

**UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE - UNIPLAC
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

SIMONE TEREZINHA FELDHAUS DE SOUZA

**EDUCAÇÃO INFANTIL NA PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA:
DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

**LAGES
2012**

SIMONE TEREZINHA FELDHAUS DE SOUZA

**EDUCAÇÃO INFANTIL NA PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA:
DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação, *stricto sensu*, Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação da Linha de Pesquisa I, Políticas e Processos Formativos em Educação.

Orientadora:
Profª. Dra. Maria de Lourdes Pinto de Almeida

Ficha Catalográfica

S719e	<p>Souza, Simone Terezinha Feldhaus de. Educação infantil na proposta curricular de Santa Catarina: desafios e possibilidades / Simone Terezinha Feldhaus de Souza. -- Lages (SC), 2013. 100f.</p> <p>Dissertação (Mestrado) – Universidade do Planalto Catarinense. Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Planalto Catarinense. Orientadora: Maria de Lourdes Pinto de Almeida.</p> <p>1. Educação de crianças. 2. Educação e Estado - Santa Catarina (Estado). 3. Municipalização - Santa Catarina (Estado). 4. Escolas – descentralização. I. Almeida, Maria de Lourdes Pinto de. II. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD 379.8164</p>
-------	---

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



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO**

**“EDUCAÇÃO INFANTIL NA PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA:
DESAFIOS E POSSIBILIDADES”**

Dissertação submetida ao colegiado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – Mestrado Acadêmico em cumprimento parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, na Linha de Pesquisa Políticas e Processos Formativos em Educação.

APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 14/12/12

Profa. Dra. Maria de Lourdes Pinto de Almeida (Orientadora) _____

Profa. Dra. Marilane Maria Wolff Paim (Examinadora Externa – UFFS) _____

Prof. Dr. Lindomar Wessler Boneti (Examinador Externo – PUCPR) _____

Prof. Dr. Geraldo Antonio da Rosa (Examinador PPGE/UNIPLAC) _____

Profa. Dra. Carmen Lucia Fornari Diez (Examinadora PPGE/UNIPLAC-Suplente) _____

Profa. Dra. Maria de Lourdes Pinto de Almeida
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação
Maria de Lourdes P. de Almeida
Coordenadora do Programa
Mestrado em Educação


Simone Terezinha Feldhaus de Souza
Lages, Santa Catarina, dezembro de 2012

O mito de Prometeu

O Céu e Terra já estavam criados. A parte ígnea, mais leve, tinha-se espalhado e formado o firmamento. O ar colocou-se de seguida. A terra, como era mais pesada, ficou por baixo e a água ocupou o ponto inferior, fazendo flutuar a terra. Neste mundo assim criado, habitavam as plantas e os animais. Mas faltava a criatura na qual pudesse habitar o espírito divino.

Foi então que chegou à terra o Titã Prometeu, descendente da antiga raça de deuses destronada por Zeus. O gigante sabia que na terra estava adormecida a semente dos céus. Por isso apanhou um bocado de argila e molhou-a com um pouco de água de um rio. Com essa matéria fez o homem, à semelhança dos deuses, para que fosse o senhor da terra. Tirou das almas dos animais características boas e más, animando assim a sua criatura. E Atena, deusa da sabedoria, admirou a criação do filho dos Titãs e insuflou naquela imagem de argila o espírito com o sopro divino.

Foi assim que surgiram os primeiros seres humanos, que logo povoaram a terra. Mas faltavam-lhes conhecimentos sobre os assuntos da terra e do céu. Vagueavam sem saber a arte da construção, da agricultura, da filosofia. Não sabiam caçar ou pescar - e nada sabiam sobre a sua origem divina.

Prometeu aproximou-se e ensinou às suas criaturas todos esses segredos. Inventou o arado para o homem poder plantar, a cunhagem das moedas para que houvesse o comércio, a escrita e a extração do minério. Ensinou-lhes a arte da profecia e da astronomia, enfim todas as artes necessárias ao desenvolvimento da humanidade.

No entanto faltava-lhes ainda um último dom para se puderem manter vivos - o fogo. Este dom, entretanto, havia sido negado à humanidade pelo grande Zeus. Porém, Prometeu apanhou um caule do nárTEX, aproximou-se da carruagem de Febo (o Sol) e incendiou o caule. Com esta tocha, Prometeu entregou o fogo para a humanidade, o que lhe dava a possibilidade de dominar o mundo e os seus habitantes.

Zeus, porém, irritou-se ao ver que o homem possuía o fogo e que a sua vontade tinha sido contrariada. Por isso tramou no Olimpo a sua vingança. Mandou que Hefesto fizesse uma estátua de uma linda donzela, a que chamou Pandora - "a que possui todos os dons". Afrodite deu-lhe a beleza, Hermes o dom da fala, Apólo, a música. Vários outros encantos foram concedidos à criatura pelos deuses.

Zeus pediu ainda que cada imortal reservasse um malefício para a humanidade. Esses presentes maléficis foram guardados numa caixa, que a donzela levava nas mãos. Pandora, então, desceu à terra, conduzida por Hermes, e aproximou-se de Epimeteu - "o que pensa depois", o irmão de Prometeu - "aquele que pensa antes" e diante dele abriu a tampa do presente de Zeus. Foi então que a humanidade, que até aquele momento havia habitado num mundo sem doenças ou sofrimentos, se viu assaltada por inúmeros malefícios. Pandora tornou a fechar a caixa rapidamente, antes que o único benefício que havia na caixa escapasse - a esperança.

Zeus dirigiu então a sua fúria contra o próprio Prometeu, mandando que Hefesto e seus serviais Crato e Bia (o poder e a violência) acorrentassem o Titã a um penhasco do monte Cáucaso. Mandou ainda uma águia devorar diariamente o fígado de Prometeu que, por ser ele um Titã, se regenerava. O seu sofrimento durou por inúmeras eras, até que Hércules passou por ele e viu o seu sofrimento. Abateu a gigantesca águia com uma flecha certa e libertou o cativo das suas correntes. Entretanto, para que a vontade de Zeus fosse cumprida, o gigante passou a usar um anel com uma pedra retirada do monte. Assim, Zeus sempre poderia afirmar que Prometeu se mantinha preso ao Cáucaso.

Olga Pombo

LISTA DE SIGLAS

AMURC	–	Associação dos Municípios da Região do Contestado
AMARP	–	Associação dos Municípios do Alto Vale do Rio do Peixe
ANPED	–	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CEI	–	Centro de Educação Infantil
CEIM	–	Centro de Educação Infantil Municipal
CEIMs	–	Centros de Educação Infantil Municipais
CPB	–	Confederação de Professores do Brasil
DNCr	–	Departamento Nacional da Criança
ECA	–	Estatuto da Criança e do Adolescente
FUNDEB	–	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.
FUNDEF	–	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GERED	–	Gerência Regional de Desenvolvimento
IBGE	–	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	–	Índice de Desenvolvimento Humano
IDH-M	–	Índice de Desenvolvimento Humano - Município
LDB	–	Lei de Diretrizes e Base da Educação nacional
PAC	–	Plano de Aceleração do crescimento
PCSC	–	Proposta Curricular de Santa Catarina
PDE	–	Plano de Desenvolvimento da educação
PEE	–	Plano Estadual de Educação
PNUD	–	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	–	Projeto Político Pedagógico
RCNEI	–	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SC	–	Santa Catarina
SERE	–	Secretarias Executivas Regionais de Educação
SUBEN	–	Subunidades de Ensino
UCRE	–	Unidade de Coordenação Regional de Educação
UNIPLAC	–	Universidade do Planalto Catarinense

RESUMO

Nestas últimas décadas a Educação Infantil vem conquistando seu espaço e firmando sua importância como primeira etapa da educação básica. Para tanto, percebe-se a necessidade de um planejamento adequado para esta área educacional, não caindo no assistencialismo que por anos predominou nesta fase da infância, principalmente no Brasil. A Proposta Curricular de Santa Catarina, elaborada como referencial para a educação do Estado em todos os níveis, destina uma parte de seu texto a esta área educacional. Para estudar essa realidade, esta pesquisa foi elaborada a partir de estudos bibliográficos e documentais, que proporcionaram subsídios acerca das questões que norteiam esta investigação, bem como o conceito e articulação que a Proposta Curricular de Santa Catarina traz sobre a Educação Infantil e a inserção desta no ensino municipal. No que diz respeito ao gerenciamento e aplicabilidade de propostas educacionais para essa área, os municípios catarinenses possuem essa responsabilidade a partir da descentralização e municipalização do ensino. Com isso, os governos municipais têm autonomia para planejar e gerir as ações focadas na Educação Infantil, dentre elas as propostas educacionais. Desta forma, optamos por pesquisar três municípios catarinenses que serão nomeados de Município A, B e C. O objetivo desta pesquisa é, portanto, analisar o discurso da Proposta Curricular de Santa Catarina sobre a Educação Infantil, e também, se os municípios utilizam esta Proposta para elaborar seu documento norteador educacional para esta área específica da educação. Historiando a construção da Proposta Curricular de Santa Catarina pretendeu-se verificar se a democratização, municipalização e a descentralização do ensino público dos municípios pesquisados interferem e/ou influenciam na elaboração da Proposta de ensino para a Educação Infantil. Sendo assim, por meio de conhecer um pouco de cada realidade, questionamos se as políticas de municipalização estão se constituindo como forma de legitimar governos ou há uma preocupação com a Educação Infantil em termos de qualidade do ensino abolindo o assistencialismo que por décadas se materializou no Brasil.

Palavras-chave: Proposta Curricular de Santa Catarina. Educação Infantil. Ensino Público. Descentralização. Democratização. Municipalização do Ensino.

ABSTRACT

In the last decades the Childhood education comes conquering its place and firming this importance as the first stage of the Brazilian Education. For this it perceives the need of an appropriate planning for this educational area, not falling in the assistencialism that for many years predominate in this childhood stage, mainly in Brazil. The curriculum Proposal from Santa Catarina, made as a reference for the State education in all their stages. It presents one part of the text to this educational stage. In the sense to study this reality, this search was worked out with base in the bibliography and documents' studies, the which take support for the questions that are presents in this investigation, as well the concept and articulation that the curriculum proposal of Santa Catarina brings about the Childhood Education and the insertion of this in the town education. About the management and the application of educational proposes for this area, the Catarinenses towns have the responsibility starting the decentralization and the municipalization of the education. Whit this, the towns governments have the autonomy for to plan and manage the actions focused in the Childhood Education, among them the educational proposes. So we chose to research three Catarinenses towns that will be appointed by Town A, B and C. the objective of this search is, therefore, analyze the speech of the Curriculum Proposal of Santa Catarina about the Childhood Educational and also, if the towns use this curriculum for developed its guiding educational document for this specifies area of education. Raising the history of construction of Curriculum Proposal it was intended to check if the democratization, municipalization and the decentralization of the public education in the towns researched interfere or influence in the preparation of the proposal of teaching to Childhood Education. Thus, by means of know a little of each reality, we question if the politics of municipalizations are constituting as a way of legitimize governments or if there is an preoccupation with the Childhood Education in accordance of quality of teaching abolishing the assistencialism that for decades was materialized in the Brazil.

Key Words: Curriculum Proposal of Santa Catarina. Childhood Education. Public Education. Decentralization. Democratization. Municipalization of education.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	9
2	POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO: DEMOCRATIZAÇÃO, MUNICIPALIZAÇÃO E DESCENTRALIZAÇÃO DO ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	17
2.1	DEMOCRATIZAÇÃO, DESCENTRALIZAÇÃO E MUNICIPALIZAÇÃO DO ENSINO PÚBLICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	20
3	TRAJETÓRIA DA INFÂNCIA NO BRASIL.....	30
3.1	HISTÓRICO DA INFÂNCIA NO BRASIL	31
3.2	A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....	39
4	HISTÓRICO DA PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA E A EDUCAÇÃO INFANTIL DO ESTADO	46
4.1	CONTEXTO HISTÓRICO DA ELABORAÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA	46
4.2	EDUCAÇÃO INFANTIL NA PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA ..	55
5	PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA E EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	65
6	ANÁLISE DOS DOCUMENTOS QUE NORTEIAM A EDUCAÇÃO INFANTIL DE TRÊS MUNICÍPIOS DA SERRA CATARINENSE.....	70
6.1	MUNICÍPIO A	71
6.2	MUNICÍPIO B.....	73
6.3	MUNICÍPIO C.....	74
6.4	ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DOS MUNICÍPIOS: PONTOS E CONTRAPONTO	75
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
	REFERÊNCIAS	85
	APÊNDICES	92

1 INTRODUÇÃO

As palavras bonitas podem encher nossos ouvidos, mas nos deixar de mãos vazias em termos de compromisso e de instrumentos de transformação da realidade [...] (VASCONCELLOS, 2005, p. 179).

As relações que se estabelecem entre a teoria e a prática, mais especificamente a Educação Infantil na Proposta Curricular de Santa Catarina, objeto de estudo desta Pesquisa em Educação, fazem parte de um contexto de inquietações e contradições que durante minha prática profissional vivenciei, principalmente após deparar-me com fragmentos deste objeto.

Ingressei na rede municipal de ensino de Lages-SC no ano de 2001, como professora contratada para atuar na Educação Infantil, e desde então lecionei em várias instituições de ensino deste município. Paralelo à rede pública de ensino, ministrava aulas em uma instituição privada. Em ambas as esferas aprimorei meu conhecimento por meio de estudo, experiência e comprometimento com a profissão. Concluí o ensino superior em Pedagogia no ano de 2004 e, no ano seguinte, tornei-me Especialista em Educação Infantil, Séries Iniciais e Gestão na Educação.

Após prestar concurso público e ser aprovada, fui convocada a assumir o cargo de professora, em 2008, em um Centro de Educação Infantil Municipal (CEIM) de um bairro do município, no qual me sentia muito feliz e realizada com o trabalho que vinha desenvolvendo junto àquela instituição de ensino. Porém, ainda durante o estágio probatório, houve uma mudança no horário de trabalho dos profissionais da Educação Infantil e acabei perdendo o espaço naquela unidade escolar, sendo transferida para outra instituição à qual não me adaptei em razão de tantas normas e regras desnecessárias. Por vezes havia manipulação e influências políticas que privilegiavam uns e desfavoreciam outros, não priorizando o pedagógico e a criança, favorecendo uma certa classe de pessoas. Entrei em conflito comigo mesma, com meus sentimentos, minha profissão e com o que eu acreditava ser possível para uma educação comprometida com a criança.

