e dedicar-se ao seu trabalho. Nossa pesquisa revelou um dado importantíssimo, todas as professoras inseridas no contexto infantil o fizeram espontaneamente, o que quer dizer que ingressaram porque realmente queriam ter uma nova experiência e identificavam-se com as crianças pequenas.

Eu escolhi trabalhar na Educação Infantil, trabalhei uns vinte dias numa turma de 1ª série, nunca gostei de alfabetizar, nunca foi meu chão, e ao mesmo tempo outra professora entrou na Educação Infantil, mas detestou. Procurei a diretora e disse que não estava gostando da minha turma e ao mesmo tempo a professora da Ed. Infantil não queria mais trabalhar na creche, então eu rapidamente pedi para trocar, a diretora disse “olha você pense bem que a Educação Infantil não é fácil”. Mas eu disse que eu gostava e foi ali que eu optei pela Educação Infantil e nunca me arrependi. Eu que fiz a escolha (Rosa)

Observamos no relato da professora Rosa entusiasmo, ao falar sobre o seu ingresso na creche e sobre as atividades realizadas com as crianças. Ela deixou transparecer grande amor pelo seu trabalho.

Corajosamente essas professoras enfrentaram desafios, considerando que foram inseridas em um contexto de estrutura estagnada. Foram vistas como ameaça por alguns, que desconfiavam da proposta, mas também foram percebidas como ajuda para mudar hábitos

cristalizados, pois sua chegada trouxe inovações e uma nova visão onde a assistencial predominava.

As professoras foram as protagonistas do novo paradigma naquele contexto. Consideramos que todo processo em seu início não é fácil, existiram erros e acertos, mas acreditamos que sempre houve boa intenção das professoras e administradores.

Naquele momento a transição paradigmática iniciava-se, relatou a professora;

Na verdade muitas foram convidadas, trabalhavam um tempo (uma semana), mas não conseguiam ficar, porque achavam difícil, diferente realmente era. Porque não tínhamos entendimento do que fazer, não sabíamos o real papel do professor. As pessoas eram convidadas e não se adaptavam até que eu entrei e resolvi ficar, porque gostava dos pequeninhos, mas mesmo assim pedagogicamente tava longe de atender o que realmente era (Orquídea).

Apesar da opção espontânea da professora Orquídea, sobre seu trabalho, ela desabafa sua insegurança e pouco conhecimento ao planejar suas aulas, pois encontrava-se em uma situação nova. A docente admitiu que se sentia perdida pedagogicamente:

Muitas pessoas passaram por lá e não ficaram, porque era muito complexo, eu via aquilo como uma creche, na verdade era na popular, um depósito de criança, porque eles ficavam lá todos juntos, a estrutura também era bem complicada e eu atendia todas as turmas no mesmo dia (...) Era tudo muito novo, lembro que confeccionava muitos brinquedos de sucata. Não tinha muito entendimento pedagógico e não sabia na verdade o que eu deveria fazer lá dentro (Orquídea).

As professoras entrevistadas em sua maioria queixaram-se da falta de um currículo ou plano de estudos para guiar-se. Pouco se sabia em relação ao que e como trabalhar com a faixa etária atendida. Um obstáculo diagnosticado nessa pesquisa foi a falta de conhecimento das professoras para trabalhar com as crianças, porque muitas das professoras entrevistadas não sabiam o caminho a seguir. A partir disso, segundo os relatos, iniciou-se uma fase de adaptação e busca do conhecimento para a realização de um bom trabalho.

Durante esta fase, o professor busca novos estímulos, novas ideias, novos compromissos. Sente a necessidade de se comprometer com projectos de algum significado e envergadura: procura mobilizar esse sentimento, acabado de adquirir, de eficácia e competência (COOPER, 1982, p. 81 *apud* NÓVOA, 2007, p.42).

3.1.3 Organização da Rotina e Planejamento Pedagógico

Em meio às mudanças e adaptações, as professoras tinham que planejar sua rotina pedagógica. Apenas uma professora entrevistada relatou que recebia auxílio da supervisora para elaborar seu planejamento, as demais elaboravam juntamente com a professora do turno contrário ou sozinhas, recorrendo a livros e revistas de práticas pedagógicas.

Uma constatação importante foi que todas as entrevistadas trabalhavam por meio de projetos com temas transversais, datas comemorativas entre outros. A professora Rosa relatou:

Eu sempre procurei trabalhar com projetos então era eu e a outra professora, nós sentava e pensava: vamos trabalhar o que? A gente pegava um tema, um tema transversal e aí a gente procurava trabalhar o cognitivo a parte motora, inclusive a parte afetiva tudo dentro desse tema.

As professoras dialogavam com os colegas para conhecer o funcionamento da escola e assim sentir-se mais seguras no trabalho que estavam fazendo.

A princípio a gente trocava ideias com a atendente que ali estava há muito tempo, seria mais ou menos uma rotina, mas dentro da educação infantil é pouco o tempo de trabalho pedagógico, tem que se dividir entre as refeições, troca de fraldas, banho. Tentamos entrar em consenso com as atendentes, que era quem trabalhava com as crianças anteriormente (Orquídea).

As professoras dividiam seu tempo e realizavam um rodízio entre duas ou mais turmas, conforme a professora Rosa relatou:

No início eu trabalhava com todas as turmas no mesmo dia. Eu trabalhava uma hora com o berçário, contava uma história, brincava, engatinhava depois eu pegava o maternal contava às vezes até a mesma história, ou outra história, aí a gente desenhava ou conversava. A escolha de como organizar meu tempo ficou bem livre para mim eu optei por trabalhar todas as turmas, até mesmo porque a gente ficava todos juntos, então era complicado a gente só trabalhar com uma turma, porque não tinha nem onde ir com eles.

A rotina pedagógica da professora era organizada subjetivamente, da forma que considerava melhor. Podemos analisar em sua fala que a estrutura física foi um dos obstáculos

a vencer diariamente nas creches. O espaço físico, já descrito anteriormente, dificultava a realização de atividades, porém as professoras trabalhavam com o que tinham naquele momento.

Depois no segundo ano, ou melhor no terceiro ano de Educação Infantil, eu mudei de rotina porque foi construída uma salinha, então eu poderia tirar as crianças e levar para essa sala, comecei trabalhar mais com o maternal e jardim, chegava de manhã cedo pegava eles 7h40 min e ficava até a hora do intervalo (Rosa).

Portanto a construção da sala facilitou o planejamento da professora, ela levava seus alunos a um lugar específico para realização das atividades sem interferência de algum bebê que chorava a qualquer momento ou alguém que entrava ou saía, fatores externos que dificultavam o trabalho. “Enquanto a gente trabalhava com as crianças, a cozinheira estava fazendo a comida, e a criança estava olhando sentindo o cheirinho e acabavam ficando mais preocupados com a comida e não com a atividade” (Rosa).



Figura 15: Espaço para atividades

Fonte: Arquivos da Secretaria Municipal de Educação de Vacaria.

Na Figura 15 podemos visualizar ao fundo a cozinha e as mesas onde as crianças faziam as atividades e também realizavam as refeições. Podemos observar as crianças de faixa etária diferente, ocupando a mesma sala e os mesmos brinquedos, todos juntos.

Essa era a realidade da maioria das professoras que ingressaram no ano de 2002 nas creches da rede municipal de Vacaria. Mas a professora Violeta foi inserida em uma escola estruturalmente melhor:

Iniciei realizando o trabalho como professora do berçário e também as turmas eram pequenas, não eram numerosas e depois eu trabalhei um tempo nessa escola com a turma do maternal. O atendimento na escola infantil era assim cada professora tinha uma turma, cada turma tinha uma atendente, cabia à professora realizar a parte pedagógica e atendente cuidava mais dessa questão do cuidado mesmo, da alimentação, do sono, da higiene, assim que funcionava o trabalho (Violeta).

A questão estrutural, como este relato evidencia, é parte essencial para a realização de um bom trabalho oferecendo um ambiente agradável para as crianças passarem o dia.

A inserção das professoras nas escolas de Educação Infantil acarretou um aumento dos gastos financeiros na gestão pública. Devido a isso, o número de professores foi aumentando no decorrer do tempo mas, para que todas as crianças trabalhassem com o professor, foi organizado o sistema de rodízio nas escolas.

Eu achava que não havia necessidade de uma professora fixa para os bebês, as oito horas, nove ou dez horas que a criança fica na creche, porque o que eu entendo, é que o bebê não pode ser estimulado todo esse tempo. Ele tem que brincar, ser alimentado ser bem cuidado, tomar solzinho, todos aqueles cuidados necessários, mas que ele precisaria de uma hora na parte da manhã e uma hora na parte da tarde que a professora fizesse as estimulações, em termos de som, tato, música, cores enfim (...) e o restante das atribuições ficaria com as atendentes. À medida que a criança ia crescendo, em níveis mais avançados, íamos deixando a professora por mais tempo nas turmas (Margarida).

No início o tempo era curto, porém, por ser realizado diariamente, foi sendo bem aproveitado pelas professoras e principalmente pelas crianças.

Observamos que as professoras tinham autonomia para realizar seu planejamento e sua rotina, porém existia a exigência de que trabalhassem com todas as turmas. No entanto essa autonomia as deixava um tanto inseguras a respeito de seu trabalho, não sabiam se estavam agindo corretamente. A ausência de um plano de estudos e a falta de formação específica aumentava a dificuldade de trabalhar com segurança. Como disse Rosa, “A gente sabia o que a gente queria, mas não sabia exatamente onde a gente queria chegar, ou sabia onde queria chegar, mas não sabia como, porque era tudo muito novo”.

As mudanças trouxeram dúvidas as professoras, porém o importante naquela situação era diagnosticar os erros, traçar estratégias e iniciar o processo de transição. A construção de um plano de estudos foi iniciada pela Secretaria Municipal de Educação, com base nos Referenciais Curriculares Nacionais. Sabia-se que a construção de um plano de estudo era fundamental para a realização das atividades pedagógicas nas escolas. Junto da construção do plano, vieram as formações para os professores e demais profissionais envolvidos no contexto infantil.

3.2 PROCESSOS DE TRANSIÇÃO DE PARADIGMA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE VACARIA (RS)

Para analisar o processo de transição de paradigmas, necessitamos refletir sobre diversos fatores que circundam e permeiam as práticas nas escolas de educação infantil e sua organização. Para isso analisamos a segunda parte da entrevista com as professoras inseridas no processo.

3.2.1 Implicações da Legislação na Transição do Paradigma Assistencial para o Paradigma do Desenvolvimento Integral da Criança

Muitos fatores contribuíram para a transição de paradigmas nas escolas infantis, a legislação obrigou o início das mudanças, mas elas foram adiadas por anos nas instituições infantis brasileiras.