Foram essas inquietações e a vontade de buscar respostas por meio da literatura, bem como a necessidade de atualização constante e a procura pelo novo em prol do conhecimento que me levaram ao Mestrado em Educação da UNIPLAC – Universidade do Planalto Catarinense.

Durante a trajetória profissional e por algumas escolas onde atuei me questionava sobre a existência de um documento que norteasse as ações da Educação Infantil. Tive algum contato com o Projeto Político Pedagógico de algumas instituições de ensino, porém, percebia

que o mesmo era visto como uma exigência da Secretaria de Educação, e tanto a Direção Escolar quanto os professores não se sentiam preparados para elaborá-lo e utilizá-lo como instrumento norteador das ações educacionais, servindo este apenas como um documento burocrático.

Diante dessas questões, optamos em pesquisar a Educação Infantil na Proposta Curricular de Santa Catarina, proposta esta que surgiu na década de 1980, em um contexto de redemocratização política no País com o fim da ditadura militar e o auge de um movimento de discussões educacionais.

Discussões essas que tiveram início nesse contexto de debates, buscando fundamentos filosóficos no materialismo histórico e dialético e, conforme Peres (2008, p. 17), “[...] pelos estudos do pensamento Histórico-Cultural, compreendido como uma ligação entre a educação e a política, construindo um caminho das classes populares na criação de uma nova hegemonia que contemplasse seus interesses”.

Entendemos que, para as crianças que frequentam a Educação Infantil, esta é uma etapa de descobertas e brincadeiras. Como educadores, compreendemos que não cabe, nesse caso, somente o cuidar e o educar, mas também o “brincar”, pois através das brincadeiras e do faz de conta a criança tem a possibilidade de aprender com diferentes significados.

Na Proposta Curricular de Santa Catarina, percebe-se a preocupação com a Educação Infantil, tanto que, em determinado momento, se instituiu um grupo de educadores dessa modalidade de ensino para estudar essa fase da educação, separando-a da alfabetização e das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Para estudar essa realidade, a pesquisa foi elaborada a partir de estudos bibliográficos e documentais, que proporcionaram subsídios acerca das questões que nortearam a investigação, bem como o conceito e articulação que a Proposta Curricular de Santa Catarina traz sobre a Educação Infantil e a inserção desta no ensino municipal.

A análise de documentos proporcionou informações a partir de questões de interesse da pesquisa e tivemos, nesse processo, a vantagem de podermos consultar os documentos diversas vezes, pois eles representam a história que não se perde ao longo do tempo.

Utilizar este tipo de análise constituiu uma forma técnica de abordagem de dados qualitativos que buscou identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse do pesquisador. Assim, entendemos que nos documentos pode-se encontrar uma fonte estável e rica de informações. Para Bardin (1977, p. 45), a análise documental pode ser definida “[...] como uma operação ou um conjunto de operações visando

representar o conteúdo sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referência”.

Para Lüdke e André (1986), o enfoque de interpretações pode variar, porém, é necessário um consenso sobre o conteúdo a ser analisado e a forma de registro. Sendo assim, é necessário escolher que tipo de documento será usado e, a partir de então, fazer a análise dos dados. Ainda para os mesmos autores, a análise documental:

Pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema. [...] os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde pode ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. [...] representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse contexto (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 38).

Necessário se faz lembrar, no entanto, que a pesquisa documental apresenta também desvantagens, pois os documentos nem sempre expressam as dinâmicas existentes em um contexto específico, como por exemplo, o cotidiano escolar. A subjetividade do documento encaminhado a uma pesquisa qualitativa, a qual não era reconhecida cientificamente até algumas décadas, pode representar posicionamentos individuais e arbitrários. Contudo, esse tipo de pesquisa é indicado em casos específicos onde, por exemplo, o acesso aos dados é dificultado.

No caso deste trabalho, a opção pela pesquisa documental foi orientada principalmente em função do tempo limitado para concluir o curso de Mestrado. Todavia, sentimos a necessidade de dar continuidade a esta pesquisa *in loco*, pois percebemos que havendo uma interação entre pesquisador e o objeto pesquisado, nossa análise poderia ser mais detalhada e serviria como meio de compreender este processo de elaboração e utilização de uma proposta de ensino adequado para a Educação Infantil. Neste sentido, conforme Lüdke e André (1986, p. 5) “[...] nosso papel foi o de servir como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa”.

Compreendemos também que toda pesquisa qualitativa não se esgota nos dados coletados e tampouco nas conclusões finais, pois a cada passo novas descobertas acontecem e o conhecimento vai se processando aos poucos. De acordo com Marques (2006, p. 94): “O tema deve tornar-se paixão, desejo trabalhado, construído pelo próprio pesquisador”. E isso nós tivemos ao descobrir que muito ainda há para ser pesquisado e analisado sobre a

Educação Infantil, para que possamos construir uma educação com qualidade desde a primeira infância.

Percebendo a escola como espaço de gestão democrática, podemos determiná-la como local de formação humana e, nesse contexto, um documento que orienta todas as ações educacionais de uma esfera pública serve como um instrumento para a concretização, por meio da descentralização, de um trabalho coletivo voltado para a inovação, com a participação de seus diferentes personagens. Assim, de acordo com Veiga (2007, p. 8), se a escola considera a formação humana como elemento primordial para a efetiva consolidação da democracia, “[...] subentende que as instituições escolares sejam democráticas e permeadas pela solidariedade, pelo diálogo, pela compreensão e pela tolerância [...]” para com todos os protagonistas deste cenário, respeitando sua forma de agir, ser e pensar.

Para descobrir esse universo e poder atuar sobre ele é necessário estudar, investigar, analisar, refletir, o que caracteriza um trabalho de pesquisa permanente, que não deve se esgotar em uma dissertação ou tese. Sendo assim, e sendo a pesquisa uma atividade humana e social, nós, no papel de pesquisadores e membros de uma sociedade específica, com valores e preferências, refletimos em nosso trabalho os princípios que consideramos relevantes para o momento. Para tanto, optamos pela pesquisa bibliográfica.

Reafirmando, a pesquisa em educação requer análise, reflexão e atitude diante dos fatos expostos sobre o objeto a ser estudado. Também se faz necessário confrontar os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e, ainda, o conhecimento acumulado a respeito dele. Assim, entendemos que é por meio da união entre o pensamento e a ação de uma pessoa ou grupo, na elaboração do conhecimento sobre determinados aspectos da realidade, que a pesquisa se processa. Ela surge de um determinado problema que desperte a curiosidade, a inquietação e o interesse do pesquisador (LÜDKE e ANDRÉ, 1986). Com os novos desafios da educação e a pesquisa educacional surgiram novas abordagens, diferentes das empregadas tradicionalmente, colocando o pesquisador no meio da cena investigada.

De acordo com 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” 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.

Percebemos, então, que o pesquisador não se separa da sua pesquisa. Porém, não deve deixar suas opiniões, impressões pessoais e o senso comum atrapalharem suas análises.

Uma pesquisa em educação requer compromissos com a coleta e análise dos dados, bem como com o referencial teórico e a bagagem cultural e intelectual do pesquisador. Para isso, é necessário ter disciplina. Sendo assim, “[...] o papel do pesquisador é justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 5).

A pesquisa é um instrumento para elaborar o conhecimento de aspectos da realidade que servem para a composição de soluções, reunindo o pensamento e a ação de uma pessoa ou de um grupo. Ela surge da curiosidade, inquietação e com atividades investigativas de indivíduos sobre algum tema.

Nesse sentido, nossa inquietação surgiu das seguintes indagações: Qual o discurso da Proposta Curricular de Santa Catarina sobre a Educação Infantil? A mesma é utilizada pelos municípios catarinenses como referência na elaboração dos documentos que norteiam as ações da Educação Infantil?

O objetivo desta pesquisa foi, portanto, o de analisar o discurso da Proposta Curricular de Santa Catarina sobre a Educação Infantil e, também, se os municípios deste Estado utilizam esta Proposta para elaborar seu documento norteador educacional para essa área específica da educação. Historiando a construção da PCSC, nos propusemos a verificar se a democratização, municipalização e a descentralização do ensino público dos municípios pesquisados interferem e/ou influenciam na elaboração da Proposta de ensino para a Educação Infantil. Percebemos, assim, que resgatando, ao longo da pesquisa documental, a trajetória da infância no Brasil, poderíamos refletir por meio da teoria Histórico Cultural sobre os pressupostos da Proposta Curricular de Santa Catarina no que diz respeito à Educação Infantil, bem como analisar os documentos atuais que orientam esta área da educação nos municípios.

Para tanto, optamos por três municípios, identificados neste trabalho como Município A, B e C, dos quais analisamos as propostas de ensino que orientam as ações da Educação Infantil de cada local. A escolha dos municípios se deu pelo fato de sua localização geográfica configurar-se no Planalto Catarinense e serem equidistantes, porém próximos pela questão cultural e ambiental. Também fomos movidos pelo fato de possuírem diferentes momentos, colonial e emancipatório, refletindo em quantidades variadas do universo de crianças nesta faixa etária atendidas. Embora essas proximidades, cada município pertence a uma Gerência Regional de Desenvolvimento (GERED), o que também entendemos que

poderia oportunizar uma reflexão mais profícua no sentido de compreender nosso objeto de pesquisa. Também consideramos que estes municípios, durante um longo período, ficaram sobre o jugo de interesses de um pequeno grupo de mandatários, submetendo a sociedade civil aos seus mandos e desmandos. Um deles, sendo o mais centralizado e mais antigo, possui ainda marcas dessa história, o que influenciou os demais. No entanto, por meio da democratização, estes municípios, ao longo de suas trajetórias, estão a passos moderados, alcançando uma melhoria relativa na qualidade da educação.

Acreditamos que esta pesquisa foi de fundamental importância para investigar e discutir qual o discurso da Proposta Curricular de Santa Catarina sobre a Educação Infantil e se os municípios estão utilizando este documento como norteador das ações para essa área específica da educação.

Partimos, então, da ideia de que o funcionamento da organização escolar é fruto de um compromisso de interações e da participação de todos, pois, conforme Zanlorenço (2008, p. 06), a escola é de todos e deverá estar aberta a todos. Quanto maior a participação, maior será a aproximação entre os membros da escola, formando o que a autora chama de uma “coletividade atuante”.

Uma vez que se instaure na escola espaços de reflexão sobre sua prática, elaboração e registro das diretrizes pedagógicas estão dadas as condições para as mudanças necessárias à reversão da prática já estabelecida, com o propósito de construção de uma escola democrática que tenha por princípio o respeito à criança e a garantia da Infância na escola. Para que, de fato, o ensino aconteça e a aprendizagem se realize, é necessário atuar com competência para se construir o diálogo e o companheirismo ético.

Sendo a criança um sujeito de direitos, ela necessita desenvolver-se em um ambiente adequado, onde nenhum fator influencie negativamente no seu desenvolvimento. Percebemos que a espontaneidade precisa ser respeitada e a instituição de ensino precisa oferecer à criança atividades diversificadas. Dentre as várias situações que estimulam o desenvolvimento infantil, o professor é o principal mediador na ampliação das diversas formas de aprendizagem, como na interação com os demais, propiciando também um ambiente rico e acolhedor.

No que diz respeito à concepção de infância, observamos que ela vem sendo estudada desde o período do Brasil Colônia, no entanto a concepção assistencialista, por vezes, parece persistir na atualidade. Contudo, por meio de políticas públicas adequadas e o comprometimento dos profissionais da educação, este quadro tende a mudar.

Para descrever nossa análise sobre as questões aqui apresentadas, organizamos esta Dissertação em capítulos distintos que ficam assim configurados: nesta introdução, apresentamos a justificativa, os objetivos e a metodologia adotada para a investigação ora descrita.

O segundo constitui-se pela discussão sobre a democratização da educação e sua relevância para uma educação na qual todos possam participar e discutir assuntos que venham ao encontro das necessidades básicas da educação. Nos situamos então no sentido de mostrar que a municipalização por parte do Estado e porque não dizer dos municípios, tem sido vista como uma mera transferência de responsabilidade aos municípios, reforçando, portanto, a política neoliberal vigente, sem a preocupação de analisar como é possível aos municípios administrarem esse processo nem observar as condições financeiras de cada um deles.

As diversas fases da Infância no Brasil são apresentadas no terceiro capítulo desta dissertação, bem como a trajetória da Educação escolar e familiar a que os infantes foram submetidos nos primeiros anos de história do Brasil. Salientamos, também, nesse processo, o reflexo da cultura que permeia a contemporaneidade infantil. Para tanto, consideramos relevante relatar sobre a formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil.

O contexto histórico em que se iniciou o processo de elaboração da Proposta Curricular de Santa Catarina foi abordado no capítulo quatro. Após a ditadura, o Estado, preocupado com a educação e pensando na qualidade do ensino, deu voz aos educadores para a construção deste documento, que ora é referência internacional. Analisamos a Educação Infantil no discurso dessa Proposta, buscando a concepção de criança e de sociedade a qual abrange, neste caso, o Estado de Santa Catarina.

No quinto capítulo, analisamos, à luz da teoria Histórico Cultural, o que tange à Proposta Curricular de Santa Catarina e a Educação Infantil, relacionando esse contexto aos municípios ora pesquisados. Compreendemos que cada município possui peculiaridades regionais e as pessoas envolvidas nessas administrações estão envoltas em seu contexto cultural, bem como cada uma com seu modo de pensar e agir diferentemente umas das outras.

E por fim, o sexto capítulo traz a análise dos documentos que norteiam a Educação, com foco para a Educação Infantil dos municípios pesquisados e o contraponto com as concepções adotadas na Proposta Curricular Catarinense. Buscamos, nesse contexto, evidenciar um pouco da história de cada município pesquisado, apresentando o conteúdo dos documentos elaborados pelas secretarias de educação municipais para a área da Educação Infantil, procurando destacar os avanços e dificuldades encontradas no decorrer do processo educacional.

Finalizando nossas discussões, apresentamos as considerações finais deste trabalho, convictos de que este foi apenas um passo nessa caminhada de compreensão do que seja a Educação Infantil e do que precisa ser feito para que a criança seja tratada como sujeito histórico e que precisa de atenção e de educação cidadã desde a primeira infância. Nesse sentido, entendendo-nos como seres históricos e convictos do compromisso ético que todas as profissões exigem, cremos que a preocupação dos administradores municipais e de todos os envolvidos com a escola deve ser com a qualidade educacional de seus municípios, independente de políticas partidárias, pensando em prol de todos democraticamente.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO: DEMOCRATIZAÇÃO, MUNICIPALIZAÇÃO E DESCENTRALIZAÇÃO DO ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Não há como negar a existência (nem sempre explícita) de pressões internacionais, provindas de um macroprojeto político neoliberal de configuração transnacional, no sentido de o Estado, gradualmente, ir se encolhendo ou retirando, seja por meio de um programa de privatizações, seja pela transferência de responsabilidades (SILVA, 2001, p. 86).

Princípios e conceitos como democracia, descentralização, municipalização e gestão democrática também dizem respeito à educação. Sendo a Educação Infantil um direito de toda a criança, discutir esse processo de ensino também requer conceituar e analisar de que modo esses conceitos permeiam as questões relacionadas a essa área educacional. Desse modo, neste capítulo, apresentamos os conceitos dos termos acima expostos, bem como uma leitura da influência dos mesmos nos processos educacionais voltados para a educação na infância, em especial a Educação Infantil.

A democracia é um regime político baseado nos princípios da soberania popular e da distribuição equitativa do poder, estando, esse regime, predisposto ao reconhecimento da igualdade e do direito de cada um, sendo organizado pelo povo, em prol do povo.

Analisando o significado da palavra pelo viés da educação, podemos dizer que seria dar à escola autonomia nas decisões com igualdade de direitos a todos os membros da comunidade escolar. Se gestão é gerir e democracia é a participação popular no poder, verifica-se que a gestão democrática emana da participação de todos em prol de um bem comum, neste caso, a educação.

Na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, diante de vários acontecimentos, estabeleceu-se como um dos princípios do ensino público brasileiro a gestão democrática. No entanto, na atualidade, percebemos que algumas questões precisam ser avaliadas e analisadas adequadamente, porque o processo democrático ainda não se impregnou nas escolas brasileiras como é necessário para que toda a sociedade possa participar de fato e de direito desse processo.

A escola pública é um universo infinito, no qual seus atores só podem compreendê-la a partir de um conhecimento preestabelecido, ou um conhecimento prévio. Para Gutierrez e Catani (2011, p. 84):

O primeiro aspecto a ser destacado, para evidenciar a especificidade da escola pública, é a sua intensa relação com a comunidade, quer na prática cotidiana da administração, quer no que se refere à enorme heterogeneidade cultural que caracteriza a sociedade brasileira. Ou seja, a escola pública acaba lidando com o

Brasil real, o Brasil da miséria, da pobreza em todos os seus sentidos, de uma forma muito mais direta e urgente que a universidade ou a empresa (CATANI, 2011, p. 84).

Quando falamos em gestão participativa da escola pública, ainda segundo esses autores, estamos nos referindo a uma relação entre desiguais, pois a escola encontra-se desparelhada na questão financeira e a comunidade despreparada para a gestão participativa. No entanto, essa participação é garantida pelo Conselho de Escola, sendo este resultado de uma longa luta política datada no século XX, mais precisamente no início dos anos 1980, no sentido de dar à escola autonomia para elaborar e executar o seu plano educativo.

Para Boneti (2011), se a sociedade civil, mais especificamente os grupos sociais menos favorecidos, tivessem o conhecimento da força política que estes possuem, poderiam transformar a história. No entanto, sabemos que forças externas interferem na definição dessas políticas. Em vista do exposto, acreditamos que se a comunidade não for informada da sua importância como membro participante do universo escolar, ela não terá interesse em participar. O papel da escola e da gestão escolar, nesse contexto, é o de chamar a comunidade para a sua responsabilidade enquanto componente deste meio. Sendo assim, a participação se constitui no exercício do diálogo entre as partes, entre pessoas de diferentes formações e competências, construindo assim um plano coletivo e consensual de ação.

A respeito da legislação que regulamenta as ações educativas, a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação nacional - LDB - é a expressão de lutas entre as diversas forças sociais, sendo um balizador para as políticas educacionais, políticas de democratização da escola e da gestão e, nessa lei, está o teor do que precisa ser feito para que a escola se torne de fato um espaço de participação, embora saibamos que a Lei, por si só, não é garantia para sua efetividade na prática.

Para Dourado (2011, p. 96), a gestão democrática é um processo de aprendizado e luta política, vislumbrando na sua prática social uma relativa autonomia. Ou seja,

[...] é fundamental situarmos que essas políticas não podem ser entendidas a partir da submissão à lógica utilitarista de vinculação irrestrita às demandas do processo produtivo. Assim, o redimensionamento do papel da escola, sobretudo a pública, enquanto agência de formação, não deve vincular-se meramente à lógica do mercado de trabalho. Há que se resgatar o seu papel político-institucional, resgatando a sua função social.

Esta função social da escola entra na discussão teórica da necessidade de uma instituição escolar que aborde implicações práticas neste cotidiano, não se restringindo apenas a uma escola abstrata. Para tanto, o caminho a seguir é o de uma escola concreta, por meio de teorização eficaz, transformadora, mobilizadora e atuante em prol do desenvolvimento

intelectual do ser humano e, para isso, os sistemas estaduais de ensino constituem-se em um dos caminhos a serem seguidos para a efetivação desse processo.

A constituição dos Sistemas Estaduais de Ensino impulsionou-se pelos princípios de democracia, fundamentando-se, assim, as primeiras promessas de democratização do ensino. Desse modo, com a descentralização, pôde-se justificar a estruturação dos Sistemas Municipais de Ensino por meio da Municipalização.

Para Valle (2004, p. 03), não se pode desconsiderar que a descentralização beneficia a emergência de novos atores sociais, bem como é um instrumento favorável às mudanças e discussões sobre a educação, sendo travadas no coletivo local. Para tanto, “[...] não há como negligenciar a importância dos Sistemas Municipais de Ensino na ampliação de oportunidades de escolarização”, pois a municipalização tornou-se a abertura de oportunidades para que todas as classes sociais tenham acesso à escola.

Nessa dinâmica da municipalização do ensino, as linhas de políticas educacionais que preconizam a democratização têm como referência a participação dos municípios no Estado catarinense. Pode-se dizer, então, que o objetivo da descentralização é o de reorganizar o poder de decisão nas instituições educativas, chamando a comunidade a participar e partilhar das responsabilidades em termos de escolarização dos educandos.

Porém, de acordo com Valle (2004), se de um lado a municipalização é a oportunidade de acesso à escolarização das classes menos favorecidas, por outro, não se pode esquecer que, apesar da fundamental importância da democratização do ensino e que a descentralização é necessária, pode haver consequências negativas nessas propostas descentralizadoras sobre o sistema educacional, pois elas não garantem a igualdade de acesso e uma educação básica de qualidade. Parece-nos evidente que o compromisso das pessoas envolvidas neste processo precisa ser coerente com as necessidades educacionais e não com as partidárias.

Desta forma, as injustiças no campo educacional parecem-nos perversas dentro dessa lógica, e as redes municipais são vistas como àquelas que atendem às comunidades menos favorecidas. Nesse contexto, a escola precisa estar atenta para não reproduzir essas injustiças, pois as instituições de educação são de todos e para todos, independente a que sistema de ensino pertençam.

2.1 DEMOCRATIZAÇÃO, DESCENTRALIZAÇÃO E MUNICIPALIZAÇÃO DO ENSINO PÚBLICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dentro do contexto de autonomia educacional na área da Educação Infantil, abordamos os conceitos de Democratização, Municipalização e Descentralização do ensino, para compreendermos como estes influenciam e determinam a educação nas redes municipais de ensino no Estado Catarinense.

A democratização da educação é um processo contínuo que visa à participação do maior número possível de pessoas da comunidade no processo de decisão. Assim, democratizar a educação requer possibilitar o acesso de todos os sujeitos à participação nas decisões, sejam elas sobre política-partidária, cultural, educacional, de situação social e econômica. Para tanto, é necessário certa autonomia na participação e na direção a seguir.

A autonomia, para Barroso (2011), é um tanto relativa, pois a temos em determinadas situações, em outras não. Ela é uma maneira de gerir e orientar em diversas situações nas quais os indivíduos ou grupos se encontram, tanto no meio biológico quanto social, conforme suas próprias leis. Nesse sentido, compreendemos que a autonomia pode ainda ser construída por meio do diálogo argumentativo e da atividade participativa da organização escolar democrática.

Paro (2001, p. 83-84) afirma que é preciso estar atento com relação à autonomia administrativa para não confundir descentralização de poder com desconcentração de tarefas, pois “[...] a descentralização do poder se dá na medida em que se possibilita cada vez mais aos destinatários do serviço público sua participação efetiva, por si ou por seus representantes, nas tomadas de decisões”.

Mas, para que de fato isso aconteça, faz-se necessário que a escola detenha o mínimo de poder de decisão para compartilhar com seus usuários. Essa autonomia, porém, nem sempre está associada à democracia quando diz respeito a interesses próprios ou de alguns poucos. Autonomia do local refere-se à aproximação dos indivíduos que fazem a organização com as instâncias internas do poder, exigindo o uso da razão.

Quanto à dimensão da escola, ela resulta sempre do encontro de várias lógicas e interesses, ou seja, políticos, profissionais, pedagógicas e de gestão, o que é necessário saber gerir e negociar. Essa autonomia, para Barroso (2011), não é a da escola, dos professores ou da gestão, é a autonomia de forma mais abrangente, portanto é o resultado da ação concreta dos indivíduos que compõem a escola.

O contexto da gestão democrática requer uma reflexão coletiva sobre os princípios que a regem, sendo esta uma condição fundamental para a organização democrática emancipatória. Ela não pode limitar-se à produção de regras e normas para a divisão e a distribuição de poderes entre os diferentes níveis. Barroso (2011, p. 25) relata que é necessário o reconhecimento “[...] da autonomia da escola como um valor intrínseco à sua organização, e utilizar essa autonomia em benefício das aprendizagens dos alunos”. Percebe-se a necessidade de criar condições e dispositivos que permitam emancipar as autonomias individuais, dando-lhes um sentido coletivo, destacando, assim, a equidade do serviço e a democraticidade do seu funcionamento.

Nesse sentido, a autonomia não deve ser encarada como uma forma de o Estado transferir as suas responsabilidades, e sim como o reconhecimento de que os órgãos que representam a escola possam gerir determinados recursos de maneira mais consciente e dentro das necessidades locais, melhor do que o poder central ou regional, criando condições para que esta seja construída em cada escola entre os diversos atores que ali estão, de forma a exprimirem a vontade de ascender a um grau superior de autonomia. Para Barroso (2011, p. 25): “Não há ‘autonomia da escola’ sem o reconhecimento da ‘autonomia dos indivíduos’ que a compõem” (**grifos do autor**).

Assim, poderíamos dizer que a autonomia deve abranger a todos os partícipes de um grupo que discute determinado assunto. No entanto, deve-se ter conhecimento sobre o tema abordado, possuindo um conjunto de competências de que se deve dispor para a tomada de decisões sobre vários momentos da educação. Compreendemos que não basta regulamentar esta autonomia, e sim criar condições para que ela se efetue em cada instituição escolar, de acordo com suas necessidades locais e objetivos propostos para um ensino municipal público coerente com cada realidade.

Para Botler (2004, p. 58), “[...] a gestão da escola por muito tempo permaneceu confinada aos ditames dos órgãos centrais e hoje apresenta limites em função do determinismo, tais como o autoritarismo, hierarquia, corporativismo, conservadorismo”. O que acarreta em colocar a culpa dos insucessos escolares nas mudanças políticas e a implementação das mesmas emerge na forma de cumprimento normativo burocrático, o que em algumas instituições ainda prevalece. Desta forma, compreende-se que cabe às pessoas envolvidas nos processos administrativos educacionais uma visão ampla da educação, como compromisso educacional, pedagógico e social.

Adrião e Camargo (2001, p. 78) entendem que “[...] é no âmbito da gestão escolar que o princípio da democratização do ensino se consolida como prática concreta”. Para isso,

cabe entender que os limites e possibilidades da lei devem ser vistos menos como expressão de normas jurídicas e mais como instrumento de práticas escolares concretas, comprometidas com a qualidade social a que se almeja.

Essas relações servem para uma reflexão a respeito dos conteúdos dessas políticas, como um mecanismo de defesa a favor da autonomia do ensino público municipal. Para Barroso (2011), é necessário que se estabeleça entre a administração e as unidades escolares uma relação de confiança, com base nos objetivos e no compromisso de cada envolvido nesse processo.

Assim, como previsto na Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, os estabelecimentos de ensino devem promover a integração da sociedade com a escola. Paro (2001, p. 85) reforça que se deve “[...] chamar a comunidade para a escola para participar de decisões a respeito dos seus rumos e da realização de seus propósitos educativos” e os professores podem colaborar com essa articulação entre escola e comunidade.

Para Ferreira (2011), a administração e a gestão são entendidas como coordenação ou direção de uma prática social de apoio à prática educativa que concretiza uma linha de ação ou um plano, e a política como uma fixação de valores e uma orientação mais geral de um processo. Sendo assim, o compromisso da gestão da educação e das políticas deve nortear a formação de profissionais da educação, pois, para exercer essa prática, tal exigência é inquestionável. Na administração da educação no campo das políticas “[...] que as norteiam e configuram a cidadania de seus atores nos leva a analisar, refletir e questionar a formação de profissionais que *dirigem* a educação e *formam* os homens e mulheres brasileiros” (FERREIRA, 2011, p. 118).

Portanto, a visão democrática deve ser instaurada e desenvolvida, conforme Maia (2011), mesmo que surjam percalços no caminho. Sabemos que a definição de intenções, a identificação e a análise das dificuldades, bem como o apontamento de metas e objetivos são exercícios árduos e complexos. A busca pela transformação, pela melhoria das pessoas, da sociedade e da educação é incansável. Para tanto, se faz necessária a consciência política de cada elemento participante do processo. Uma das possibilidades apresentadas para que isso se efetive diz respeito à municipalização, entendida como uma forma de autonomia, tanto nas decisões internas quanto externas ao meio educacional.