Nos dicionários da língua portuguesa, a infância é considerada como o período de crescimento, do ser humano, que vai do nascimento à puberdade. Para o estatuto da criança e do adolescente (Lei nº 8.069, de 13/07/90) criança é a pessoa até os 12 anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre os 12 e os 18 anos. Etimologicamente a palavra infância refere-se a limites mais estreitos: oriunda do latim 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 [...] (KUHLMANN. 2007. p.16).

Assim o desenvolvimento integral da criança de acordo com o Artigo 29 da LDB 9.394/96, somente acontecerá em uma escola de ambiente agradável com boa estrutura física e com profissionais competentes e em constante formação pedagógica.

Documentos revelam a preocupação com que a legislação seja obedecida pelos governos municipais e que reconheçam a importância das escolas de educação infantil. Os Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil, divididos em dois volumes, têm o objetivo de “Estabelecer parâmetros de qualidade dos serviços de Educação Infantil, como referência

para a supervisão, o controle e a avaliação, e como instrumento para a adoção das medidas e melhorias da qualidade” (BRASIL, 2001). Também pretendem “Assegurar a qualidade na educação infantil por meio do estabelecimento desses parâmetros é uma das diretrizes da Política Nacional de Educação Infantil” (BRASIL, 2001). Para sua elaboração foram feitas discussões em diferentes regiões do Brasil, incorporando opiniões de entidades, grupos, movimentos sociais no sentido de aprimorar a qualidade da Educação Infantil.

O paradigma do desenvolvimento integral da criança foi inserido nas escolas infantis do município de Vacaria por meio das práticas das professoras. O processo de ruptura de pensamentos e conceitos fragmentados, deu início a uma transição paradigmática nas escolas infantis municipais onde “O maior desafio no processo foi a mudança de pensamento das pessoas” (Margarida). Nesse sentido, é preciso observar que “Os novos paradigmas englobam e transcendem a história, a antropologia, a sociologia e a própria psicologia resultando em uma perspectiva que define a criança como ser competente para interagir e produzir cultura no meio em que se encontra” (BRASIL, 2008).

3.2.2 Adaptação das Escolas de Educação Infantil no Município de Vacaria à Legislação

A história do atendimento à infância, como já vimos anteriormente, foi marcada por ações que priorizaram a guarda das crianças, com construções precárias, muitas sem água nem energia elétrica.

É preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares da história, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localiza-las nas relações sociais, etc. Reconhecê-las como produtoras da história (KUHLMANN, 2007, p. 30).

É necessário que todos envolvidos com a educação da infância estudem e considerem a fase que a criança se encontra. Para que o processo de mudança ocorra, devemos mudar concepções e investir financeiramente em estruturas físicas e formações para todos os profissionais que se encontram no contexto de atendimento infantil municipal.

Em nossa pesquisa observamos o quanto a estrutura física contribuiu para o atendimento de qualidade às crianças. A partir do ano de 2002 as escolas de educação infantil do município de Vacaria começaram a ser reestruturadas e novas escolas foram construídas.

Nas escolas onde havia pouco espaço, foi construída uma outra salinha para trabalhos pedagógicos, para ajudar no trabalho pedagógico da professora, que poderia levar seus alunos para um local separado para realizar suas atividades, isso ajudou muito entendíamos que estávamos começando uma mudança (Orquídea)

No que diz respeito a alimentação, as escolas infantis municipais eram bem assistidas, apesar do cardápio ser elaborado pelas atendentes, as crianças desfrutavam de todas as refeições. A partir do início das mudanças o cardápio passou a ser elaborado por nutricionista, garantindo uma alimentação saudável e a oferta de mais de três refeições balanceadas por dia às crianças.

Começamos inserindo uma merendeira, para realizar toda a alimentação e uma servente com a função de manter o ambiente limpo e adequado para as crianças, seguimos colocando as professoras, em seguida uma vice-diretora vinculada a escola de ensino fundamental, para ser responsável pela parte burocrática, administrativa e supervisão, aliviando assim o trabalho da diretora (Margarida).

A organização dos recursos humanos nas escolas infantis foi essencial para transição de paradigmas, foram adotados recursos, humanos e materiais, com o objetivo de modificar e quebrar conceitos engessados nas instituições infantis.

A presença da supervisora tornou o trabalho da professora mais tranquilo e seguro, já que estavam vivendo nova fase em sua vida profissional.

A supervisora da escola, procurava organizar espaços de reuniões, para prever o que seria trabalhado, não existia conteúdos, mas existia objetivos para serem traçados e cumpridos no decorrer do ano, procurando valorizar muito a questão da higiene, saúde e também englobando as datas comemorativas (Violeta)

Os profissionais que trabalhavam na escola contribuíram para o processo de mudança, pois, com a inserção das professoras e exigências legais vindas da gestão municipal, a visão educacional se dissipou pelas instituições tornando o ambiente agradável e sujeito ao desenvolvimento integral da criança.

3.2.3 O Professor Frente ao Desafio do Paradigma do Desenvolvimento Integral da Criança

Além de outros fatores que contribuíram com a transição do paradigma assistencial ao paradigma de desenvolvimento integral da criança, destacamos as primeiras professoras inseridas no contexto infantil, sujeitos dessa pesquisa, que trouxeram uma nova visão, uma maneira diferente de olhar para as crianças. As mudanças na organização e estruturas são importantes, mas nada disso seria válido na falta de um profissional que conheça a criança e suas especificidades.

Um novo sujeito adentra na escola infantil, uma figura desconhecida, com uma nova função de cuidar e educar modificou rotinas e conquistou as crianças. A Professora Rosa relatou “a gente sabia que até então na educação infantil era só cuidar, a partir daquele momento a gente tinha outro objetivo, além do cuidar o educar”. As professoras tinham conhecimento de sua função, porém existiam dúvidas em relação como fazer para atingir o objetivo de cuidar e educar.

Para as professoras entrevistadas a nova situação exigiu estudos e coragem para enfrentar os desafios de estar “no olho do furacão¹²”, ou seja, trabalhar e fazer a mudança nas escolas infantis municipais de Vacaria.

As professoras tinham autonomia para organizar sua rotina de trabalho, em sua maioria trabalhavam com todas as turmas no mesmo dia, dividindo o tempo de acordo com sua carga horária. “Nós dividíamos as turmas, a professora que pegava o pré, ficava só com o pré, a outra professora dividia o tempo entre berçário, maternal e jardim. Procurava trabalhar com todas as turmas, todos os dia” (*Rosa*). Trabalhar com todas as crianças era uma exigência, todas as professoras entrevistadas trabalhavam com a técnica de rodízio.

Nas turmas de maternal e jardim as professoras passavam a maior parte do seu tempo, realizando atividades variadas. Foi necessário comprar brinquedos, jogos, materiais pedagógicos para aplicação de atividades que as professoras desenvolviam com as crianças. “Chegaram muitos materiais, tapetes grandes para os bebês, almofadas, livros de história e

¹² Expressão utilizada por Fabiana Oliveira Canavieira em sua dissertação, quando se referiu ao “furacão” que passou pela Educação Infantil nesses últimos anos, buscou inspiração na obra de Karl Marx “*O Dezoito Brumário de Louis Bonaparte*” (2003) “Percebi-me, tal como ele, no “olho do furacão” dos acontecimentos” (2010)

brinquedos” (Orquídea), o investimento em brinquedos, livros e jogos foi aumentando com o passar dos anos e as escolas construídas após o ano de 2002 têm videoteca, sala lúdica e solário para as crianças brincarem. Veremos nas figuras a seguir:



Figura 16: Solário
Fonte: Arquivo da pesquisadora

Na Figura 16 vemos o solário, local direcionado para crianças de zero a três anos desfrutarem de um ambiente amplo, aquecido com a luz solar e repleto de brinquedos à disposição das crianças. Devido a nosso clima frio, esse ambiente é utilizado no inverno para as crianças terem contato com o sol, mas protegidas do vento. A seguir na Figura 17 podemos observar a videoteca, utilizada para realização de diversas atividades.



Figura 17: Videoteca
Fonte: Arquivo da pesquisadora

Com as adaptações estruturais, a parte dos cuidados foi aprimorada “durante esse processo houve adaptações nos banheiros colocaram vasos pequenas e pias menores para as crianças realizarem a escovação” (Rosa). Na Figura 18 e 19 podemos observar a diferença da estrutura dos banheiros nas diferentes épocas.



Figura 18: Banheiro (2002)

Fonte: Arquivos da Secretaria Municipal de Educação de Vacaria.



Figura 19: Banheiro (2012)

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

De acordo com os relatos, a maioria das professoras incluiu o hábito da escovação de dentes na rotina da escola, as crianças ganhavam escova e pasta dental para desenvolver os

cuidados com a higiene bucal. As professoras realizaram projetos de saúde e higiene, explicando o porquê da necessidade dos cuidados com o corpo: “Isso é cuidar e educar, fazer com que as crianças saiam da escola sabendo cuidar do seu corpo e de sua alimentação” (Violeta).

Nos refeitórios foi colocado o sistema de *buffet*, no qual as crianças maiores poderiam se servir, visualizando o cardápio do dia e experimentando comidas que talvez não conhecessem. “Houve resistência, as responsáveis pela limpeza não aprovaram o método e diziam “as crianças fazem uma sujeira”, também achei difícil no começo, mas com o tempo as crianças foram aprendendo e poucos derramavam” (Orquídea).

A persistência é uma característica visível no processo de mudança e no desenvolvimento da criança, já que não existe desenvolvimento sem sujeira, sem brinquedos ao chão, sem estímulo. E as professoras foram inseridas nas escolas para isso, esclarecer que o novo paradigma não aceita crianças presas a cadeiras e em silêncio. Afinal, “Brincar com criança não é perder tempo, é ganhá-lo; se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados, em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem (DRUMMOND [s.d.] *apud* KUHLMANN, 2007, p. 34).

Quando as professoras iniciaram nas escolas de educação infantil, sentiram-se perdidas e sem um caminho a seguir, encontravam-se em uma situação nova e complexa. No processo de adaptação houve erros e acertos, mas todas as experiências ajudaram no processo de mudança e contribuíram na melhoria da qualidade das escolas infantis municipais. “Nós não sabíamos o que podia trabalhar o que podia desenvolver conhecíamos as etapas de desenvolvimento, mas mesmo assim não era uma coisa muito certa, não tínhamos um caminho” (Rosa). Nesse relato a professora Rosa desabafa a ansiedade vivida nos primeiros meses em que atuou na escola infantil, porém também nos transmite carinho por aquela situação – vemos que sabia que tinha uma missão a cumprir e diz ter cumprido da melhor maneira possível.

Por tudo isso, no processo de transição paradigmática houve necessidade de formar os professores devido à complexidade do paradigma do desenvolvimento integral da criança.

3.2.4 Formação Docente e a Transição Paradigmática

Podemos entender a insegurança de não saber o caminho a seguir, tratava-se de algo novo. Segundo os relatos, depois que já estavam trabalhando, inseridas no contexto, iniciaram as formações e estudos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação. Naquele momento foi construído o plano de estudo da Educação Infantil do Município de Vacaria, que é utilizado como guia atualmente, após tentativas sem sucesso de construção de um currículo comum para todas as escolas infantis do Município. “No início não seguíamos nenhum currículo nem plano de estudo, depois a Secretaria de Educação providenciou os eixos que até hoje são utilizados” (Orquídea). Esse relato confirma a ausência de um currículo comum para todas as escolas municipais de educação infantil passaram-se mais de dez anos e o processo na área pedagógica estagnou.

A inserção das professoras foi alavanca para a transição de paradigmas, porém não foi algo fácil e rápido. Não bastava as professoras estarem dentro das escolas, a intenção não era reproduzir o modelo já existente, mas sim implantar um novo modelo. Para isso foi necessário à implantação de um programa de formação continuada para funcionários e principalmente para as professoras.

Muitas pessoas passaram por lá e não ficaram, porque era muito complexo, eu via aquilo como uma creche, na verdade era na popular, um depósito de criança, porque eles ficavam lá todos juntos, a estrutura também era bem complicada e eu atendia todas as turmas no mesmo dia (...). Era tudo muito novo, lembro que confeccionava muitos brinquedos de sucata. Não tinha muito entendimento pedagógico e não sabia na verdade o que eu deveria fazer lá dentro (Orquídea).

A professora Rosa relatou que frequentou um curso sobre desenvolvimento infantil, logo que concluiu o magistério, muitos anos antes de ingressar na profissão e com financiamento próprio, pois tinha a intenção de abrir uma escola particular de educação infantil, porém no decorrer de sua vida, desistiu da ideia. “Por isso que quando apareceu a oportunidade de eu trabalhar na educação infantil, não deixei escapar, sempre gostei muito” (Rosa).

Diagnosticamos insegurança e ansiedade na maioria das professoras ao falarem sobre seus primeiros momentos nas creches, já que as atividades realizadas nos primeiros meses foram sem orientação de um supervisor pedagógico. Restou a elas estudarem, realizarem leituras de livros que tratassem sobre os primeiros anos de vida e sobre o desenvolvimento da

criança. Porém observamos também que a maioria das professoras entrevistadas sentiu dificuldades em encontrar livros e leituras sobre o tema. Na época não existia uma ampla rede de comunicação como nos dias de hoje e o acesso à *internet* era restrito, poucos desfrutavam dessa tecnologia.

[...] até então as crianças eram cuidadas só pelas atendentes e o objetivo era cuidar, não tinha muito essa ideia de educar. Então para nós as primeiras professoras, nós não tinha muita informação. Disseram assim: agora vocês vão começar a trabalhar com as crianças a parte cognitiva, então a gente procurava trabalhar essa parte cognitiva, mas era uma coisa assim muito sem chão [...] (Rosa).

O relato da professora confirma que o início do processo não foi fácil, e entendemos o porquê da resistência das professoras que passaram no processo seletivo e não permaneceram atuando. Sem orientação, sentiam-se perdidas em um ambiente totalmente diferente do que lhes era de costume. A faixa etária das crianças inseridas nas escolas de educação infantil, na época era de zero a seis anos, e até mesmo as crianças matriculadas na pré-escola permaneciam em período integral na creche.

Relatou Orquídea: “As crianças da pré-escola chegavam pela manhã, tomavam café, assistiam televisão, almoçavam e ficavam esperando o horário da aula, e, quando terminava, aqueles que os pais não buscavam podiam voltar para a creche e esperar os pais”. A rotina da creche assustou as professoras que ali passaram a ter crianças de diferentes idades reunidas em um mesmo ambiente.

[...] a gente não sabia, o que a gente podia trabalhar o que podia desenvolver, apesar de eu já ter feito alguns cursos, já tinha filhos, já sabia as etapas, mas mesmo assim, não era uma coisa muito certa. Não tínhamos um caminho, a gente sabia que até então na creche era só cuidar a partir dali a gente ia ter outro objetivo, além do cuidar, o educar, o ensinar sem um caminho dizendo para onde seguir. Nenhum plano. A gente até tinha o pessoal da SMEC que às vezes vinham e conversavam com a gente. Mas nada concreto a seguir. No início não (Rosa).

Entendemos que a falta de uma formação específica resultou em insegurança nas professoras.

Porém não havia tempo para realizar um projeto de formação, antes de colocar as professoras, a inserção já havia sido adiada por muitos anos. Precisava-se de um olhar pedagógico nas creches, uma visão diferenciada, este era o objetivo. Colocar dentro das escolas infantis um olhar pedagógico (Violeta).

Neste trecho a professora fala sobre como ela viu a inserção das professoras. Apesar das formações iniciarem tardiamente, ela ressalta que somente a presença de uma professora

naquele ambiente, onde a prioridade ainda era cuidar, traria benefícios às crianças e aos funcionários, que poderiam contar com um suporte pedagógico em determinadas situações. No mesmo ano de 2002 já iniciaram movimentações para o início das formações.

Logo em seguida que foram inseridas as professoras já se começou a pensar em capacitação. Nessa época tinham pessoas bem atuantes na SMEC, tinha acompanhamento, a gente sempre se reunia, tinha muita troca de experiência. As atendentes também participavam das formações, que eram geralmente a noite (Orquídea).

A transição do paradigma assistencial para o paradigma de desenvolvimento integral da criança estava em processo contínuo, a preparação dos profissionais que trabalhavam nas escolas foi essencial para que conhecessem os objetivos das escolas de educação infantil.

De toda forma, discutir a formação de profissionais para a educação infantil pressupõe a urgência de uma atenção bastante acurada sobre as implicações do assentamento da creche como parte integrante dos sistemas educacionais. Desta tarefa não poderão se furtar os responsáveis pela política educacional. Não apenas direitos sociais estão em jogo, mas também o presente e o futuro de milhões de crianças e a perspectiva de justiça social (KUHLMANN, 2007, p 115).

A professora Violeta passou por um processo inicial diferente das demais entrevistadas, porque a escola em que ingressou tinha melhor estrutura física – contava com salas individuais, refeitório e banheiros adaptados para as crianças. Além de dispor de estrutura física adequada, contava com supervisora para auxiliar no trabalho pedagógico.

[...] a escola já tinha uma estrutura própria. Essa escola já tinha uma estrutura independente, diferente daquelas outras escolas, que a gente sabe que as crianças ocupavam uma sala, o mesmo espaço e ali naquele espaço, tudo acontecia. [...] algumas vezes por voluntariado eu conheci a escola infantil do bairro, era como se fosse uma casa, tinha uma cozinha e um espaço para eles dormirem e um espaço com mesas, poucas mesas porque o número de crianças não era muito grande, até para poder garantir o atendimento. A escola nova era uma estrutura bem diferente da anterior, era um prédio bonito, colorido, bem organizado, eu acredito que foi uma das primeiras escolas infantis construídas no novo modelo (Violeta).

A professora demonstrou entusiasmo durante a entrevista, por ter ingressado em uma escola nos moldes do novo paradigma, ao menos estruturalmente. Pedagogicamente a professora diz ter sido orientada pela supervisora em relação ao trabalhos realizados e sua forma de trabalhar.

Tinha um plano de estudo, como se fosse uma listagem de conteúdos, que não eram conteúdos, mas sim habilidades que as crianças teriam que desenvolver e o professor deveria trabalhar para alcançar isso. Então a gente recebia esta listagem e o professor realizava seu planejamento, e seguidamente nós tínhamos conversas com a supervisora pra ver se aquilo que a gente trabalhava estava de acordo com o que ela sempre nos orientava (Violeta).

Ao realizarmos uma analogia, há disparidade entre o modo que esta professora conduzia o trabalho e as demais entrevistadas. A estrutura em que estava inserida possibilitou a condução de seu trabalho com mais qualidade, e a orientação da supervisora desencadeou autoconfiança.

[...] era um sistema novo, as escolas estavam se adaptando então eles fizeram uma formação que foi no decorrer do ano todo, que se chamava “O Mundo da Criança” envolvia desde os aspectos de como conceber o desenvolvimento da criança, a gente se reunia em alguns momentos, às vezes nos finais de semana, e cada dia que nos reuníamos tinha um especialista pra falar sobre a temática, por exemplo, na questão dos bebês tinha alguém que falava sobre estimulação precoce, sobre os maiores tinha alguém que falava sobre a parte psicomotora, foi uma capacitação muito boa, que foi no decorrer do ano, oferecido pela Secretaria de Educação do Município (Violeta).

Incorporaram-se a partir daquele momento as formações para as professoras que estavam iniciando suas atividades nas escolas de educação infantil. “O Mundo da Criança”: assim foi chamado o projeto educativo de formações da Educação Infantil do Município de Vacaria, que contava com atividades práticas, palestras de diversos assuntos relacionados à criança e seu desenvolvimento integral. A professora Violeta ressaltou a importância das formações para melhorar a qualidade do seu planejamento.

A troca de experiências foi uma das atividades realizadas nos encontros, relatou a professora Rosa:

Depois iniciou a troca de experiência e era aí, que a gente se perdia mais ainda, porque tinha professoras que diziam estar com crianças de quatro anos quase alfabetizadas e eu achava que estava fazendo tudo errado, porque eu não tava trabalhando para alfabetizar.

A professora trouxe um problema que causa polêmica em escolas de educação infantil, a ansiedade de alguns professores pela alfabetização. Esse método se justificou no início do processo de transição, porque professores sem preparação atuavam nas escolas infantis. No entanto atualmente é inaceitável que os professores não conheçam o objetivo principal, que é o desenvolvimento integral da criança. Se esse objetivo for bem trabalhado não haverá dificuldades no ensino fundamental.

Porque até então eu tinha ideia de que criança precisava brincar, eu sempre pensei assim que criança precisava brincar, tem que brincar, tem que se expressar, escutar muita história porque isso desenvolveria a parte cognitiva do criar, tem que rolar é isso que eu pensava, então nas trocas de experiências eu achava que estava no caminho errado, mas hoje eu vejo que eu estava no caminho certo (Rosa)

O método de forçar a criança a se alfabetizar na educação infantil é uma violência contra o direito da criança, esse processo deve acontecer naturalmente. O professor deve ser o mediador, através do lúdico, apresentar letras, números e proporcionar um ambiente alfabetizador. Tudo deve acontecer de forma espontânea.

Depois de estar trabalhando na creche que frequentei formações, eu tinha uma facilidade maior com o jardim, por que no jardim eles tinham uma faixa etária mais compatível com a pré-escola onde eu já havia trabalhado E também são crianças, que produzem mais no papel, por que nós valorizávamos muito o papel, a folhinha, coisa que hoje em dia a gente é discute bastante, na época a gente tinha essa visão de dar tudo meio pronto, a folhinha para pintar, para colar, então o trabalho pedagógico ele era muito voltado para os trabalhos, tinha a impressão que se não tivesse trabalho com folha você não estava fazendo muita coisa, essa era a visão que se tinha. A capacitação ajudou muito, começamos fazendo uma capacitação chamada “O Mundo da Criança” foi uma coisa muito positiva, comecei mudar a visão (Orquídea).