A municipalização do ensino é um assunto muito discutido desde a década de cinquenta do século XX, tendo Anísio Teixeira (*apud* HAGUETTE, 1989) como principal defensor dessa proposta, o qual dizia que a mesma seria uma reforma política a partir da qual os municípios teriam reconhecida a sua maioria. No entanto, advertia-se que a

comunidade somente seria beneficiada se fosse organizada e mobilizada contra o mandonismo, o autoritarismo e não obedecendo aos “critérios do coronelismo¹”, o que muitas vezes ainda acontece, principalmente em pequenos municípios. Conforme Ludwig (2001), somente após 1980, o tema volta a ser discutido, ou seja, depois da derrota do regime ditador.

Retrocedendo na história brasileira no que diz respeito à municipalização do ensino, podendo ser entendida como a transferência de responsabilidades e encargos educacionais, observamos que isso aconteceu pela primeira vez em 1772, quando o Marquês de Pombal expulsou os jesuítas e criou impostos para pagar os professores, o que não deu muito certo, pois eram sonegados desde então. No entanto, somente em 1834, na República, os municípios tiveram um papel mais decisivo na sociedade da época, principalmente no ensino. Contudo, foi na Constituição de 1946 que 20% da receita passou a ser destinado aos municípios para aplicação no ensino e, cerca de duas décadas depois, um proposta para municipalizar a educação surgiu com Anísio Teixeira, (*apud* MONLEVADE & SILVA, 2000). Na concepção da época, o primeiro grau (ensino fundamental) seria de responsabilidade dos municípios, o segundo grau (ensino médio) seria dos Estados e o ensino superior ficaria sob a responsabilidade da União Federal.

Essa proposta não obteve êxito na época, porém a ideia ficou no imaginário dos educadores como uma forma de resolver os problemas da educação. Para Haguette (1989), a municipalização do primeiro grau consistia na transferência da responsabilidade pedagógico-administrativa para o município. Contudo, o processo de municipalização pode ser feito de forma descentralizada por meio de uma gestão democrática, bem como correr o risco do clientelismo, mandonismo e incapacidade administrativa.

Por meio da municipalização do ensino, e refletindo “[...] que o aluno deva aprender a atuar no mundo a partir do seu mundo [...]” (HAGUETTE, 1989, p. 24), percebemos que, para a elaboração de um documento que oriente as ações da Educação Infantil, é necessário ter como argumento pedagógico a necessidade de adaptação à realidade local, pois normalmente o ensino municipal acontece nos bairros, atendendo à comunidade daquela localidade.

Todavia, a municipalização do ensino do modo como vem sendo desenvolvida, de certa forma constitui-se no repasse de responsabilidade, sem medir as devidas consequências, como a falta de vagas e o espaço físico disponível nas escolas municipais. Assim é o pensamento neoliberal, mas, neste momento, cremos que a descentralização sirva para o

¹ Os “critérios de coronelismo” citado referem-se a quem dita as leis e detém o poder.

fortalecimento do poder local, com a possibilidade de participação e organização da sociedade civil.

Vale lembrar que esse poder age diretamente sobre algumas organizações sindicais, movimentos como associação de moradores, criando uma espécie de clientelismo coletivo e troca de favores. Porém, tudo depende do contexto e da formação histórica do sistema de ensino do município e do pensamento e das ações das pessoas que estão envolvidas nesse processo.

No Brasil, a tradição política centralista sempre foi confrontada pelas forças dos estados no processo federativo. Nas últimas décadas, os municipalistas vêm ganhando espaço. Não se pode perder de vista o clientelismo, o paternalismo e os interesses paroquiais na história política e social do país nas relações entre os entes federativos e entre estes e o povo. Por outro lado, têm crescido os movimentos sociais, embora a maioria da população ainda tenha uma visão segmentada da realidade e pouca organização (SARMENTO, 2005, p. 1381).

O processo de descentralização iniciou-se na década de 1980, com a municipalização do ensino. O FUNDEF² foi criado com a Ementa Constitucional nº 14 e regulamentada pela Lei nº 9424/96 e pelo Decreto 2. 264/97. Para Semeghini (2001), ao ser implantado, retira recursos do ensino pré-escolar para serem repassados ao ensino fundamental, sendo que as matrículas pré-escolares não eram levadas em conta para os repasses do Fundo.

Somente em 1988, quando da promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, é que a tese da descentralização se torna efetivamente lei, promovendo a organização do ensino entre a União, os Estados e os Municípios pelo Regime de Colaboração. Naquele momento, deu-se mais autonomia aos municípios, confirmada após alguns anos pela Lei 9.394, de 1996.

A nível nacional, convém lembrar que as décadas de 1980 e 1990 ainda sofriam sequelas decorrentes de regime autoritário após longos anos de ditadura. Com o processo de globalização e as reformas educacionais, os índices educacionais eram publicados, sendo alarmantes os números negativos na área da educação. Para Souza e Faria (2004), a descentralização do ensino era defendida como forma de desburocratizar o Estado e dar abertura a novas formas de gestão da esfera pública.

Foi a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e a LDB de 1996 que elevaram os municípios a entes federados e autônomos, dando ao município a possibilidade de constituir seu próprio sistema de ensino, abrangendo as escolas e os estabelecimentos privados da Educação Infantil. De acordo com Monlevade e Silva (2000), para isso, criou-se o

² Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da Valorização do Magistério

Conselho Municipal de Educação, sendo este capacitado para supervisionar, fiscalizar e autorizar as escolas de sua abrangência.

Essa mesma Constituição da República Federativa do Brasil deu a oportunidade aos municípios de criarem seus próprios modelos de ensino, dando-lhes mais autonomia. No entanto, para Souza e Faria (2004, p. 930), atribuiu-se “[...] autonomia relativa na formulação de políticas educacionais, em específico para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, uma vez que, até então, a esfera municipal detinha, apenas, o sistema administrativo”. Entretanto, nos municípios onde a participação da comunidade é elevada, as decisões são respeitadas, o processo de ensinagem traz significados e resultados expressivos, e, ainda, para Silva (2001), só há municipalização quando os munícipes participam.

Souza e Faria (2004) alertam que, ainda, muitas vezes acontece a “prefeiturização” no lugar da municipalização, com a simples transferência de atribuições na parte administrativa. Para esses mesmos autores, existe uma distância política entre as políticas executadas nas esferas federal e estadual em relação à municipal, sendo que alguns municípios não consideram suas prioridades locais e acabam limitando as ações administrativas e político-educacionais, contrariando a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, em seu Artigo nº 211, que aponta para decisões compartilhadas entre as três esferas públicas, com sistemas de ensino iguais e autônomos entre si.

Na visão de Souza e Faria (2004), as ações conjuntas que deveriam permear a educação no Brasil, quanto ao processo de municipalização, estão se concretizando de forma a enxugar o aparato estatal e não para atender às reivindicações e prioridades da sociedade. Já Silva (2001) alerta que, desde a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, já se encontrava presente nos dispositivos legais a transferência do ensino fundamental para os municípios.

Porém, apesar de ser responsável pelo ensino, o município não detém todo o poder, ficando subordinado às políticas fiscais e educacionais de entes federados superiores. A municipalização consiste na descentralização do sistema de ensino, na transferência da responsabilidade de decisão e execução dos serviços de ensino, do governo estadual para o municipal. Porém, concordamos com Silva (2001, p. 38), quando este fala que “[...] o único modelo de municipalização aceitável é aquele mantido financeiramente pelo Estado”.

Para Bravo (2001), a descentralização ou a municipalização é entendida como entidade local, com graus significativos de autonomia, que pode organizar e administrar o sistema público de ensino e suas áreas de ação. É um processo a ser realizado e organizado pelo município, é o poder local em serviços prestados à sociedade. Para essa autora, a

descentralização é uma evolução nas competências com rumo a estimular e provocar a participação da sociedade, onde agentes que atuam externamente à educação possam ajudar na realização dos objetivos educacionais.

Assim, com tal participação, as pessoas podem aprender a conhecer sua própria realidade, podem refletir e entender novos significados mostrando, desse modo, a contribuição da efetivação dos conselhos, além do fato de que as pessoas também aprendem a se organizar e a coordenar, a formar comissões de trabalho, a elaborar relatórios e a usar meios e técnicas de comunicação (BRAVO, 2001, p. 183).

Com isso, os beneficiados seriam as pessoas daquela comunidade, havendo uma integração entre todos, aproximando a sociedade do poder de decisão. Assim, teríamos diversos olhares sobre a mesma realidade, e ainda, aproximando pessoas e reforçando suas identidades.

Nossa preocupação é com a escola pública de qualidade, na qual os educandos tenham acesso não apenas ao saber socialmente acumulado, mas tenham consciência e exerçam o seu direito pleno de cidadania.

É fundamental que a sociedade participe, percebendo quais as necessidades das escolas, entenda as dificuldades, conheça os recursos disponíveis e se comprometa num esforço coletivo para uma educação de qualidade. Uma educação de qualidade ultrapassa a sala de aula e objetiva uma sociedade educada (GIUBILEI *et al*, 2001, p. 190).

Com a descentralização e a garantia da participação da comunidade nas decisões, a comunidade deverá ocupar seu espaço para então constituir um instrumento de formação e de controle da vontade coletiva. Segundo esses autores, o processo de descentralização demanda um rompimento com a atuação centralizada e autoritária, e abre espaço para a efetiva participação no processo de tomada de decisão, com a participação social, deslocando assim a centralização do poder de decisões (GIUBILEI *et al*, 2001).

No Brasil, a municipalização do ensino deu-se em nível de Educação Infantil e Ensino Fundamental I em alguns municípios. De acordo com Silva (2001), a descentralização da educação recebeu impulso com a LDB 4.024/61, que ampliava a autonomia dos municípios como mantenedores das escolas, porém, vinculado-as aos sistemas de ensino dos Estados. Ausência de vagas, repetência, evasão, queda na qualidade do ensino, entre outros fatores que afetavam a educação justificaram a municipalização do ensino, pois a comunidade não sabia a quem recorrer para reclamar ou cobrar explicações sobre o ensino. Nesse contexto, os Estados

e municípios se ausentavam da responsabilidade pela educação, jogando a “bola³” um para o outro.

A comunidade costuma buscar ajuda dentro do seu próprio município (SILVA, 2001), para isso, a municipalização requer que os administradores possuam espírito democrático e sua administração seja pautada na descentralização, contemplando o direito de cidadania da comunidade.

Concordamos com Silva (2001, p. 21) quando nos coloca que a centralização das decisões gera uma ausência da participação da sociedade, criando assim “[...] no município os feudos administrativos [...]”. Em análise ao contexto econômico e político que rege esse processo e que acaba por manter um processo de centralização, para Ludwig (2001, p. 37):

Pensamos que o enorme esforço realizado pelo governo federal para que os municípios assumam a administração do ensino fundamental tem como motivação básica o avanço do neoliberalismo, cujos seguidores apregoam e praticam a desregulamentação, o controle dos gastos públicos e a privatização entre outras propostas.

Apesar de argumentos contrários, consideramos favorável a municipalização, embora a sujeição neoliberal, em virtude da possibilidade de participação das comunidades nos processos decisórios e a fiscalização rápida e imediata das ações da escola.

A respeito do neoliberalismo que vem regendo as ações educacionais cabe algumas considerações. Na vigência do regime ditador, o Brasil adquiriu muitas dívidas por meio de empréstimos contraídos com agências financiadoras internacionais. Com juros exorbitantes, a dívida apenas cresceu, fazendo com que as forças internacionais opinassem e ditassem as regras para o ensino público brasileiro desde então (SILVA, 2001). Convém salientar que a dívida que ora existe não foi adquirida apenas na era ditatorial, e sim por todo um período de mandos e desmandos de políticos corruptos e interesseiros. A redemocratização institucional não isentou o país dessa herança de prejuízos e de dívidas (econômicas e sociais), assim como do cumprimento de compromissos excessivamente “benéficos” para os investidores estrangeiros (SILVA, 2001, p. 59).

Foi nesse contexto que a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 foi elaborada, composta por membros do poder legislativo que garantiam a “[...] hegemonia de certas facções que, historicamente, se fizeram presentes na direção do País” (SILVA, 2001, p. 60). O progresso no âmbito de questões sociais somente se garantiu com o apoio de parlamentares progressistas.

³ O termo “bola” foi utilizado para representar a palavra “responsabilidade”, onde ambos, tanto estado quanto município, não assumiam a efetiva responsabilidade pelo descaso educacional.

Assim, o Art.205 da Constituição Federal afirma, categoricamente, ser a educação **direito de todos e dever da família e do Estado promovê-la**. A responsabilidade prioritária dos municípios é pelo ensino fundamental e pré-escolar.

A Emenda Constitucional nº 14, de 12 de abril de 1996, porém, é que, em seu Art. 5º, fixa o mínimo de 15% da receita de alguns impostos dos municípios (até 2006) para o ensino fundamental e cria o **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério** – FUNDEF (com vigência obrigatória a partir de 01/01/98). Assim, a atual LDB (Lei Federal 9.394), promulgada em 20/12/96, compatibilizou-se com a EC nº 14/96, ratificando as responsabilidades dos diversos níveis de poder para o ensino e a destinação dos recursos financeiros. Quase que simultaneamente à promulgação da atual LDB é editada, em 24/12/96, a Lei Federal 9.424 que dispõe especificamente sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, disciplinando a sua instituição, vigência, composição e aplicação dos recursos, bem como o acompanhamento e o controle social quanto à utilização dos recursos por parte dos Conselhos constituídos, em cada nível de poder, especificamente para tais finalidades (**grifos do autor**) (SILVA, 2001, p. 60).

Convém lembrar que a Constituição sobre “os direitos de todos e dever do Estado e da família” estabelece um Regime de Colaboração entre União, Estados e Municípios, promovendo assim uma corresponsabilidade, não propiciando uma divisão estanque entre as três esferas públicas.

O Regime de Colaboração entre essas três esferas do poder público necessita ser baseado no compromisso com os direitos da criança e não por conveniências partidárias. Só assim os benefícios para o ensino e a aprendizagem teriam um rumo de escolarização de boa qualidade.

Para atribuir maior autonomia ao município no campo educacional, é importante que haja a contemplação da educação nas Leis Orgânicas Municipais. Conforme Souza e Faria (2004), os Conselhos Municipais de Educação devem interagir com a Secretaria Municipal de Educação, até mesmo na elaboração do Plano Municipal de Educação, permitindo, assim, a participação da sociedade com vistas a dar rumo à educação por meio da democracia.