A formação deve ser continuada para os profissionais envolvidos com a educação, todos que constituem o ambiente educacional devem conhecer o desenvolvimento da criança, para que, diante de uma situação, saibam agir corretamente.

E é preciso atentar para o fato de que, antes de formarmos nossa identidade profissional, passamos por um processo de formação pessoal e singular.

Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo que cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e sobretudo o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. Um percurso de vida é assim um *percurso* (grifo do autor) de formação, no sentido em que é um *processo* (grifo do autor) de formação (MOITA, 2007, p.115).

Portanto antes de nos formarmos profissionalmente passamos por um processo de formação pessoal, que (DOMINICÉ, 1985 *apud* NÓVOA, 2007, p.115) “[...] identifica a um desenrolar complexo, um conjunto em movimento, uma globalidade própria à vida de cada pessoa”. O autor nos mostra que a formação pessoal influenciará diretamente na identidade profissional.

Para Moita (2007, p. 116),

O processo de formação pode assim considerar-se a dinâmica em que se vai construindo a identidade de uma pessoa. Processo em que cada pessoa, permanecendo ela própria e reconhecendo-se a mesma ao longo da sua história, se forma, se transforma, em interacção.

O educador pode ser considerado um centro de interações, sujeito inserido constantemente em processos de formações e transformações. Constrói assim, segundo (LIPIANKI, 1990 *apud* NÓVOA, 2007, p.115), sua identidade social e identidade pessoal, as quais apesar de distintas não podem ser dissociadas. Portanto identidade, para o autor referido, resulta de “relações complexas que se tecem entre a definição de si e a percepção interior, entre o objetivo e o subjectivo, entre o *eu* e o *outro*, entre o social e o pessoal”.

No interior da complexidade da construção de identidade pessoal e social, a identidade profissional está inserida. (DEROUT, 1988 *apud* NÓVOA, 2007, p.115) quando refere à identidade profissional dos educadores e professores, chama-lhe uma “montagem compósita”, ou seja:

É uma construção que tem uma dimensão espaço-temporal, atravessa a vida profissional, desde a fase da opção pela profissão até a reforma, passando pelo tempo concreto da formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais onde a profissão se desenrola. É construída sobre saberes científicos e pedagógicos como sobre referências de ordem e ética e deontológica¹³. É uma construção que tem a marca das experiências feitas, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas, das continuidades e descontinuidades, quer ao nível das representações que ao nível do trabalho concreto (DEROUT, 1988 *apud* NÓVOA, 2007, p.115).

Os professores são seres humanos que estão interligados com o meio social e no seu interior há uma relação pessoal, singular e subjetiva. Então a formação pedagógica dos professores estará interligada com sua formação pessoal e profissional, nesse trecho ressaltamos as palavras de Moita (2007): “Ninguém se forma no vazio”.

Frente a esses conceitos e sua importância, reportamo-nos a uma escola de educação infantil que é um espaço de diversidade e onde estão inseridas identidades pessoais e profissionais diferentes. Cada indivíduo com sua subjetividade, e conseqüentemente uma formação pessoal diversificada, porém todos com um objetivo comum – proporcionar um ambiente agradável e educativo as crianças. Para que isso aconteça, exige-se uma formação dimensional e complexa que atinja desde a formação pessoal até a profissional, legitimada por uma formação continuada e mediada por especialistas, porém sem esquecer de mediar as emoções de todos os sujeitos envolvidos no contexto de uma escola de educação infantil.

¹³ Conceitos morais.

A prática da mediação, numa perspectiva de complexidade, conjuga razão e emoção tendo em vista em que a teoria é traduzida por subjetividades. Na ótica do pensamento complexo, a mediação pode ser compreendida como uma prática singular e incorporada, inseparável do sujeito (mediador) que se auto-organiza e expressa ações diferentes uma das outras. Imersa na complexidades das relações sociais, a mediação vai assumindo novos sentidos para as profissões (ARRUDA, 2008, p. 18)

Para a mediação atingir todos os profissionais envolvidos no contexto complexo de uma escola de educação infantil, se deve priorizar o diálogo e estratégias de conversação¹⁴ que valorizem os conceitos racionais, emocionais que se complementam e definam a forma que os sujeitos conduzem sua relação pessoal, social e profissional.

Em relação às estratégias de formação é importante relembrar que as escolas infantis do município de Vacaria não são formadas somente por professores habilitados em magistério ou graduação. O quadro profissional conta com as atendentes que permanecem por oito horas diárias junto das crianças, auxiliando a professora nos trabalhos pedagógicos, na higiene, alimentação entre outras atividades da rotina da escola. Essas profissionais anteriormente eram sobrecarregadas de tarefas e, devido ao processo de transição que está ocorrendo nas escolas, restringiram suas tarefas ao cuidar das crianças.

Em 1995, quando realizado o primeiro concurso para a função de atendente de creche, a habilitação exigida era ensino fundamental, No ano de 2011, quando aconteceu o último concurso para atendentes no município, a exigência continuou a mesma, somente o ensino fundamental. Como podemos mudar a educação infantil do município de Vacaria para um paradigma de desenvolvimento integral se cristalizamos e estagnamos conceitos assistenciais? A inserção das professoras foi um marco histórico para as escolas, porém a constituição de um quadro profissional habilitado tornaria a transição algo sólido e real.

¹⁴ Para Humberto Maturana (1997), o conversar é um fluir na convivência, no entrelaçamento do linguajar e do emocionar. Todo ser humano se constitui pela conversa, no fluxo de coordenações de fazeres e emoções. Quando alguém, por exemplo, aprende uma profissão, aprende em uma rede de conversações, na convivência, por meio da Linguagem e emoção que nos é inerente (ARRUDA, 2008, p.20).

3.3 ATUAL PANORAMA DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A EFETIVIDADE DO PARADIGMA DE DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

Diante das mudanças vistas anteriormente, nesta seção do trabalho nos dedicamos a discutir o panorama atual da educação infantil do município de Vacaria, ressaltando os avanços, relatos das professoras entrevistadas e fotos que mostram os novos prédios que hoje concentram as escolas.

A transição de paradigmas é lenta, esse processo não ocorreu abruptamente. Estamos falando na desconstrução de um sistema assistencial, que por anos predominou nas instituições brasileiras e também no município de Vacaria.

O panorama da Educação Infantil do município de Vacaria teve uma transformação significativa desde o ano que se iniciaram as mudanças. No entanto a reestruturação física das escolas e a qualidade do trabalho despertaram nos pais interesse, que, precisando trabalhar, encontraram na escola o lugar ideal para deixar seus filhos.

O investimento na formação dos profissionais que trabalham nas escolas de Educação Infantil melhorou a qualidade, aumentando gradativamente o número de crianças matriculadas e a procura por novas vagas. Foi adotado o sistema de lista de espera para organizar a entrada das crianças que buscam uma vaga, procura que vem aumentando a cada ano e o Município não consegue atender a demanda da população, principalmente na faixa etária de zero a três anos como afirma uma professora: “as listas de espera são enormes, a sociedade está reconhecendo nosso trabalho” (Rosa).

No quadro a seguir observamos o número de matrículas nas escolas de educação infantil municipal (2000-2012):

Quadro 1: Número de matrículas de 2007 a 2012.

GRAU DE ENSINO	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
ED. INFANTIL	557	608	661	712	800	932	802	749	844	942	1022	1196	1157
ENS. FUND	3936	4048	3985	4443	4120	4025	4212	4378	4343	4439	4496	4547	4841
EJA	*	*	*	*	*	280	334	309	260	244	215	211	186
TOTAL	4493	4656	4646	5155	4920	5237	5348	5436	5447	5625	5733	5954	6184

Fonte: Secretaria Municipal de Educação (2013).

Nesse quadro consta o aumento do número de matrículas. Nos anos de 2007 e 2012 houve uma queda, por motivos desconhecidos, já que a cada ano foram construídas novas escolas.

O Brasil atingiu parcialmente as metas da Educação infantil do PNE:

Meta número 1. Ampliar a oferta de educação infantil de forma a atender, em cinco anos, a 30% da população de até 3 anos de idade e 60% da população de 4 e 6 anos (ou 4 e 5 anos) e, até o final da década, alcançar a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos (PNE, 2001, p. 15).

Uma das mais importantes metas não foi atingida nos 10 anos de PNE, pois as imensas listas de espera e os processos judiciais reivindicando vagas mostraram a lentidão do processo de transição da educação infantil brasileira. A seguir vemos o número de crianças na lista de espera no município de Vacaria (RS).

Quadro 2: Número de crianças na lista de espera das E.M.E.I de Vacaria (RS) de 2011 a jan/2014.

ANO	RELAÇÃO DE DEMANDA
2011	993
DEZ/2012	1.335
DEZ/2013	1.642
JAN/2014	1.449

Fonte: Secretaria Municipal de Educação (2014)

Observamos o aumento significativo do número de crianças aguardando por uma vaga nas escolas públicas de educação infantil de Vacaria. Esses dados correspondem à soma das listas de espera das nove escolas que estão em funcionamento no município. Tivemos acesso nas planilhas a partir do ano de 2011, os anos anteriores não foram contabilizados esses dados pela Secretaria de Educação Municipal.

Até o ano de 2012 eram nove escolas de educação infantil no município, das quais duas estavam vinculadas às escolas de ensino fundamental e irregulares aos parâmetros de qualidade e infraestrutura federal. Mais quatro escolas estão em construção e uma em pleno funcionamento, construídas com o recurso do Programa Nacional de Reestruturação e Aparentagem da Rede Escolar Pública (ProInfância). É um programa criado pelo governo federal com o objetivo de melhorar a qualidade da Educação Infantil no Brasil. Segundo a página eletrônica do MEC¹⁵, o programa tem como objetivo:

O programa foi instituído pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, e é parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação. Seu principal objetivo é prestar assistência financeira ao Distrito Federal e aos municípios visando garantir o acesso de crianças a creches e escolas de educação infantil da rede pública. As unidades construídas no âmbito do Proinfância são dotadas de ambientes essenciais para a aprendizagem das crianças, como: salas de aula, sala de informática, bibliotecas, sanitários, fraldários, recreio coberto, parque, refeitório, entre outros ambientes, que permitem a realização de atividades pedagógicas, recreativas, esportivas e de alimentação, além das administrativas e de serviço.

A prioridade dessas escolas em Vacaria é matricular as crianças que encontram-se em vulnerabilidade econômica, principalmente na faixa etária de zero a três anos.

Os programas federais são elaborados com o objeto de melhorar a qualidade nas escolas promovendo o desenvolvimento integral das crianças. Pensando nisso, o município adotou recentemente o sistema de férias coletivas nas escolas de educação infantil, baseado no direito da criança de desfrutar do ambiente familiar. Assim, após o natal, a escola fecha por vinte dias, retornando suas atividades em janeiro.

É uma conquista polêmica: existem aqueles que defendem e os que condenam, e por consequência alguns pais lutam para manter a escola aberta o ano inteiro. Por outro lado, temos os que compreendem que os funcionários precisam tirar férias de 30 dias e os professores de 45 dias, obrigatórias por lei.

¹⁵ <<http://www.fn.de.gov.br/programas/proinfancia/proinfancia-apresentacao>>

Se pensarmos na criança, a rotina de ir para escola é exaustiva ela tem o direito de ficar com a família. Os pais podem planejar-se durante o ano para suprir a falta da escola neste período de férias. Ainda, a mantenedora pode realizar dedetização, reformas e consertos, pois no decorrer do ano esses trabalhos causam transtornos no funcionamento e a escola fica com suas portas abertas no período das sete horas e quinze minutos às dezoito horas de segunda-feira a sexta-feira, não realizando feriadões nem recesso escolar.

Essa visão, de que a escola não poder fechar no período de férias e recesso escolar, é uma característica do paradigma assistencial, que vê a escola como um recurso de cuidar e assistir. Diferente do paradigma de desenvolvimento integral da criança, que respeita os direitos e as especificidades da infância e vê a escola como um espaço educativo que complementa a ação da família.

Sobre isso a professora Orquídea diz:

A escola não pode fechar nunca, acontece uma nevasca de 40cm e temos que abrir a escola e ficar com 5 crianças, enquanto o ensino fundamental não tem aula. Porque temos que assistir a comunidade. Então não é totalmente educativa temos resquícios do paradigma assistencial.

A professora desabafa alguns momentos vividos no interior da escola e conclui dizendo “O sistema reforça esse assistencialismo, acredito que tenha fundo político, nisso tudo. Então a teoria é educacional e a prática é assistencial” (Orquídea).

[...] um paradigma privilegia algumas relações em detrimento de outras, o que faz com que ele controle a lógica do discurso, concebe-se que a sociedade é balizada por paradigmas que são superados à medida que seus fundamentos não atendem mais àquela comunidade a qual estão servindo de parâmetro (MORIN 1998, p.31 *apud*, MORAES, 2000, p. 23).

O paradigma assistencial não supera as expectativas atuais da educação infantil, sendo uma ruptura paradigmática, que impulsionou o paradigma emergente que tinha como objetivo o desenvolvimento integral da criança, no entanto a mudança é difícil porque passa pelo pensamento complexo das pessoas. Assim afirma (MORIN, 2000 *apud* SILVA; SANTOS; BEHRENS, 2006, p. 219) “[...] o novo paradigma da complexidade tem como foco o pensamento complexo e a visão da totalidade”.

Houve uma mudança significativa, no entanto segundo os relatos das professoras “Ainda temos muito a caminhar para podermos alcançar um novo modelo que vise o

desenvolvimento integral da criança” (Rosa). A professora diz que ainda estamos engatinhando a mais de dez anos para um novo paradigma. Completa sua ideia dizendo:

O que falta no município é a realização de um trabalho com os pais, mostrar o que acontece na escola durante o período que seu filho está aqui. Aqui eles tem tudo o que precisam inclusive fralda, alimentação, material de higiene e pedagógico, a criança traz apenas uma mochila para trocar de roupa quando necessário. As famílias em sua maioria as de baixa renda ainda tem a visão assistencialista e não reconhecem nosso trabalho, já as famílias mais estruturadas financeiramente mostram reconhecimento maior pela escola. (Rosa)

Vimos que o panorama atual mostrou um avanço real e os relatos confirmaram a melhoria, porém, para que haja a efetividade do paradigma de desenvolvimento integral da criança, precisamos de políticas públicas que não mascarem a realidade das escolas infantis municipais de Vacaria (RS). “Um paradigma deve ser ultrapassado, quando seus pressupostos não mais atendem às necessidades do momento” (SILVA; SANTOS; BEHRENS, 2006, p. 213).

Esta afirmação sugere que a criança que ficava quietinha, sentada e comportada não atende ao perfil da criança do paradigma emergente, precisamos de crianças felizes que brincam e interagem no seu espaço-ambiente. “Não havia mais espaço para uma visão fragmentada de mundo fazia-se necessário ultrapassar essa visão, para aceitar-se uma nova forma de pensar e agir que pudesse aproveitar o que havia de produtivo e avançar, em busca da superação das lacunas que existiam” (SILVA; SANTOS; BEHRENS, 2006 p. 214).

Houve muitos avanços. Acredito que hoje a criança tem mais liberdade de expressão, são mais alegres antes as crianças eram muito quietas, estavam sempre sentadas, sem movimento, porque na educação infantil o movimento é essencial, para seu desenvolvimento e alfabetização no ensino fundamental. (Orquídea).

Esse relato nos remeteu a uma observação importante realizada nessa pesquisa, constatamos que não há uma política de articulação entre educação infantil e ensino fundamental no município de Vacaria, acontecendo uma ruptura “de crianças a alunos¹⁶”, uma transição rápida que pode causar transtornos e bloqueios nas crianças.

É claro que a educação infantil não pode deixar de lado a preocupação com uma articulação com o ensino fundamental, especialmente para as crianças mais velhas que logo mais estarão na escola e que estão e que se interessam por aprender a ler, escrever e contar. Isso poderia ser resolvido muito mais facilmente se houvesse

¹⁶ De Crianças a alunos: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental. Esse é o título do artigo de Flávia Motta (UFRRJ) que fala sobre as rupturas nesse processo de transição.

clareza quanto ao caráter da educação infantil, se a *criança* (grifo do autor) fosse tomada como ponto de partida não um ensino fundamental pré-existente (KUHLMANN, 2007, p 64).

Uma política de articulação possibilitaria benefícios às famílias, professores e crianças, que não sofreriam grandes mudanças entre um nível e o outro. O ensino de nove anos poderia amenizar as rupturas se o professor do primeiro ano trabalhasse através de atividades lúdicas, que facilitam a alfabetização e letramento. Como não podemos afirmar que isso acontecerá, a articulação da educação infantil com o ensino fundamental torna-se importante no desenvolvimento da criança.

3.3.1 História de Professores: Avanços e Recuos na Educação Infantil

Todos os funcionários que trabalham em uma escola de educação infantil podem se considerar formadores, desde a merendeira, professora e auxiliar de limpeza, pois estão em contato direto com a criança na hora da refeição, ao usar o banheiro etc. “As crianças não aprendem apenas quando os adultos têm a intenção de ensinar” (KUHLMANN, 2007, p 68).

Por isso a importância de todos conhecerem o objetivo principal da escola infantil.

[...] cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda a integração de vários campos de conhecimentos e a cooperação de profissionais de diferentes áreas. A base do cuidado humano é compreender como ajudar o outro a desenvolver-se enquanto ser humano. Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos (BRASIL, 1998, p. 32).

Neste cenário o professor, que está em contato direto com as crianças, poderá estar em formação contínua para conhecer as fases de desenvolvimento, necessidades e especificidades das crianças. As professoras que participaram da nossa pesquisa foram questionadas sobre os avanços e retrocessos e sobre o panorama atual em que estão inseridas. “As escolas estão melhores hoje, com certeza! As escolas estão muito boas e se compararmos com as escolas da região, Vacaria está em um patamar de ótima qualidade em espaço físico, recursos humanos com professores qualificados” (Orquídea).

A formação continuada é uma política pública importante para que o professor possa conhecer a criança pequena e associar cuidar, educar e brincar constantemente em seu plano de trabalho. A professora Rosa diz “são oferecidos cursos, mas não conseguimos participar sempre, porque é no horário de trabalho, não tem quem nos substitua e não podemos fechar a escola e acabamos perdendo a oportunidade de aprender”. Essa condição exposta pela professora é um obstáculo à formação continuada. Se as formações são para os profissionais das escolas infantis, eles precisam estar presentes, ao contrário não há razão para que aconteça. Podemos observar um problema de gestão nessa política pública de formação.

“Eu acho que as escolas ainda precisam de mais encontros e trocas de experiência, trazem muito crescimento para os profissionais. Faz falta, esse diálogo. Já existiu no início das mudanças, hoje não existe mais” (Rosa). A troca de experiência pode realizar-se em encontros entre os profissionais, ou entre os professores mais especificamente, para conversar, desabafar e procurar orientação para determinadas situações do seu dia-a-dia. Um momento de estudo, de pesquisa e interação entre os professores, aprendendo e melhorando o seu trabalho.

A organização desses encontros poderia ser responsabilidade da mantenedora, para incentivar e estimular os profissionais envolvidos com a educação infantil do município, proporcionando momentos de descontração e formação. Sem estímulo e valorização os professores se acomodam e o cansaço diário da rotina da escola acaba por desestimular a busca pelo conhecimento.

Além da formação do seu desenvolvimento intelectual, o professor de educação infantil deve se afetivo e gostar das crianças. “A afetividade é essencial, o professor da educação Infantil tem que ter um olhar mais apurado, porque muitas das crianças não falam então você vai observar. Observar sempre” (Orquídea).

As crianças precisam ser olhadas, tocadas e ouvidas, isso exige sensibilidade e conhecimento da infância: “Quem não gosta de criança tem que fazer qualquer outra coisa, varrer rua, fazer cafezinho ou vender” (Rosa).

Ressaltamos a importância dessa fase, a criança está definindo sua personalidade, adquirindo autoestima e confiança, que dependerão do ambiente e das pessoas que estão diretamente ligadas a ela.

A autoestima que a criança aos poucos desenvolvem é, em grande parte, interiorização da estima que se tem por ela e da confiança da qual é alvo. Disso resulta a necessidade de o adulto confiar e acreditar nas capacidades de todas as crianças com as quais trabalha. [...] É importante criar situações educativas para que, dentro dos limites impostos pela vivência em coletividade, cada criança possa ter respeitados os seus hábitos, ritmos e preferências individuais. Da mesma forma, ouvir as falas das crianças, compreendendo o que elas estão querendo comunicar, fortalece a sua autoconfiança [...] Isso pode se fazer presente, por exemplo, na identificação dos pertences pessoais (BRASIL, 1998, p. 53).

“Para seguir o magistério tem que gostar muito [...] eu vejo que tem professores sem jeito nenhum para a profissão [...] nós podemos traumatizar uma criança, ela pode nunca mais aprender ou desenvolver um pânico da escola ou um bloqueio para o resto da vida” (Rosa). O relato da professora nos mostra a importância da profissão e da necessidade de formação continuada e sensibilidade para trabalhar com crianças pequenas.