Diante dessa atribuição de uma maior autonomia dos municípios, estes se depararam com desafios concernentes como o da participação no Regime de Colaboração de forma solidária junto aos Estados e à União, previsão da educação municipal em suas Leis Orgânicas, elaboração dos Planos Municipais de Educação, a constituição de Conselhos de Educação e o Acompanhamento e Controle Social.

Para tanto, as ações fundamentadas na concepção de criança como ser humano completo, bem como as relações que permeiam qualquer espaço educacional, assim como a forma pela qual a gestão escolar acontece, reflete a concepção de sujeito que prevalece em cada instituição.

Diante de tais questões relevantes ao ensino, mais especificamente à educação infantil, faz-se necessário falarmos sobre o desenvolvimento da infância no Brasil, perante um contexto de lutas e descaminhos, de conquistas, ainda que escassas, mas de conscientização da participação mais efetiva da comunidade dentro dos muros escolares, com vistas a uma educação de qualidade. Portanto, torna-se importante destacar a trajetória de Infância no Brasil.

A educação é um direito de todos, e as crianças de zero (00) a seis (06) anos também estão inclusas nesse processo e têm legalmente preservados os direitos a uma educação de qualidade e pública, o que nem sempre se efetiva neste país. Assim, no próximo capítulo, apresentamos o histórico tanto da concepção de infância quanto da Educação Infantil no Brasil, bem como as regulamentações da educação brasileira que colocam a questão da Educação Infantil e da formação do professor dessa área.

3 TRAJETÓRIA DA INFÂNCIA NO BRASIL

[...] parece-nos evidente que querer conhecer mais sobre a trajetória histórica dos comportamentos, das formas de ser e pensar em relação às nossas crianças, é também uma forma de amá-las, todas e indistintamente melhor (DEL PRIORE, 2000, p. 17).

Iniciamos este capítulo com uma apresentação breve da construção sócio-histórica da concepção de infância, marcada por uma percepção contextualizada da sociedade civil e política brasileira, centrando no modo como foi tratada a questão da infância no Brasil, bem como as exigências e propostas de formação para os professores da Educação Infantil segundo a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 e a Proposta Curricular de Santa Catarina.

As concepções sobre a infância vêm se materializando desde o período colonial, sendo, portanto, construídas historicamente. Por muito tempo a Educação Infantil esteve sob a responsabilidade da família, pois era por meio do convívio com o adulto que a criança aprendia as normas e regras da cultura na qual estava inserida.

Estudos realizados por Philippe Ariès, considerado um precursor da história da infância, nos permitem conhecer e compreender um pouco mais sobre o comportamento infantil na atualidade, pois a história é comparativa e regressa.

Partimos necessariamente do que sabemos sobre o comportamento do homem de hoje, como de um modelo ao qual comparamos os dados do passado – com a condição de, a seguir, considerar um modelo novo, construído com o auxílio dos dados do passado, com uma segunda origem, e descer novamente até o presente, modificando a imagem ingênua que tínhamos do início (ARIÈS, 1981, p. 26).

Para Ariès (1981), a criança era vista como um adulto em miniatura e um ser substituível e descartável. O sentimento de amor materno não existia. Aos sete (07) anos era inserida na vida adulta e passava a realizar tarefas dos adultos por meio da imitação. Desse modo, percebemos que o ato de “imitar” da criança era uma forma de brincar, e por meio da brincadeira ela aprendia os ofícios dos adultos.

Atualmente, nos Centros de Educação Infantil, compreende-se o ato de brincar da criança por meio da interação e socialização com o outro, portanto, uma forma de aprender. Nas diversas brincadeiras das quais participa ela se reconhece, reconhece o outro e se reconhece no outro, percebe semelhanças e diferenças e, assim, convive com o outro, com o professor, com a família, com a comunidade e a sociedade em geral desde a infância, tendo o seu direito à educação respeitado em todos os aspectos.

No entanto, para garantir o direito à educação da criança, foi preciso quase um século. Ou seja, foi no final dos anos setenta que pessoas preocupadas e comprometidas com a

educação começaram a se mobilizar e, na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, esse direito foi assegurado, incluindo no sistema educativo a pré-escola e as creches. Desse modo, as instituições que atendiam a essa faixa etária tiveram como nova orientação priorizar o desenvolvimento do trabalho educacional.

Importante lembrar, no entanto, que a concepção exclusivamente assistencialista predominou por longos anos, promovendo uma pedagogia de submissão. Foi somente a partir do momento em que se passou a exigir a formação docente dos antes chamados “monitores e crecheiros” que a Educação Infantil começou a caminhar com um olhar para o horizonte, visando a melhoria na qualidade do ensino para esta fase da educação.

A criança é um ser social e histórico, assim, o que se conhece sobre a trajetória da infância no Brasil é por meio do que os adultos escrevem, muitas vezes prevalecendo mais o caráter assistencial do que o educativo. Este último, no entanto, apresentou-se como uma preocupação pedagógica, pois percebia-se que as crianças precisavam de cuidados, mas também do processo educativo.

3.1 HISTÓRICO DA INFÂNCIA NO BRASIL

Para entender a história da infância no Brasil é preciso buscar, no século XV, os conceitos e políticas que influenciavam a vida da criança e, por consequência, todo o seu futuro para, em seguida, olhar sobre a história brasileira para reconstruir de modo breve e fragmentado a história da infância neste país. Um quadro demonstrativo com as datas referentes à infância no Brasil é apresentado no Apêndice 1 deste trabalho.

De acordo com Rodrigues (2003), no século XV, os reformadores escolásticos haviam introduzido um estudo sobre a educação na infância para conhecer a psicologia infantil e encontrar uma maneira de explorar esse conhecimento. Este, porém, não era para todas as crianças, porque a maioria tinha uma infância muito curta e assim que estivesse apta, iniciaria no mundo do trabalho.

Segundo a mesma autora, na sociedade industrial, o ensino era diferenciado conforme a classe social da criança. Assim, de um lado, a criança de família abastada era preparada desde a infância para manter, preservar e ainda ampliar o patrimônio da família. Por isso, os infantes passaram a ser mantidos em instituições de ensino destinadas a prepará-los para que pudessem administrar seus bens. De outro, nas classes menos favorecidas, as crianças eram deixadas sozinhas, com terceiros ou em instituições que cuidavam de crianças, mas não primavam por sua educação. Isso foi consequência do processo de industrialização,

que provocou uma mudança profunda na ordem social e familiar, alterando também os hábitos e costumes da família. As mães passaram a trabalhar nas fábricas e muitas eram obrigadas a deixar seus filhos aos cuidados de terceiros. Outras optavam por abandonar os filhos nas instituições existentes na época, pois a preocupação dessas famílias era a sobrevivência.

Já na sociedade capitalista, um novo papel de criança se configura, e ela torna-se alguém que necessita de cuidado e precisa ser preparada para o futuro por meio da escolarização. Para as crianças pobres, o caminho era transformá-las em mão de obra barata e descartável.

A escolarização no Brasil, de acordo com Del Priore (2000), chegou com grande atraso se comparada aos países ocidentais. Durante o início da colonização, as escolas jesuítas eram poucas e para poucos. No governo de Marquês de Pombal, ainda que de forma precária, o ensino público foi instalado. Entretanto, “[...] a formação de uma criança acompanhava-se também de certa preocupação pedagógica que tinha por objetivo transformá-la em um indivíduo responsável [...]” e, assim, “[...] a criança devia ser valorizada por meio da aquisição dos rudimentos da leitura e da escrita [...]” (DEL PRIORE, 2000, p. 100).

Para Scarano (2000), por meio de correspondências de arquivos portugueses e brasileiros, pode-se perceber que a preocupação da época era com os povos e não com o seu modo de viver, tampouco com a população infantil. No entanto, a falta de referências sobre a criança não significa que elas fossem desvalorizadas. Há, em pequenos enunciados, alguma manifestação sobre esta preocupação, bem como o carinho da família, sua participação em eventos e festas, vivendo o momento presente. Somente sua morte era encarada como algo natural, pois seus pais pensavam que logo seria substituída por outro filho. Era aceita como uma fatalidade e a criança negra era mais esquecida ainda.

Vale nesse íterim fazer um aparte em relação a um aspecto cultural da sociedade da época em relação às crianças livres e escravas, o que nos parece reflexo do que até então vinha se desenvolvendo em relação à ideia de infância e seu condicionamento a uma classe social. Ou seja, para Scarano (2000, p. 119), havia uma certa ambiguidade em relação ao escravismo e o senhorio no país “[...] pois se considerava a criança ‘de cor’ tão digna de alcançar o céu como os filhos dos grandes da terra. Era a aceitação de que o ‘preto’, como os demais, tinha uma alma e capacidade de discernimento”. As crianças, quando nasciam, eram batizadas, fossem elas livres ou escravas, no entanto, quando se tratava de reconhecê-las como indivíduos sociais, somente os filhos de homens livres tinham esse direito.

No que diz respeito ao atendimento à infância no Brasil, Rodrigues (2003) ressalta, no século XIX, a existência da “Casa dos Expostos”, instituição que servia para acolher enjeitados ou abandonados. Com a promulgação da Lei do Ventre Livre, em 1871, essas instituições foram ampliadas e mantidas pela igreja ou pela filantropia.

No início, apenas crianças pequenas e sem família eram aceitas nas referidas Casas e a maioria delas era deixada nas *rodas*⁴ pelas mães que precisavam lutar pela própria sobrevivência. Porém, é importante lembrar, que também damas da corte abandonavam seus filhos nas rodas, geralmente quando eram frutos de relações extraconjugais. Tudo era feito no anonimato e a honra das famílias era preservada.

Com o tempo e as novas necessidades das mães trabalhadoras, as Casas dos Expostos começam a atender também aos filhos dessas mulheres enquanto elas estivessem nas fábricas. Essa foi uma das maneiras de evitar que as mães abandonassem a prole por não terem com quem deixar as crianças menores. Casas desse tipo continuaram a existir por boa parte do século XX e somente no final do século é que se pode dizer que o direito ao atendimento em creches passou a ser de todas as crianças, cujas mães quisessem matricular seus filhos de zero (00) a seis (06) anos em uma instituição escolar pública. Ressaltamos que, no final do século XIX, surgiram também outras instituições com o propósito de melhorar as condições das crianças atendidas nas citadas Casas e, com isso diminuir o índice de mortalidade infantil que chegava a 70%.

Se observarmos a história do Brasil desde o início, entendemos a dicotomia existente entre ricos e pobres no que diz respeito não só, mas principalmente, à educação. Desde pequenos, a partir dos sete (07) anos, os “moleques” e “molecas”, como eram chamados os filhos dos escravos, começavam a trabalhar, obedecendo às ordens dos seus senhores. Del Priore (2000, p. 101) relata que “[...] enquanto pequeninos, filhos de senhores e escravos compartilham os mesmos espaços privados: a sala e as camarinhas. A partir dos sete anos, os primeiros iam estudar e os segundos trabalhar”.

Mais do que lutar pela sobrevivência, procurava-se treinar a criança e prepará-la para assumir responsabilidades. No entanto, essa preocupação era bastante distinta entre as classes sociais da época. De acordo com Del Priore (2000), com o passar do tempo, foi-se percebendo a criança como um ser diferente do adulto, surgindo então uma preocupação educativa com cuidados de ordem psicológica e educativa.

⁴ A “roda” era um cilindro de madeira onde as mães colocavam seus filhos e a giravam para que fossem recolhidas pelas atendentes das Casas dos Expostos, permitindo assim o anonimato de quem ali deixasse a criança. O Brasil foi o último país a extinguir a roda dos enjeitados.

Retomando a contextualização histórica, destaca-se que, ainda no século XIX, começam a surgir novas instituições com vistas a substituir a Casa dos Expostos, com o propósito de preparar as crianças para o “mundo do trabalho”. Conforme Del Priore (2000), para algumas mães da época, as crianças deviam trabalhar para não ficarem fazendo coisas erradas e inventando “moda”. O trabalho infantil, para muitas famílias, era a forma de complementar a renda familiar de pobres e miseráveis e visto como prioridade em detrimento da formação escolar. Oficialmente, porém, no Brasil, as primeiras instituições específicas para atender às crianças de zero (00) a três (03) anos só foram criadas em 1921, com um total de quinze (15). Conforme relata Kuhlmann Jr. (2000), apenas três anos depois, já eram quarenta e sete, distribuídas por várias capitais e algumas cidades do Brasil. Desde então, incorporaram também o atendimento às crianças de quatro a seis anos.

Por meio do “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova⁵”, de 1932, a escola infantil foi, aos poucos, perdendo a forma de instituição só para pobres e passou a ser definida como “[...] a instituição que atenderia à faixa etária dos 2 aos 4 anos, enquanto o jardim atenderia de 5 a 6 anos. Mais tarde, essa especialização etária irá se incorporar aos nomes das turmas em instituições com crianças de 0 a 6 anos [...]” (KUHLMANN JR., 2007, p. 482). Conforme ainda o mesmo autor, Anísio Teixeira, no ano de 1933, no Rio de Janeiro, já enfatizava a importância de a educação infantil ser vista não apenas sob o ângulo da saúde física, mas sob o seu crescimento, desenvolvimento e a formação de seus hábitos. Ainda conforme, Kuhlmann Jr. (2000, p. 08), em 1940 foi criado o Departamento Nacional da Criança (DNCr), que “[...] encarregou-se de estabelecer normas para o funcionamento das creches, promovendo a publicação de livros e artigos”. Esse Departamento tinha por missão combater o trabalho das voluntárias que cuidavam de forma precária dos filhos das mães trabalhadoras.

Durante esse mesmo período, várias capitais brasileiras, inspiradas em Froebel⁶, criaram os jardins de infância, localizados em praças públicas, para atendimento às crianças

⁵ O "**Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**", datado de 1932, foi escrito durante o governo de Getúlio Vargas e consolidava a visão de um segmento da elite intelectual que, embora com diferentes posições ideológicas, vislumbrava a possibilidade de interferir na organização da sociedade brasileira do ponto de vista da educação. Redigido por Fernando de Azevedo, dentre 26 intelectuais (23 homens e 3 mulheres), estavam Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Lourenço Filho, Roquette Pinto, Delgado de Carvalho, Hermes Lima e Cecília Meireles. Disponível em <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm>>.