O que significam os rostinhos? São rostinhos representando crianças que sorriem. São crianças de diferentes aspectos físicos, possibilitando inferir que pertencem a raças diferentes. Para nós, estes rostinhos falam da inserção das crianças em um projeto de educação que as contempla em sua diversidade sociocultural e racial. Naquele momento, a partir de 1994, esta inclusão consistia (e até hoje consiste) em um grande desafio para a educação infantil (MARTINEZ; PALHARES, 2007, p.6).

No município existe a política de formação que incentiva à graduação e pós-graduação *lato sensu*, contribuindo financeiramente. Para cursar mestrado, não existe auxílio financeiro. Movimentos e assembleias, para que fosse oferecido auxílio financeiro para professores que tivessem o interesse de cursar mestrado e doutorado, foram em vão na última revisão do plano de carreira (2012).

Outro importante profissional inserido no contexto infantil desde o início da transição é a atendente, que permanece com a criança durante o tempo de permanência na escola. Para ingressar nessa profissão é necessário ser aprovado em concurso público, com exigência mínima de ensino fundamental.

Esse pode ser considerado um problema na educação infantil municipal. Ao ser nomeada, a atendente é inserida nas escolas infantis sem habilitação específica para trabalhar com crianças, nem curso preparatório, e sem exigência de avaliação psicológica. Fica na responsabilidade dos gestores das escolas orientar e conduzir o trabalho das funcionárias: “Elas reproduzem a maneira com que foram criadas ou criaram seus filhos” (Violeta).

Eu acredito sim na formação, que todos têm que estudar não só a atendente. Mas eu acredito também na boa vontade do profissional de buscar o entendimento e no carinho que tem que ter com a criança. Exercitar a paciência diariamente. Eu acho que o ser humano, muitas vezes não consegue deixar os problemas em casa, mas quando ele chega na escola ele tem que repensar o que ele vem fazer aqui (Orquídea).

Não podemos descartar esse importante profissional nas escolas, mas precisamos pensar em uma política de formação para os que já estão inseridos e exigir no mínimo magistério para os próximos concursos a serem realizados – oferecendo, conseqüentemente, melhor remuneração. E a nomenclatura da função poderia ser revista, sendo que “atendente” remete a atendimento, característica do paradigma assistencial.

Nessa política atual, predomina o conceito de que para trabalhar com crianças não é necessária habilitação específica. Essa é uma característica do paradigma assistencial, um problema de gestão existente há anos que não foi solucionado e para cuja mudança desconhecemos projetos. Neste quadro visualizamos uma lógica econômica: profissionais pouco preparados, menor remuneração, aumento do número de matrículas, satisfação da comunidade. Mas as crianças ficam à mercê da sorte, de encontrarem bons profissionais em sua longa trajetória na escola de educação infantil.

A melhoria estrutural e de organização das escolas infantis foi importante, aumentou a procura, a ponto de famílias de diversas classes sociais esperarem por mais de um ano por uma vaga. Porém poderia existir uma preocupação maior com a qualidade, investindo em um dos mais importantes profissionais inseridos na escola e aliado do professor. “Tiveram situações que as pessoas tiveram que sentar e pensar juntos, até para identificar bem as funções, do professor e das atendentes, mas sempre atrelando as responsabilidades aos dois. Um não substitui o outro, mas os dois se completam” (Violeta).

O professor é o sujeito principal do processo de transição de paradigmas nas escolas infantis, teve responsabilidade de transformar o espaço estrutural em um ambiente que tivesse o compromisso de desenvolver a criança integralmente.

O professor da educação Infantil tem um perfil diferenciado, eu não acho que professor tenha que viver de vocação, quem tem vocação é padre. Acho que o professor tem que ser bem remunerado, mas também tem que gostar de movimento, a forma de se vesti é diferenciada tem que gostar do que faz. O professor tem que saber que esta formando seres humanos e isso é muito sério (Orquídea).

Poderão existir falhas no sistema, na gestão, no entanto na relação do professor com a criança não pode haver falhas, porque estas poderiam causar danos irreversíveis no educando.

Enfatizamos a importância de todos os envolvidos no contexto das escolas de educação infantil. Sem exceção cada um deve realizar seu trabalho pensando na criança e em sua formação.

3.3.2 Espaço e Ambiente e o Desenvolvimento Integral da Criança

A organização do espaço físico das instituições de educação infantil deve levar em consideração todas as dimensões humanas: o imaginário, o lúdico, o artístico, o afetivo, o cognitivo etc.(...) (KUHLMANN, 2007, p 74).

Entre outros aspectos, a estrutura física de uma escola é essencial para proporcionar um bom acolhimento das crianças e condições de trabalho aos profissionais, porém não basta uma estrutura de qualidade, podemos tornar o espaço em um ambiente de desenvolvimento integral da criança.

Este espaço, portanto, é o “pano de fundo”, a “moldura”, como afirma Mayumi Souza Lima. Ele será qualificado adquirindo uma nova condição, a de ambiente: “o espaço físico isolado do ambiente só existe na cabeça dos adultos para medi-lo, para vendê-lo, para guardá-lo. Para a criança existe o espaço-alegria, o espaço-medo, o espaço-proteção, o espaço-mistério, o espaço-descoberta, enfim, os espaços de liberdade ou da opressão” (LIMA *apud* KUHLMANN, 2007, p.70).

A estrutura física sozinha não transforma, abre possibilidades aos professores de realizar atividades com direcionamento e em lugares adequados. Na educação infantil, é importante que o professor transforme o espaço em um ambiente afetivo, acolhedor e feliz, pois as crianças necessitam de ambientes felizes e não espaços vazios e sombrios.

O espaço físico assim concebido não se resume à sua metragem. Grande ou pequeno, o espaço físico de qualquer tipo de centro de educação infantil precisa tornar-se uma ambiente, isto é, ambientar as crianças e os adultos: variando em pequenos e grandes grupos de crianças, misturando as idades, estendendo-se à rua, ao bairro e à cidade, melhorando as condições de vida de todos os envolvidos, sempre atendendo às exigências das atividades programadas, individuais e coletivas, com ou sem a presença de adulto(s) e que permitam emergir as múltiplas dimensões humanas, as diversas formas de expressão, o imprevisto, os saberes espontâneos infantis (KUHLMANN, 2007, p 76).

Lutamos para que sejam construídas mais escolas, porém podemos lutar e contribuir para que esses novos espaços se tornem ambientes alegres e de afeto. A transformação do espaço em um novo ambiente é uma característica do paradigma de desenvolvimento integral da criança.

No início da transição vimos o quanto foi importante a construção de novas escolas e adaptações, podemos continuar esse avanço, porém não podemos perder a essência da infância, o brincar e o interagir que possibilita que a criança passe por experiências e desenvolva-se. Desta forma, como diz Milton Santos [s.d.] “o espaço é a acumulação desigual do tempo”.

O ambiente contemplará processos e produtos, que deverão ser planejados pelas(os) professoras(es) e por todos os profissionais que atuam direta e indiretamente com as crianças, organizando o espaço e o tempo. Assim, não falaremos em rotina, mas em jornada; não falaremos em atendimento, mas em educação e cuidado; não falaremos em educadores, mas em professores, profissionais da educação; não falaremos em serviços, mas em direitos, e desta maneira as instituições de educação infantil estarão em movimento constante, sempre aprimorando seu desempenho e construindo sua pedagogia (KUHLMANN, 2007, p 70-71).

O panorama atual da educação infantil conta com escolas bem estruturadas, com videotecas, salas lúdicas, refeitórios, cozinhas amplas e iluminadas, parques e professores com habilitação e em constante formação. Como mostram as figuras a seguir.



Figura 20: Refeitório (2012).
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora



Figura 21: Refeitório (1998).
Fonte: Arquivo da Secretaria Municipal de Educação. (1998)



Figura 22: Parque
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora



Figura 23: Sala de atividades (pré-escola)
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora



Figura 24: Sala de atividades (berçário)
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

O espaço pode se tornar um ambiente alegre e instigante para a criança, apoiado em um currículo que propicie aos professores trabalhar de acordo com a realidade e as especificidades da criança. Segundo os relatos das professoras, não existe um currículo comum para as escolas municipais de educação infantil, seguem atualmente os planos de estudo criados no ano de 2003, quando iniciou o processo de transição paradigmática.

No ano de 2012 a Secretaria Municipal de Educação promoveu encontros com as supervisoras das escolas infantis, com o fim de construção de um currículo comum a todas as escolas infantis municipais, porém não se chegou a lugar algum somente a discussões e planos provisórios, longe de um documento final. (Violeta).

Nessa pesquisa, baseada na teoria e nas histórias de vida das professoras, observamos grandes mudanças, avanços e entraves na efetividade do paradigma de desenvolvimento integral da criança no sistema educacional do município de Vacaria.

Com esta visão de que podemos nos valer de um paradigma que pôde superar os paradigmas tradicionais e que trouxe uma substancial bagagem dos inovadores, culminando com a abrangência e a totalidade do paradigma da complexidade, é possível, aqui, posicionar-nos de maneira otimista em relação à possibilidade de mudanças significativas, capazes de nortear e dar suporte ao futuro [...] (SILVA; SANTOS; BEHRENS, 2006, p. 219).

Os esforços foram muitos para superação do paradigma assistencial e transformação do panorama das escolas infantis. Gestores, funcionários e professores buscaram e buscam a qualidade do trabalho e o desenvolvimento integral do sujeito principal desse contexto, a criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizarmos essa dissertação, destacamos a importância da pesquisa científica na educação, a pesquisa pode nos indicar novos caminhos para a transformação da prática pedagógica e espaços da Educação Infantil. A escolha de nosso objeto de pesquisa é oriunda de nossas inquietações e somos influenciados pelo ambiente e cultura em que estamos inseridos.

Buscamos desenvolver a pesquisa com ética e coerência metodológica, visando alcançar característica científica. Delineamos e percorremos nosso caminho metodológico a fim de que pudéssemos alcançar os objetivos propostos. Nessa busca não tínhamos a intenção de construir verdades absolutas, mas discutir mudanças paradigmáticas no campo da Educação Infantil.

Realizamos uma retrospectiva histórica a fim de contextualizar nosso objeto de estudo e percebemos o quanto a história social da criança foi marcada por dores e sofrimento. Além das crianças serem vistas como estorvos, eram tratadas como adultos em miniatura – e quem as tratasse diferentemente era chamado de paparicador. “É mais provável que não houvesse lugar para infância nesse mundo” (ARIES, 1981, p.50), o autor afirma que não existia preocupação com a criança e sua morte era vista como algo normal e corriqueiro.

No período colonial, após o descobrimento do Brasil, dezenas de embarcações ancoravam e tinham como tripulantes homens e crianças, que eram tratadas como animais e vítimas de abusos sexuais, passando dias sem comida e sem água, muitas morriam e logo eram jogados ao mar, sem sentimento algum dos barqueiros.

No decorrer do tempo houve mudanças na concepção de infância: a criança passou a ser vista com um olhar mais afetuoso pelos pais, porém ainda muitas crianças abandonadas pairavam pelas ruas, dando origem a orfanatos, que as recolhiam para não ficarem à mercê da sociedade, nem causarem transtornos, roubando e mendigando para as famílias abonadas. Assim, a primeira roda dos expostos brasileira foi criada, em Salvador no século XVIII, com o objetivo de abrigar crianças abandonadas, geradas diante de circunstâncias negativas para as mulheres.

Esse resgate histórico possibilitou o nosso entendimento sobre o surgimento das instituições assistenciais do mundo, mas especificamente no Brasil. Esse modelo assistencial

perdurou anos em instituições e hoje pode ser considerado um paradigma, pela cristalização de dogmas e de suas características.

Detivemo-nos no estudo da legislação direcionada à educação infantil no Brasil, desde a Constituição de 1988, que decretou o direito a creche e pré-escola a todas as crianças de zero a seis anos se assim os pais desejassem. Documentos e pareceres foram criados para auxiliar na implantação dos parâmetros nas escolas infantis.

Nosso estudo permitiu constatar ainda que documentos legais vêm sendo planejados e escritos juntamente com grupos e organizações, que conhecem a criança e seu desenvolvimento. Autores renomados no campo da pesquisa da educação infantil constam como organizadores de pareceres e diretrizes para a infância. Convém enfatizar nossa posição de que legisladores precisam proporcionar assembleias para dialogar com grupos que defendem a melhoria na qualidade da educação infantil.

Observamos que os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil apresentaram uma realidade ilusória, em que a teoria não estava compatível com a prática, principalmente no ano de sua publicação quando se priorizava o assistencialismo no atendimento. Olhando de outro prisma podemos avaliar o Referencial como um documento otimista, que acreditava e buscava a construção da escola ideal.

Para fortalecer a revisão de literatura visitamos os bancos de dados virtuais para realizar o estado da arte, nos quais encontramos diversos trabalhos sobre educação infantil. Nesse sentido ressaltamos a importância da busca por estudos já realizados, esses fortalecem e ampliam a visão do pesquisador sobre o tema.

O estado da arte sobre o objeto dessa pesquisa proporcionou um vasto conhecimento sobre o tema, que foi essencial para o desenvolvimento da mesma. Problematizar a prática pedagógica envolve múltiplas dimensões e diferentes relações tais como; paradigmas manifestos na prática pedagógica, escola, criança, cuidar-educar, mudança e tomadas de decisão de cada profissional.

Observamos que durante anos permaneceu nas instituições brasileiras o modelo assistencial no atendimento à infância. No município de Vacaria, *lócus* dessa pesquisa, as creches também seguiram esse modelo por um longo período, funcionando com estruturas precárias e com profissionais sem habilitação e sem conhecimento sobre o desenvolvimento infantil.

No entanto a criança precisa de um ambiente saudável e que proporcionasse seu desenvolvimento integral. Partindo daí elegemos como objetivo geral conhecer a

compreensão das professoras acerca da transição do paradigma assistencial ao paradigma de desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil em Vacaria (RS).

A partir da legislação que teve como função exigir uma mudança no contexto das instituições infantis, o município de Vacaria demorou para iniciar essas mudanças. No ano de 2002, foram inseridas as professoras no interior das escolas infantis municipais e posteriormente foi realizado um diagnóstico da situação dos prédios e das necessidades urgentes.

Naquele momento se iniciou uma transição, a qual chamamos de transição paradigmática, saindo do modelo anterior baseado no assistencialismo, que tinha o objetivo principal de assistir as crianças na questão da alimentação e higiene. A estrutura dispunha de poucas funcionárias, que realizavam todos os serviços desde limpeza, preparo de alimentação e o cuidado das crianças.

Ressaltamos que, na análise dos relatos e fotos, na compreensão das professoras sobre o modelo assistencial apresentaram pontos interessantes, pois havia um ambiente acolhedor e interação entre as crianças das diferentes idades. Também observou-se na proximidade do adulto que cozinhava e limpava e tentativas das funcionárias em tornar o espaço da creche um ambiente de aprendizagem, sem saber que habilidades estavam desenvolvendo nas crianças.

Apesar dessas tentativas das funcionárias de tornar o ambiente adequado para as crianças, esse modelo não foi suficiente para a nova concepção de infância. As escolas precisaram de reorganização além da necessidade de ampliarmos as discussões em torno da formação e importância do educador infantil. A nossa pesquisa de campo mostrou o quanto houve resistência às mudanças e o quanto essas dificultaram o processo de transição paradigmática.

A importância desse estudo está na compreensão das professoras inseridas no modelo assistencial e que acompanharam o processo de mudança precisando buscar novos conhecimentos e estratégias metodológicas para trabalhar com as crianças e com seus colegas.

Contudo nosso estudo permitiu destacar a importância do início das mudanças nas escolas no ano de 2002, quando foram inseridas as professoras nas creches, o que pode ser considerado um marco na história do município. Através dos relatos das professoras, observamos que o processo de transição paradigmática no contexto infantil trouxe melhorias visíveis na estrutura física e na qualidade da alimentação, dos brinquedos, dos materiais pedagógicos e livros.

Porém a transição não ocorreu completamente, as histórias de vida das professoras entrevistadas mostraram que o processo foi lento e ainda buscam revigorar o espaço da educação infantil na comunidade que ainda não vê a escola como um ambiente de desenvolvimento e aprendizagem. Nas mantenedoras e prefeituras que teorizam sobre a prática educacional nas escolas, no entanto suas estratégias de trabalho reafirmam o modelo assistencial. As políticas públicas, para que essas contemplem as necessidades reais das escolas infantis, ainda priorizam o acesso para ampliação do número de vagas mas sinalizam a importância do ensino com qualidade.

Destacamos também como constatação desta pesquisa a necessidade de uma política de formação para as atendentes, que estão inseridas nas escolas sem habilitação específica, ocupando uma função de extrema importância nas escolas e no processo de transição paradigmática. Ressaltamos as dificuldades em encontrar documentos e registros das creches no período assistencial, encontramos algumas fotos e escritos sobre as instituições. Observamos que a história das creches do município não foi registrada pelos administradores municipais, e os documentos encontrados estão sem especificações fato que os torna pouco confiáveis. Convém enfatizar que nossa pesquisa é a primeira no município que, com caráter científico, buscou estudar o processo de transição paradigmática na educação infantil em Vacaria.

A investigação permitiu constatar que não existe uma política de articulação entre educação infantil e ensino fundamental dessa forma, não há espaço para o diálogo entre os professores e pais. Reafirmamos a necessidade de uma reformulação política e administrativa na organização das escolas e nas prioridades da mantenedora.

No contexto geral, na compreensão das professoras, a transição paradigmática teve seu início mas ainda existem desafios a serem vencidos. As mudanças são visíveis, e a presença das professoras no interior das escolas impulsionou a transição, no entanto vários outros fatores devem ser considerados. Mas, ao seu modo as professoras entrevistadas sentiam-se responsáveis pelas mudanças. Durante as entrevistas nos mostraram emoção e ansiedade em relatar suas histórias e colaborar com a pesquisa. Observou-se ainda a vontade das professoras em ver esse processo registrado, para que se possa dar continuidade a estudos sobre a efetividade do paradigma do desenvolvimento integral da criança. Nesse sentido, o objetivo geral foi atingido, conseguimos buscar a compreensão das professoras inseridas na educação infantil municipal, acerca da transição do paradigma assistencial ao paradigma de desenvolvimento integral da criança.

Esse foi um desafio vencido pela pesquisadora que durante os dois anos de pesquisa teve persistência e traçou estratégias para alcançar o sucesso. Nesse sentido vale ainda destacar a importância da mão do orientador que no processo também sofreu uma ruptura, mudança de guia por motivo de doença. Essa intercorrência influenciou o encaminhamento inicial mas não perdeu a essência da discussão sobre o campo da Educação Infantil e nem há como expressar os sentimentos vivenciados ao longo dessa dissertação que permitiu uma experiência única e especial para o crescimento pessoal e profissional da autora.

Torna-se ainda importante resgatar o pensamento de Freire (1987, p.35-38) quando ressalta o valor da Educação Infantil afirmando que “[...] nenhuma sociedade se afirma sem o aprimoramento de sua cultura, da ciência, da pesquisa, da tecnologia, do ensino. E tudo isso começa com a pré-escola”. Portanto nos comprometemos a divulgar o trabalho no município de Vacaria, seja por meio de palestras, participação em eventos e artigos científicos para disseminar essa construção do conhecimento.

Por fim, esperamos poder contribuir para novas pesquisas e outros estudos, que reformule e problematiza a educação infantil de Vacaria.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981.

ARRUDA, Marina, P. **O Mediador de Emoções: (Re) significando a prática da mediação social**. Pelotas: Livraria Mundial, 2008.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BARROS, Aidil de Jesus Paes; LEHFELD, Neide Ap. de S. **Projeto de Pesquisa: propostas metodológicas**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Paradigma da Complexidade: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios**. Petrópolis: Vozes, 2006.

CERISARA, Ana Beatriz. A produção acadêmica na área da educação infantil com base na análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil: Primeiras aproximações. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira . **Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios**. 6.ed. Campinas: Autores Associados, 2007. P. 19-50.

_____, Marilda Aparecida. **O Paradigma Emergente e a Prática Pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2005

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federal do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____, Congresso Nacional. Lei 9.394, de 17 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.

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

_____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade Para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2008.

_____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 2009.

_____,_____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 2010.

_____, Presidência da República. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação**. Brasília: 2001. Disponível Em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: set. 2012.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

CANAVIEIRA, Fabiana Oliveira. **A educação Infantil no Olho do Furacão**: o movimento político e as contribuições da sociologia da infância. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2010. Disponível em:
<<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000773953&opt=3>>. Acesso em: 08 set. 2012.

CHAMBOULEYRON, Rafael. Jesuítas e as Crianças no Brasil Quinhentista. In: PRIORE, Mary Del. **História das Crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2000. P. 55-83.

DEMO, Pedro. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1990.

DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das Crianças no Brasil**. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2000.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (Orgs). **Educação Infantil Pós-LDB**: rumos e desafios. 6.ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

FERREIRA, Ana Gabriela Clipes et al. **Orientações para Elaboração de Trabalhos Acadêmicos**: dissertação, teses, TCG de pedagogia, TCE de especialização. Porto Alegre: UFRGS/FACED/BSE, 2003.

FERREIRA, M. M (org.) **História Oral**: desafios para o século XXI. Rio de Janeiro: Fiocruz/Casa de Oswaldo Cruz/CPDOC, Fundação Getulio Vargas, 2000.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As Pesquisas Denominadas “Estado da Arte.”** Educação & Sociedade, ano XXIII, n 79, Agosto/2002.

FREITAS, Marcos Cezar de. **História Social da Infância no Brasil.** 5.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** São Paulo: Atlas, 1994.