⁶ O alemão Friedrich Froebel foi um dos primeiros educadores a considerar o início da infância como uma fase de importância decisiva na formação das pessoas. Viveu em uma época de mudança de concepções sobre as crianças e esteve à frente desse processo na área pedagógica, como fundador dos jardins-de-infância, destinado aos menores de 8 anos. O nome reflete um princípio que Froebel compartilhava com outros pensadores de seu tempo: o de que a criança é como uma planta em sua fase de formação, exigindo cuidados periódicos para que cresça de maneira saudável. Disponível em <<http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/friedrich-froebel-307910.shtml>>.

de 4 a 6 anos. Para isso, algumas professoras foram chamadas para participarem de um curso de aperfeiçoamento em educação infantil no Rio de Janeiro. A preocupação de Froebel não era só com o cuidado e a higiene das crianças, voltando-se também para a necessidade de se auxiliar as famílias de modo que estas pudessem cuidar melhor de seus filhos. Importante lembrar que esses jardins de infância tinham cunho pedagógico.

Conforme Kuhlmann Jr. (2000), um fator importante para o histórico da Educação Infantil neste país está na publicação do livro “Vida e educação no Jardim de Infância”, de Heloisa Marinho, no qual a autora cita que a expansão das creches deveria priorizar as crianças necessitadas e filhos de mães trabalhadoras. E ainda, acreditava que as instituições escolares não podiam nem deviam substituir a família.

No entanto, o Estado pensava nas creches para atender às crianças pobres, o que o eximia de investir mais recursos nessas instituições enquanto elas se caracterizassem como meio de educar tanto as mães quanto as crianças, sendo um modo para promover a organização familiar. O vínculo que existia entre a creche e os órgãos de serviço social fazia reviver a polêmica entre educação e assistência, que ainda hoje, por vezes, percorre as instituições de Educação Infantil. Para Kuhlmann Jr. (2000, p. 12):

Daí a proposição de que as instituições de educação infantil precisariam transitar de um direito da família ou da mãe para se tornarem um direito da criança. Como se esses dois direitos fossem incompatíveis, como se as instituições educacionais fossem um direito natural e não fruto de uma construção social e histórica.

O vínculo assistencialista vem sendo rompido aos pouco e a Educação Infantil tem ganhado seu espaço enquanto início da educação básica, sendo tão importante este vínculo com os primeiros anos do ensino fundamental. Porém, de certa forma, o lado assistencial ainda se mantém, por isso se enfatiza a necessidade de não perdermos de vista o primordial, que é o desenvolvimento integral da criança por meio do cuidar, educar e brincar.

O contexto histórico da Educação Infantil nacional mostra uma certa inovação no que diz respeito aos cuidados com a criança no ano de 1952, quando passou a defender-se que as creches deveriam ter o mobiliário e materiais adequados à idade - como brinquedos, quadra de areia, livros, lápis, tesouras, entre outros que fossem necessários para o desenvolvimento infantil.

Mais tarde, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1961, estabeleceu-se que as crianças com idade inferior a sete (07) anos receberiam educação nas escolas maternas e jardins de infância, correspondendo às exigências da legislação trabalhista, segundo a qual as empresas deveriam manter as instituições junto às fábricas para

atender aos filhos das trabalhadoras, ou seja, as creches deveriam ser construídas vinculadas ao local de trabalho.

Segundo Kuhlmann Jr. (2007), a partir de 1968, o Governo Federal, por meio de um governo ditador, não respeitou os preceitos de 1946 que diziam que a aplicação em educação não poderia ser menor do que 10% da receita, chegando a pagar entre 5% e 7%, conforme os direitos que lhe foram assegurados pela Constituição Militar de 1967.

Os prejuízos foram incontáveis. A desvalorização do professor proporcionou a má formação e o sucateamento das escolas, e nunca se investiu o suficiente para recuperar os anos de abandono a que a educação ficou relegada. Com isso, aumentou o número de pessoas sem escolarização que hoje buscam os bancos da Educação de Jovens e Adultos, cujos cursos muitas vezes são direcionados ao ensino profissional em detrimento do conhecimento. Novamente percebemos que as leis não eram cumpridas, apenas serviam para acalmar os ânimos da população e isentar o Estado de sua responsabilidade com a crescente necessidade de ampliação da Educação Infantil.

Para suprir a demanda pela procura do ensino infantil criam-se como plano de emergência os chamados “Centros de Recreação⁷”, lugar onde as crianças ficariam, com alguns brinquedos, receberiam alimentação e cuidados. Percebemos que ainda hoje existem alguns momentos em que a Educação Infantil se transforma num centro de recreação, por entender que as mães trabalham fora. Porém, como a educação infantil é um direito da criança, pensamos também que seja seu direito ficar em casa pelo menos 30 dias por ano, com a família, pois a escola não pode e nem deve substituir o lar. Estes momentos são importantes para o convívio familiar.

Reafirmando, o regime militar trouxe para a sociedade, em especial à educação brasileira, muitos prejuízos. Nesse período, a Educação Infantil viveu intensas transformações que só foram oficializadas na Constituição de 1988 e com a nova LDB, de 1996.

Após a década de 70 do século XX, muitos fatores contribuíram para uma discussão sobre a Educação Infantil em vários setores sociais. A partir de então, a criança passou a ser vista como um ser individual, social, que traz consigo uma história de vida, sonhos, expectativas e conhecimentos adquiridos por meio de suas relações no contexto no qual está inserida. Por meio da força feminina, com constantes reivindicações por creches, presente em

⁷ Os Centros de Recreação foram criados logo após o Plano de Assistência ao Pré-Escolar pelo DNCr para atender as crianças de 0 a 2 anos de idade, de famílias com pouco recursos. Estas crianças receberiam alimentação e imunizações (KUHLMANN Jr, 2007)

associações de bairro, sindicatos, movimentos feministas contra a ditadura foi possível impor a vontade popular a favor da redemocratização do país.

Em 1971, a LDB 5.692/71 implanta o 1º grau de oito (08) anos por questões de política educacional. Para Kuhlmann Jr (2007, p. 490), isto trás consequências desastrosas para a Educação Infantil. Segundo ele, “[...] a LDB estabelece que ‘os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior recebam educação em escolas maternas, jardins-de-infância e instituições equivalentes’ (Art. 19, §1º)”.

Kuhlmann Jr. (2007) faz uma crítica ao verbo “velar”, por entender este na origem latina como livrar-se, ofuscar, disfarçar, dissimular ou ainda, no sentido de vigiar. Seria então este o sentido deste artigo da LDB? Apenas o de vigiar as crianças, disfarçar o ensino a elas oferecido?

A educação pública infantil parece-nos ser vista então, por muitos, como de exclusividade dos pobres, para a população de baixa renda ou para sanar as supostas falhas e carências como a ausência das mães que trabalham fora. No entanto, conforme o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (1998, p. 17, vol. 1):

Modificar esta concepção de assistencialista significa atentar para várias questões que vão 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.

O atendimento à faixa etária de zero (00) a seis (06) anos, que corresponde à Educação Infantil, constitui-se, desde a promulgação da atual LDB/96, como a primeira etapa da Educação Básica, seguida pelo Ensino Fundamental e Médio. Nesse sentido, a expressão “Educação Infantil” busca integrar o atendimento a esta faixa etária, rompendo com a raiz assistencialista e histórica na modalidade de atendimento creche, ou com o viés preparatório tradicional no ensino pré-escolar. Com a inclusão da Educação Infantil como modalidade da educação básica, ficou determinado que os municípios devem ser os responsáveis por oferecer a Educação Infantil em creches e pré-escolas e a União, em colaboração com os Estados, Distrito Federal e os municípios são encarregados de estabelecer as competências e diretrizes para essa modalidade de ensino, norteando os currículos e os conteúdos mínimos para assegurar a formação básica para as crianças na primeira infância.

Lembramos que a Educação Infantil passou a fazer parte dos sistemas de ensino após ser reconhecida pela LDB/96. No entanto, este reconhecimento foi devido a um grande movimento histórico que possibilitou mudanças significativas na forma de conceber a criança e o modo como ela se desenvolve. Na Constituição da República Federativa do Brasil de

1988, as creches e pré-escolas passam a fazer parte dos sistemas educacionais, e mais tarde, com a LDB/96, se reforça esta afirmação tendo o reconhecimento não mais como assistencialismo, mas de cunho educacional.

Porém, novamente com a falta de recursos, a Educação Infantil se vê diante de um processo de escola para pobres, para as pessoas sem recursos financeiros, isolando-as em instituições que atuam com base na pedagogia da submissão, enquanto o ensino de qualidade é ofertado à classe elitista.

Sabemos, no entanto, da importância da recreação, do cuidar e educar na Educação Infantil, fazendo parte, esses itens, do processo de desenvolvimento psicomotor. Muitas vezes, esses momentos parecem ser vistos como bagunça ou desleixo do professor. Ou, conforme entende Kuhlmann Jr. (2000, p. 13):

O preconceito com relação ao trabalho manual e aos cuidados de alimentação e higiene, associa-se à sua dimensão de *doméstico*, o que resulta na desqualificação do profissional que trabalha com as crianças menores e na divisão de trabalho entre professoras e auxiliares.

Para esse autor, ainda hoje encontramos pedagogos que torcem o nariz para a ideia de trocar fraldas, entendendo que essa ação não faz parte do seu trabalho na Educação Infantil.

Em outra perspectiva, e fazendo uma análise geral de todo esse contexto, Del Priore (2000) ressalta que os destinos das crianças no Brasil são os mais variados, sendo que umas estudam, outras trabalham, outras usam drogas, outras que são amadas, outras são alvo de pedófilos e, na maioria, têm um destino incerto, ou seja, pela raça, etnia e até mesmo pela classe social e a sociedade a que pertencem.

Ressaltamos que o conceito de criança de zero (00) a seis (06) anos, como sujeito de direitos, é reconhecido desde a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e fortalecido no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei 8069/1990, que garante a titularidade do direito ao atendimento em creches ou pré-escolas às crianças, sendo que, independente da denominação dos estabelecimentos, é responsabilidade destes oferecer cuidado e educação, de forma intencional e sistemática.

No entanto, conforme Monlevade (2001), a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, no capítulo III, Seção I – da Educação, Art. 208, diz respeito somente à obrigatoriedade ao ensino fundamental, deixando a Educação Infantil à mercê dos Estados e municípios, somente sendo atendidas conforme estes assim julgarem necessário.

Nas últimas décadas, porém, a Educação Infantil tem crescido de forma acelerada por vários fatores, entre eles o de que a sociedade está mais consciente da importância da presença da criança de zero (00) a seis (06) anos na escola. Ainda de acordo com Kuhlmann Jr. (2007, p. 473), a preocupação com a proteção à infância impulsiona a criação de várias instituições e associações para cuidar das crianças em diferentes aspectos, “[...] saúde e sobrevivência – com ambulatórios obstétricos e pediátricos; dos seus direitos sociais – com as propostas de legislação e de associações de assistência; da sua educação e instrução [...]”, e que estas aconteçam desde o nascimento, tanto em ambiente privado como público.

3.2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL

No que diz respeito à formação dos que atuam na Educação Infantil, pode-se dizer que foi a partir de 1952 que se entendeu a necessidade de uma formação de professores nessa área com “[...] uma sólida fundamentação científica, estudos e pesquisas experimentais sobre o desenvolvimento infantil e a observação da criança” (KUHLMANN Jr., 2007, p. 485-486). Para isso, o Colégio Bennet constrói o observatório unilateral para o jardim de infância.

Porém, apesar do que preconizava a nova LDB/96, de que as crianças com idade inferior a sete anos deveriam receber educação nas escolas maternas e jardins de infância, foram os empresários os responsáveis, conforme a legislação, a manterem esses estabelecimentos vinculados às fábricas para atendimento dos filhos das operárias. As pessoas que trabalhavam nestas instituições eram exclusivamente mulheres, pois a carreira do magistério era exclusiva para elas. Entretanto, as mulheres que atuavam diretamente com as crianças não possuíam qualificação, ao passo que as responsáveis pelos cargos administrativo-pedagógicos eram professoras formadas. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1988, p.11, vol. 1), no que se refere à LDB de 1996:

No título III, Do Direito à Educação e do Dever do Estado de Educar, art. 4º, IV, se afirma que: “o dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de [...] atendimento gratuito em creches e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”. Tanto as creches para as crianças de zero a três anos como as pré-escolas, para as de quatro a seis anos, são consideradas como instituições de educação infantil. A distinção entre ambas é feita apenas pelo critério da faixa etária.

Ainda segundo o Referencial Curricular, a Educação Infantil é considerada a primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade. O texto legal marca ainda a complementaridade entre as instituições de Educação Infantil e a família.

No entanto, o próprio Referencial Curricular afirma que o mesmo pode funcionar como orientador de ações tendo em vista a melhoria da qualidade da Educação Infantil no Brasil, por outro lado, não tem a pretensão de resolver os complexos problemas desta etapa educacional, pois a qualidade do atendimento envolve questões de políticas públicas.

Em 1999, o Conselho Nacional de Educação lançou as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil”, com o objetivo de direcionar, de modo obrigatório, os encaminhamentos de ordem pedagógica, sob o intuito de contribuir na qualidade do ensino infantil. Porém, conforme a Proposta Curricular de Santa Catarina de 1998 e Raupp e Arce (2012), o profissional da educação e as escolas devem atuar de forma a não romper com esta aproximação do ensino fundamental, desmistificando a ideia de que a Educação Infantil é só o “brincar”, enquanto o aprender é para as séries iniciais. Para Raupp e Arce (2012, p. 52), no Brasil há uma tendência

[...] na área da educação das crianças de 0 a 6 anos, de desvinculação desse nível de educação com o ensino e aprendizagem. Essa tendência retira o ensino da educação das crianças de 0 a 6 anos, legitimando a desintelectualização docente. O ofício da professora é secundarizado e seu trabalho prioriza a observação, a organização dos espaços pedagógicos e o acompanhamento dos interesses da criança.

Retomando o contexto nacional desde sua fundação, pode-se dizer que durante o período de 500 anos de história da Educação Infantil no Brasil somente no século XX iniciaram-se ações no sentido de orientar profissionais para que se especializassem para atuar com os pequenos. Vários cursos passaram a ser oferecidos às mulheres que se dedicavam a trabalhar com crianças, tendo, de acordo com Kuhlmann Jr. (2007), como pioneira Heloísa Marinho, formada no Colégio Bennett, e que posteriormente se especializou nos Estados Unidos, diplomou-se na Universidade de Chicago em Filosofia e Psicologia. Ela considerava que as instituições pré-escolares não podiam e nem deviam substituir o lar, porquanto seria melhor a criança ser educada em casa do que levá-la para um jardim superlotado e os meios de comunicação poderiam auxiliar os pais nesta educação no lar. Nesse sentido, conforme o mesmo autor, Heloísa Marinho pensava em uma educação que respeitasse e valorizasse a experiência da criança, pois é um ser natural e biológico e não deve se distanciar ou desvalorizar suas raízes históricas e culturais.