GOLDEMBERG, Miriam. **A Arte de Pesquisar.** 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 1998.

GOODSON, Ivor. F. Dar Voz ao Professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António. **Vidas de Professores.** Portugal: Porto, 2007. P. 63-78

HELLER, Agnes. **O Cotidiano e a História.** São Paulo: Paz e Terra, 2000.

KRAMER, Sônia. **A Política do Pré-Escolar no Brasil: a arte do disfarce.** 5. Ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____, Sônia. **As Crianças de 0 a 6 anos nas Políticas Educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental.** *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 25 set 2012.

KUHLMANN, Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____, Moysés. Educação infantil e currículo. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira. **Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios.** 6.ed. Campinas: Autores Associados, 2007. P. 51-56.

LAKATOS, Eva M.; MARCONI, Maria de A. **Técnicas da Pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LIMA, Alesandra Maia. **Educação Infantil em Juiz de Fora/MG: Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEIS e suas políticas públicas de 1980 a 1996.** 1v. 142p. Mestrado. Universidade Federal De Juiz De Fora – Educação, 2008. Disponível em : <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20082732005016007P0> Acesso em: 08 set. 2012.

LIMA, Samantha Dias de. **Flores Para Além da Esperança**: políticas públicas educacionais como perspectiva para infância cidadã: um estudo nas escolas de educação infantil da rede municipal de São Leopoldo. 1v. 200p. Mestrado. Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Educação, 2008. Disponível em:
<<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=2008142007011003P6>>. Acesso em 01 set. 2012.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ. Marli. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo. EPU, 1986

MARCILIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil 1726-1950. In: FREITAS, Marcos Cezar de. **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2003. P 53-99.

MARTINEZ, Cláudia M. S; PALHARES, Marina S. A educação Infantil: uma questão para o debate. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira . **Educação Infantil Pós-LDB**: rumos e desafios. 6.ed. Campinas: Autores Associados, 2007. P. 5-16.

MINAYO, M. C. de S. **Ciência, Técnica e Arte**: o desafio da pesquisa social. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

MEIHY, José, C. S. B. **(Re) Introduzindo História Oral no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1996.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, António. **Vidas de Professores**. Portugal: Porto, 2007. P. 111-140.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez, 2000a.

_____, Edgar. **Da necessidade de um pensamento complexo**. In: MARTINS, F. M.; SILVA, J. M. (Org.). **Para Navegar no Século XXI**: tecnologias do imaginário e cibercultura. 2 ed. Porto Alegre: Sulina, 2000b.

MORAES, M. Cândida. **O Paradigma Educacional Emergente**. Campinas: Papyrus, 1998.

MELLO, Telma Assad. **Fundamentos para la Investigación**: pressupostos epistemológicos que orientan al investigador. Obra resenhada. Campinas: 2005.

NASCIMENTO, Maria E. P. do. Os profissionais da educação infantil e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira . **Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios**. 6.ed. Campinas: Autores Associados, 2007. P. 101-115.

NÓVOA, António. **Vidas de Professores**. 2 ed. Portugal: Porto, 2007.

PASSETI, Edson. O Menor no Brasil Republicano. In: PRIORE, Mary Del. **História das Crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2000. P.347-375.

PERITO, Rose; ARIBONI, Sandro. **Guia Prático Para um Projeto de Pesquisa**. São Paulo: Unimarco, 2004.

PESCUMA, Derna; CASTILHO, Antonio Paulo Ferreira de. **Projeto de Pesquisa**. O que é? Como fazer? Um guia para sua elaboração. São Paulo: Olho d'Água, 2005.)

RAMOS, Fábio Pestana. A História Trágico-Marinha das Crianças nas Embarcações Portuguesas do Século XVI. In: PRIORE, Mary Del. **História das Crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2000. P. 19-54.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 3ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____, Boaventura de Sousa. **A Crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência**. 5 ed. São Paulo. Cortez, 2005.

SILVA, Mônica da Oliveira P; SANTOS, Denise Dittrich Vieira; BEHRENS; Marilda Aparecida. **Uma Nova Visão de Educação Alicerçada Pelos Paradigmas Inovadores**. In: EDUCERE, 2006: PUC. P. 209-220.

STRECK, Danilo R. Pesquisar é pronunciar o mundo. In: STRECK, Danilo R.; EGGERT, Edla; SOBOTTKA, Emil A (org.). **Dizer a Sua Palavra: educação cidadã, pesquisa participante, orçamento público**. Pelotas: Seiva, 2005.

APÊNDICE A

PROPOSTA DE ROTEIRO PARA A ENTREVISTA

1. Como era feito o atendimento nas escolas infantis quando você ingressou no sistema como professora?
2. Pode descrever como era a estrutura física das pré-escolas e creches?
3. Como foram convidadas e/ou escolhidas às professoras para trabalhar nas escolas infantis?
4. Como você realizava as atividades? Como organizava o tempo? Qual era a rotina pedagógica?
5. Você frequentou alguma capacitação pedagógica para trabalhar com crianças de 0 à 6 anos? Se positivo, antes ou depois do ingresso?
6. Que mudanças você observa hoje no atendimento às crianças?
7. Para você o que mais contribuiu na transição do modelo assistencial para o modelo educacional? A partir de que momento você percebeu o início das mudanças?
8. A que você atribui às mudanças?
9. Os demais profissionais acataram bem as mudanças ou você observou resistências?
10. Quais foram os avanços e retrocessos observados nesse processo de transição?
11. Na sua opinião as escolas de educação infantil de Vacaria estão melhores hoje do que quando você entrou? porque?

APÊNDICE B

UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

Projeto de Dissertação de Mestrado

SHANA SIQUEIRA BRAGAGLIA MACHADO

ENTENDIMENTO DAS PROFESSORAS ACERCA DA TRANSIÇÃO DO PARADIGMA ASSISTENCIAL AO PARADIGMA EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM VACARIA (RS).

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você está sendo convidado a participar em uma pesquisa. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que está sendo realizada. Sua colaboração neste estudo é muito importante, mas a decisão em participar deve ser sua. Para tanto, leia atentamente as informações abaixo e não se apresse em decidir. Se você não concordar em participar ou quiser desistir em qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você. Se você concordar em participar basta preencher os seus dados e assinar a declaração concordando com a pesquisa. Se você tiver alguma dúvida pode esclarecê-la com o responsável pela pesquisa. Obrigado(a) pela atenção, compreensão e apoio.

Eu,

residente _____ e _____ domiciliado,

portador da Carteira de Identidade, RG _____, CPF n. _____

nascido(a) em ____/____/_____, concordo de livre e espontânea vontade *em participar como voluntário* da pesquisa: Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas. Estou ciente que:

1 O estudo se refere a conhecer a vida cotidiana dos professores atuantes na Educação Infantil no Município de Vacaria (RS).

2 A pesquisa é importante de ser realizada para a obtenção de informações sobre a mudança do paradigma assistencial ao paradigma educacional no atendimento à infância em Vacaria (RS).

3 Participação da pesquisa: uma amostra intencional representada por dez (10) professores atualmente em atividade na Educação Infantil que ingressaram no sistema quando do fim do assistencialismo no atendimento à infância.

4 Para conseguir os resultados desejados, a pesquisa será realizada a partir dos encontros para a história oral, que serão realizados nos domicílios dos participantes.

5 Para isso os sujeitos serão mantidos em anonimato, as informações coletadas na pesquisa serão confidenciais.

6 Se, no transcorrer da pesquisa, eu tiver alguma dúvida ou por qualquer motivo necessitar posso procurar a mestrandia Shana Siqueira, responsável pela pesquisa, no telefone (54) 96249914.

7 Tenho liberdade de não participar ou interromper a colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação.

8 As informações obtidas neste estudo serão mantidas em sigilo e; em caso de divulgação em publicações científicas, os meus dados pessoais não serão mencionados.

9 Caso eu desejar, poderei pessoalmente tomar conhecimento dos resultados ao final desta pesquisa na UNIPLAC.

DECLARO, outrossim, que após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto voluntariamente em participar desta pesquisa e assino o presente documento em duas vias de igual teor e forma, ficando uma em minha posse.

Vacaria, ____ de _____ de 2013

(nome e assinatura do sujeito da pesquisa e/ou responsável legal)

Responsável pelo projeto: SHANA SIQUEIRA MACHADO

Endereço para contato: UNIPLAC, em LAGES (SC)

Telefone para contato: (54) 96249914

E-mail: shanasiqueira@gmail.com

UNIPLAC: Av. Castelo Branco, 170 – PROPEG - Fone contato: (49) 251-1022

ANEXOS



Figura 1. Fonte: Secretaria Municipal de Educação (2013).

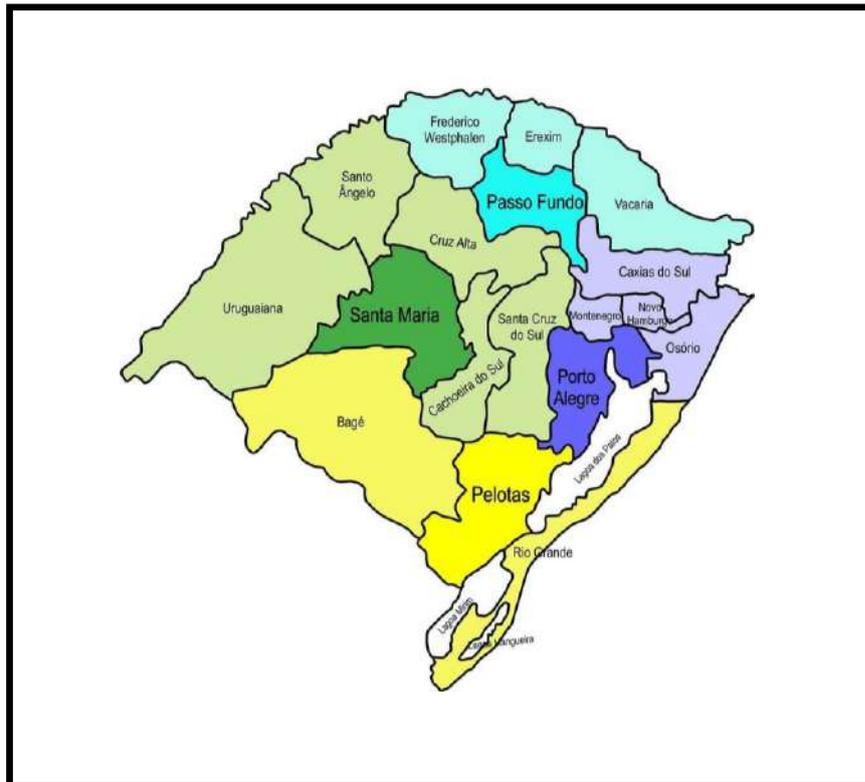


Figura 2. Fonte: Secretaria Municipal de Educação (2013)