Por meio de Leis e Decretos, os profissionais passam a buscar aprimoramento na sua formação. Percebe-se que houve alguns avanços quanto a isso, mas nos questionamos se é a titulação que o profissional da educação procura ou o conhecimento? Tem-se a formação, mas a postura do docente mudou ou permanece a mesma de séculos passados?

Devemos analisar e refletir sobre a situação atual da educação brasileira pelo viés de uma leitura de nível macro, repensando novas ações e atitudes diante de situações cotidianas. A formação do professor deve ser pautada no comprometimento e atualização constante para que o ensino se concretize, pois, para efetivar um bom trabalho com as crianças, é necessário que os professores se apropriem de metodologias pedagógicas durante sua formação e ao longo de sua carreira.

Assim, nosso compromisso com a educação requer amadurecimento, comprometimento e, acima de tudo, leitura de mundo, mas, de um mundo do qual fazemos parte e somos co-responsáveis, não como educadores, mas como cidadãos de uma sociedade civil e política, por vezes injusta e corrupta.

De acordo com a Proposta Curricular de Santa Catarina de 1998, a formação do professor deve acontecer no mesmo local de trabalho, por entender que desta forma estará no universo no qual convive e será o ator ativo e sua formação se dará mais eficazmente.

Repensar a formação requer que se valorize a ação pedagógica, permitindo a construção de espaços na escola onde se possa observar, analisar, atuar e refletir, bem como provocando o desenvolvimento de capacidades e competências implícitas no “conhecimento-na-ação, reflexão-na-ação e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação” (SANTA CATARINA, 1998a, p. 103).

Com isto, ainda conforme a citada Proposta, o seu desejo é o de superar esta relação linear entre o conhecimento e a prática, com o intuito de manter a articulação entre essas duas instâncias, pois, por meio de ações concretas, se exclui esta ruptura existente entre ambos. Cita ainda que os paradigmas da formação devem buscar a autonomia e preparar os professores para que atuem de forma reflexiva sobre suas práticas por meio de um processo de “[...] experimentação, inovação e investigação articulados com a prática educativa” (SANTA CATARINA, 1998a, p. 103-104).

A formação profissional do educador requer uma rigorosa base de conhecimento, pois percebemos o mesmo como um exemplo que poderá ser seguido por seus alunos, um formador de opinião e mediador de conhecimento. Esta formação deve ser sólida e humana, porque relaciona-se diretamente com sua emancipação enquanto indivíduo e sujeito histórico em nossa sociedade.

[...] o profissional da educação torna-se um intelectual transformador, porque cria condições, na prática educacional, que propiciam o fortalecimento do poder do/a professor/a, ajudando-o/a a tornar-se um/a profissional reflexivo/a de suas circunstâncias e criador de um novo conhecimento. Essa concepção de professor/a, de profissional da educação permitirá a formação de homens e mulheres brasileiros/as capazes, competentes, éticos, enfim, humanos (FERREIRA, 2011, p. 130).

Sendo a escola o local onde se desenvolve o processo de apropriação do conhecimento científico, o professor constitui-se no principal articulador deste processo, relacionando-se diretamente com o aluno, com vistas ao desenvolvimento pleno do educando em todas as dimensões, embasado na solidariedade e na participação, permitindo o acesso à cultura e no processo de construção de uma nova sociedade justa e humana. “Tal compreensão nos remete a um forte compromisso com o conteúdo e o significado das políticas educacionais e com a garantia do processo que se realiza na escola” (FERREIRA, 2011, p. 132).

De acordo com a LDB/96, Art. 13, os docentes devem incumbir-se de participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino, sendo assim, as pessoas que fazem parte da escola precisam conhecer a comunidade, alunos, pais, saber suas necessidades e dificuldades para, então, em conjunto, definir os projetos e os objetivos que juntos assumirão como compromisso para o decorrer do ano. Saviani (2008, p. 449) pede aos professores que:

[...] não apenas ministrem suas aulas, mas também participem da elaboração do Projeto Político Pedagógico das escolas; da vida da comunidade, animando-a e respondendo às suas demandas; da gestão da escola; e do acompanhamento dos estudos dos alunos, orientando-os e suprimindo suas dificuldades específicas.

A Educação Infantil não é lugar só de observar e cuidar, é o local onde se inicia o desenvolvimento da criança em todos os aspectos. Nesse sentido, Raupp e Arce (2012, p. 53) ressaltam “[...] a importância da superação do histórico pragmatismo que predomina na educação das crianças de 0 a 6 anos”.

Para essas autoras, o cuidar e o educar citados no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil de 1996 é importante, porém, para que o professor exerça sua profissão docente, ele necessita ensinar, sendo este um direito da criança de zero (00) a seis (06) anos para o seu pleno desenvolvimento, para que ele cresça com alegria, entusiasmo e afeto. Por isso, Raupp e Arce (2012) consideram essa modalidade de ensino como um dos eixos essenciais ao processo educacional.

Consideramos necessário, portanto, que o “brincar” seja incorporado ao “educar e cuidar”, pois, por meio da brincadeira, pode-se conceber regras para desenvolver e educar as crianças. Há pouco tempo, o brincar era possível nas ruas, nos quintais, nas fazendas, com os amigos, irmãos, primos e vizinhos. As brincadeiras e os brinquedos eram construídos pelas próprias crianças, utilizando madeira, papel, sementes, retalhos..., a criatividade era explorada desde cedo de maneira natural. Na atualidade, os brinquedos das crianças são comprados

pelos pais e a infância acontece dentro de casas e apartamentos, em ambientes fechados ou em salas de aula com crianças da mesma idade. Brincar é o caminho que possibilita a flexibilização e a recreação, havendo assim as interações e as relações entre os indivíduos.

O professor de Educação Infantil deve possuir a competência para lidar com essas situações. Raupp e Arce (2012) condenam o improvisismo, o amadorismo e a mediocridade. É preciso ter criatividade para desenvolver o conhecimento conforme o contexto da criança, da família, da escola e de todos os envolvidos nesta fase específica da educação.

As políticas educacionais, principalmente as direcionadas à formação de professores, sofreram grande influência sob os interesses dos investidores externos e principalmente o Banco Mundial. Com isso, o princípio neoliberal prevaleceu, moldando um novo perfil de professor “[...] competente tecnicamente e inofensivo politicamente” (RAUPP e ARCE, 2012, p. 56). Percebemos, assim, na atualidade, que o professor não pode ficar só na reflexão, é preciso acima de tudo a ação, e isso se dá por meio de conhecimento e embasamento teórico para então ocupar o seu lugar de destaque no meio educacional.

Os profissionais desta área da educação não são mais “monitores” e “crecheiros”, são pessoas comprometidas com a educação e, ainda, preocupadas com a qualidade do ensino na Educação Infantil. A reflexão sobre esta prática é válida, mas insuficiente, porque agora é o momento da ação.

Essa discussão nos remete à necessidade de pesquisas na área que possam aprofundar e elucidar as questões da infância e as suas transformações, principalmente no que diz respeito às concepções da condição da criança enquanto ser social, sujeito ativo, uma criança concreta que ocupa um lugar na história por meio de relações sociais que se estruturam a cada dia.

Segundo Ferreira (2011), é por meio da “intencionalidade” do que se quer fazer que podemos alcançar o nosso propósito, ou seja, por meio da ação e da forma de organizar esta execução. É a intencionalidade que norteará aquilo que se apresenta como necessário e desejado. Estando convictos do tipo de cidadão que se deseja formar para a sociedade que se quer construir, seremos capazes de caminhar na direção certa. Assim, todo o objetivo elencado deve expressar os anseios da comunidade. Para tanto, se faz necessário que o plano de ação seja elaborado pelos profissionais da educação em conjunto coma comunidade educacional.

A contemporaneidade está marcada por atos violentos e desumanos e a ausência de valores parece predominar. Porém, os seres humanos são capazes de antecipar mentalmente as suas ações e, com isso, transformam o meio e criam cultura. Preparar o cidadão desde a infância para a vivência em sociedade de forma ética e responsável é uma das “[...]”

responsabilidades da escola, da educação, da sua gestão e das políticas educacionais” (FERREIRA, 2011, p. 135).

Convém lembrar que a função dos administradores educacionais requer desprendimento de interesses pessoais e o compromisso com o coletivo.

Um processo de gestão que construa coletivamente um projeto pedagógico de trabalho tem já, na sua raiz, a potência da transformação. Por isso é necessário que atuemos na escola com maior competência, para que o ensino realmente se faça e a aprendizagem se realize, para que as convicções se construam no diálogo e no respeito e as práticas se efetivem, coletivamente, no companheirismo e na solidariedade. Falo de um ensino que é uma prática social, não só porque se concretiza na interação professor/a/aluno/a, mas também porque estes sujeitos refletem, constituem e constroem a cultura e contextos sociais a que pertencem. Falo de uma aprendizagem dos conteúdos da vida que abrangem os conceitos científicos da cultura erudita e os conteúdos dos éticos de convivência social. Este rigor é o maior humanismo que se pode exigir de todos os profissionais da educação, a fim de que os alunos e alunas, homens e mulheres, profissionais da educação em geral, possam desenvolver-se como seres humanos fortes intelectualmente, ajustados emocionalmente, capazes tecnicamente e ricos de caráter (FERREIRA, 2011, p.136).

É importante fazer o resgate para a mediação de saberes da própria realidade. O professor necessita de espaço para fazer suas reflexões e estudos e estar sempre disposto às mudanças, não ver a crítica como algo pessoal, mas algo que precisa ser repensado e avaliado, cuidando para não cair no modismo e acomodação, investindo na sua formação continuada.

Assim, conforme o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil e a Proposta Curricular de Santa Catarina, o cuidar e o educar estão interligados no processo do desenvolvimento pleno da criança, mas consideramos que o brincar deva fazer parte desta fase primordial do ser humano, que é a infância.

Analisando a trajetória da Educação Infantil, percebemos que um período tão distante no passado culmina no presente. É preciso ir além de uma simples reflexão e análise, há a necessidade da ação. As dinâmicas e os processos desta história, a interpretação destas mudanças, avanços e retrocessos educativos requerem ir além de uma comparação linear entre as realidades. Compreendemos que o presente faz parte do passado e os dois estão interligados, transparecendo nossa história. Muito ainda há por fazer. A Educação Infantil carece de um olhar com vistas ao progresso do educando, para que o “cuidar”, o “educar” e o “brincar” sejam feitos de forma pedagógica e didaticamente corretos, abolindo de vez o assistencialismo e vendo a escola como um lugar de ensino e, a família, o lugar da educação. Não podemos permitir que este papel da família seja substituído pela escola.

Percebe-se claramente que o assistencialismo predominou em determinados períodos da história, e por vezes parece reascender novamente em algumas situações devido às

políticas que privilegiam a quantidade em detrimento da qualidade educacional. No entanto, considerando os aspectos ligados à cultura e à concepção de infância e educação, essa realidade da Educação Infantil persiste e está relacionada ao processo histórico e cultural das instituições que oferecem esta modalidade de ensino.

Entendemos que esta pesquisa, ao priorizar o movimento de investigar o passado, permite compreender os desafios que se colocam na sociedade contemporânea, sobretudo no que diz respeito à ação pedagógica dos professores que atuam junto a esse nível de ensino.

Na contemporaneidade, a criança tem a oportunidade de frequentar um ambiente de socialização e aprende a sua cultura por meio da interação e a convivência com seus pares, ou seja, com as outras crianças.

Consideramos que nossos estudos não terminam aqui. Há uma preocupação de estudiosos em desvendar a infância na atualidade. De evidenciar crianças com histórias marcantes que vivem às margens da sociedade, que são exploradas em todos os aspectos. No contraponto dessa realidade, há crianças que são educadas nos “melhores colégios”, ficam em casa com babás, sendo educadas estritamente conforme os padrões sociais da família a que pertencem.

Conhecer cada realidade requer compreender suas necessidades e reconhecer sua existência. Sabemos que precisamos enfrentar e promover a transformação da infância a partir do nosso relacionamento com a criança, no dia a dia e por meio do ato de generosidade e afeto, indistintamente da classe social a que pertence este infante. Sendo assim, no próximo capítulo apresentamos o histórico da Proposta Curricular de Santa Catarina e os encaminhamentos teórico-metodológicos desse documento para a Educação Infantil.

4 HISTÓRICO DA PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA E A EDUCAÇÃO INFANTIL DO ESTADO

[...] a década de 1980 foi marcada por um vigoroso movimento organizativo-sindical envolvendo os professores dos três graus de ensino. A organização dos educadores na referida década pode, então, ser caracterizada por meio de dois vetores distintos: aquele caracterizado pela preocupação com o significado social e político da educação, do qual decorre a busca de uma escola pública de qualidade, aberta a toda a população e voltada precipuamente para as necessidades da maioria, isto é, a classe trabalhadora; e outro marcado pela preocupação com o aspecto econômico-corporativo, portanto, de caráter reivindicatório, cuja expressão mais saliente é dada pelo fenômeno das greves que eclodiram a partir do final dos anos 1970 e se repetiram em ritmo, frequência e duração crescentes ao longo da década de 1980 (SAVIANI, 2008, p. 404).

Conforme Saviani (2008), podemos perceber que este período foi marcado por vários movimentos da sociedade civil em luta por seus direitos trabalhistas, educacionais e econômicos. O objetivo deste capítulo é o historiar o contexto em que foi elaborada a Proposta Curricular de Santa Catarina, bem como o que a mesma traz de conceito sobre a Educação Infantil ministrada nas escolas deste Estado catarinense. Percebe-se que o enfoque histórico-cultural, com fundamentação filosófica nos princípios do materialismo histórico e dialético, são a base deste documento, que possui vinte e quatro anos de existência, tendo sido reformulado duas vezes com o intuito de abordar o que se tem de melhor para a Educação do Estado.

4.1 CONTEXTO HISTÓRICO DA ELABORAÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA

No Brasil, após o período ditatorial, civil e militar, aconteceram as primeiras eleições diretas para governadores estaduais. A partir de então, a maior parte dos Estados brasileiros passou a elaborar suas propostas curriculares para a educação.

Em Santa Catarina não foi diferente. Houve um movimento intenso entre os profissionais de toda a rede estadual de ensino e, em 1983, os mesmos paralisaram as aulas e iniciaram um movimento grevista que tinha por meta cobrar sua participação na elaboração das políticas educacionais catarinenses. Estes movimentos dos professores, não só dos catarinenses, porque ocorreu em diferentes partes do país, foi marcado por contradições. Para Saviani (2008, p. 404),

Daí certo radicalismo de suas posições na defesa de interesses de caráter corporativo justificados, porém, em nome da instauração das relações democráticas contra o autoritarismo, transpondo mecanicamente a relação patrão x empregado (burguesia x

proletariado) para as relações educativas: professor x aluno; Estado-patrão x professores-empregados. Assim, acabavam deflagrando greves prolongadas nas escolas públicas, acionadas como mecanismo de pressão sobre o Estado-patrão cujas consequências, entretanto, recaíam principalmente sobre a formação dos alunos (SAVIANI, 2008, p. 404).

Assim, após as eleições para governador em Santa Catarina, o candidato eleito designou um grupo de profissionais da educação para organizar e construir o Plano Estadual de Educação – PEE. Esse processo ocorreu entre os anos 1988 e 1991, com as atividades voltadas para a elaboração da primeira Proposta Curricular do Estado, que fazia parte do plano de Governo da equipe eleita para o pleito de 1988/1992.

O início da elaboração da Proposta Curricular de Santa Catarina coincidiu com a década em que a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED – foi criada e iniciou a organização dos professores, constituindo sindicatos filiados à Confederação de Professores do Brasil – CPB. Neste sentido, o ano de 1980 foi um marco para a educação brasileira, podendo até ser chamado de “Decênio Educacional”.

Para iniciar a elaboração do documento estadual, era necessário ouvir todas as pessoas relacionadas com o ensino, então, outras entidades ligadas à educação catarinense e os estudantes integraram esta comissão. Escola pública de qualidade, aberta a toda população voltada para a necessidade da maioria, isso denota o objetivo dos professores estaduais de Santa Catarina ao elaborarem este documento que norteia as ações educacionais.

Percebe-se que o cuidado que os educadores tiveram foi não o de denúncia, e sim o de buscar alternativas para assegurar uma educação igualitária e de qualidade em consonância com o processo de democratização, fugindo de um regime autoritário. Constituiu-se assim uma preocupação contra hegemônica, que não servisse aos interesses das classes dominantes, e sim, interagissem e se articulassem com a classe dos dominados, com o objetivo de elaborar um documento neutralizador de ações ditatoriais vivenciadas em períodos anteriores.

Cada instituição de educação representada pôde relatar suas angústias sobre os diversos problemas educacionais, e por meio destes depoimentos destacou-se que a Democratização da Educação era necessária e a participação de todos era imprescindível. Porém, estes deveriam estar “[...] imbuídos de honestidade de ideias, seriedade e sem preconceitos de natureza político-partidária, desejar construir Santa Catarina também por meio da Educação” (SANTA CATARINA, 1984, p. 15).

Cada profissional foi chamado para assumir o seu compromisso. As escolas foram o ponto de partida para a eleição dos delegados que as representariam nos Congressos Municipais. Nestes, foram escolhidos os delegados que deveriam participar dos Congressos

Regionais. Em cada uma das regiões, os Congressos tiveram como objetivo deliberar sobre as prioridades para a educação regional e estadual e também eleger os delegados que os representariam no Congresso Estadual. Assim, os professores se mobilizaram no intuito de escolher seus representantes para participar da elaboração do PEE.

Durante um Seminário de Educação realizado em Florianópolis, em março de 1984, os 700 participantes que representavam as regionais puderam ouvir o então Governador do Estado falar que um dos aspectos essenciais para a educação “[...] é o aspecto da vontade política de promover as mudanças indispensáveis a que o processo educacional seja aquele que a sociedade anseia” (SANTA CATARINA, 1984, p. 17). Para os delegados, representantes das 20 regiões educacionais, foi um momento histórico, pois, após longos anos de ditadura, ouvir um Governador se colocando como parceiro e afirmando não temer a mudança desde que houvesse o respaldo de parceiros conscientes e comprometidos parecia um momento único para a educação no Estado.

Aos participantes daquele Seminário, era a voz de um governador que acreditava nos professores, nas pessoas que ali estavam, ou seja, nos delegados que representavam todos os profissionais da educação do Estado de Santa Catarina. A atitude estimulou a classe de professores a acreditar em suas reivindicações, pois elas eram necessárias para uma educação voltada para a transformação que a sociedade almejava. Era a oportunidade da mobilização para efetivar a mudança.

O Congresso Estadual, realizado no município de Lages, entre os dias 22 e 27 de outubro de 1984, foi o marco definidor para a política educacional em nível estadual e contou com a participação de 538 delegados das 20 regiões educacionais. Nesse Congresso, definiu-se a Comissão que redigiu o PEE para os anos de 1985 a 1988.

Para os anos de 1988 a 1991, foi criado o Plano de Ação da Secretaria de Estado da Educação, quando constatou-se que um dos grandes desafios da educação era a reorganização curricular. Iniciou-se, então, uma reorganização institucional, possibilitando assim a elaboração de um Plano Diretor de Ensino.

De acordo com o documento preliminar para a elaboração da primeira Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina, após formular o Plano Diretor, foi constituído na Coordenadoria de Ensino um grupo de professores de todas as áreas da educação para elaborar um documento preliminar (SANTA CATARINA, 1988, JORNAL Nº1).

Desse modo, após a elaboração do referido Plano Educacional, iniciaram-se, no final da década de 1980, os trabalhos de discussão e consequente redação da primeira Proposta Curricular para o Ensino Estadual de Santa Catarina. Com muita clareza, colocou-se que

aquele documento era apenas um referencial para algumas discussões, no entanto, inacabado e não com regras direcionadas, que deveria servir como sugestão para o bom andamento do trabalho pedagógico e, desse modo, contribuir para a melhoria da qualidade da educação no Estado.

O documento preliminar para a elaboração da primeira Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina foi composto por quatro jornais produzidos no final da década de 80 e início da década de 90.

No primeiro jornal, fez-se um relato histórico sobre a educação, a justificativa da elaboração deste documento, bem como os pressupostos filosóficos e metodológicos que o embasariam. Para tanto, percebia-se a necessidade de que cada sistema de ensino tivesse a sua proposta de trabalho. A pré-escola, no entanto, não foi fundamentada, partindo-se nesse primeiro momento, do processo de alfabetização que, àquela época, deveria ser colocado em prática com as crianças de sete (07) anos de idade. Importante lembrar que na atualidade a alfabetização começa já aos seis anos. As justificativas para tratar sobre a alfabetização centraram-se, principalmente, sobre os índices de aproveitamento escolar veiculados à época, apontando que muitas das crianças que ingressavam na primeira série não conseguiam concluir essa etapa no mesmo ano, provocando elevados índices de evasão e de repetência. Assim, procurou-se compreender a complexidade do processo de alfabetização no que tange à função social da escrita e no modo como a criança aprende.

No segundo jornal, denominado “Duplo Desafio”, publicado em novembro de 1989, sentiu-se a necessidade de rever os conteúdos curriculares. Assim, foram elencadas algumas questões consideradas primordiais para o ensino público estadual. Destacou-se a importância do trabalho coletivo, o conteúdo e a forma das diversas áreas do conhecimento básico, a necessidade de colocá-lo em prática, o que era uma tarefa difícil, porém não impossível.

Nas considerações preliminares desse jornal, abordou-se a pré-escola, que havia sido deixada de lado na primeira edição, por meio da preocupação dos educadores desta área em rever a função do Pré-Escolar. Pode-se observar algumas questões relevantes nesse documento, como a percepção de que a escola tem um papel fundamental no que se refere à alfabetização; a escola deve proporcionar situações para que as crianças busquem o conhecimento de si e do outro; a criança é um ser socialmente histórico; o conhecimento é um processo pelo qual se apropria e o decifra; e por fim, que a organização do trabalho pedagógico deve acontecer por meio de temas que tenham algum significado para a criança. Constam ainda dessa segunda edição, os pressupostos teóricos e princípios metodológicos para a educação pré-escolar.

No Jornal número 3, publicado em junho de 1990, intitulado “A Continuidade do Processo”, a grande questão é a reorganização curricular. Nesse momento, [...] Iniciou-se pela discussão dos pressupostos histórico-filosóficos da proposta, no geral e em cada área do conhecimento passou-se pela discussão dos conteúdos e forma de trabalhá-los e chegou-se a uma sistematização (SANTA CATARINA, 1990, JORNAL 3, p. 1). Contudo, reafirmava-se a necessidade e a importância de não tornar a referida proposta num documento pronto e acabado, mas sim, um orientador das ações educacionais. O grande desafio naquele momento era o de superar a excludência. Nesse sentido, buscou-se, então, [...] uma profunda análise de seus pressupostos e, fundamentalmente, dos conteúdos por ela trabalhados e nestes, qual a postura político-pedagógica, bem como os enfoques teórico-metodológicos (SANTA CATARINA, 1990, JORNAL 3, p. 2).

Tinha-se a percepção de que somente as ações daquele momento não dariam conta do processo. Para resolver, pelo menos em parte, esse problema, foi elaborado um documento denominado “Contribuição para um Projeto Político Pedagógico Escolar”, que tinha por objetivo nortear a produção de cada unidade escolar e, a partir deste, elencaram-se as prioridades de cada instituição de ensino do Estado. Verifica-se, nesse processo, a necessidade de acabar com a dicotomia existente, para que a educação formal não fosse apenas uma repassadora de conteúdos e saberes prontos e acabados, privilegiando uma minoria.

No citado jornal, constituíram-se alguns elementos para elaborar uma proposta de currículo para o Pré-Escolar. A organização da prática deveria se realizar perante os objetivos, conteúdos e métodos. Era necessário conhecer a criança e valorizar o seu conhecimento prévio. Para saber como desenvolver o conhecimento da criança era preciso entender que, “[...] no processo de construção de seu conhecimento, a criança situada social e historicamente, estabelece relações com o mundo físico e natural e dele se apropria pela interação a partir das relações sociais” (SANTA CATARINA, JORNAL 3, 1990, p. 4).

Percebe-se que o intuito da pré-escola, segundo a Proposta Curricular preliminar do Jornal 3, era o de promover a interação das crianças e aproveitar seu contexto e sua história para ampliar o seu conhecimento. O professor deveria proceder essa interação e assumir seu papel de sistematizador das ações educativas.

Assim, por meio de temas significativos para a criança, o professor deveria planejar, elaborar e organizar os conteúdos, pois “[...] os conhecimentos produzidos pelo homem, ao longo de sua história, não podem ser fragmentados, sob pena de descaracterizar o próprio processo de produção” (JORNAL 3, 1990, p. 4). Assim foram definidos os conteúdos

programáticos de cada disciplina e para cada fase da escolarização, inclusive para a pré-escola.

Com o Jornal número 4, denominado de “E o Processo Continua...”, publicado em dezembro de 1990, deu-se continuidade às discussões com um aprofundamento das concepções de educação e com maior ênfase nas questões referentes à pré-escola. O compromisso com a educação no Estado de Santa Catarina é visível nas entrelinhas desta preliminar veiculada por meio de 4 números do jornal relativo à Proposta Curricular de Santa Catarina. Segundo os organizadores, foi um trabalho coletivo, com empenho e dedicação de todos os envolvidos na construção do documento, o que culminou na elaboração de 4 exemplares prévios. Da mesma forma que sua elaboração foi coletiva, a versão prévia da Proposta Curricular Catarinense foi divulgada

[...] junto às Secretarias de Estado da Educação do País; a todas as Universidades e Cursos de Mestrado em Educação a nível Estadual e Nacional; a todos os municípios catarinenses e capitais brasileiras, bem como, aos grandes pensadores em educação desse País [...] (JORNAL 4, 1990, p. 2).

Também para os organizadores dos trabalhos relativos à Proposta Curricular, os professores catarinenses tiveram a simplicidade de socializar este trabalho para a educação e receber a contribuição daqueles que tiveram o privilégio de conhecê-la e estudá-la. Porém, estes educadores tinham a consciência da importância de se entender

[...] que a estratégia da melhoria qualitativa só poderá ser a do caminho que se faz andando, tomando sempre como referência inicial o fazer cotidiano da escola e do professor em sala de aula, sem menosprezar o valor de práticas tradicionais, cujos aspectos de bom senso devem ser incorporados, para que as inovações façam sentido àqueles a quem caberá implementá-la. Este é o fundamento do qual o professor é o eixo e, em torno do qual, a melhoria da qualidade se processará (SANTA CATARINA, 1990, JORNAL 3, p. 3).

Conforme o Jornal 4, a Constituição Brasileira deu garantia de acesso à creches e pré-escolas, mas o grupo acreditava que isso estava longe de acontecer. A publicação do jornal 4 ocorreu após as eleições realizadas em 1990, cujo resultado foi a derrota do então governo, o que acarretou em prejuízo às discussões sobre a implantação da proposta que os educadores haviam concluído.

Sendo assim, percebemos que a preliminar da Proposta Curricular de Santa Catarina, composta por quatro jornais, não teve o intuito de apenas mostrar as falhas, mas estabelecer encaminhamentos para que os problemas inerentes à escola pudessem ser sanados de forma coletiva.

Diante de diversos encontros, debates, discussões, análises e reformulações, os quatro Jornais ora citados transformaram-se na primeira Proposta Curricular de Santa Catarina, oficialmente publicada em 1991, sob a denominação de “Uma Contribuição para a Escola Pública do Pré-escolar, 1º Grau, 2º Grau e Educação de Adultos. Basicamente, esta Proposta foi composta pelos conteúdos dos jornais 3 e 4.

Com a mudança de governo, muitas reformas foram empreendidas no que se relacionava à educação estadual, uma delas foi a eliminação das Unidades de Coordenação Regional de Educação (UCRE) e as Subunidades de Ensino (SUBEN), sendo criadas as Secretarias Executivas Regionais de Educação (SERE), que continham uma Inspeção Administrativa para tratar de questões relativas às escolas. Neste sentido, houve uma desarticulação dos trabalhos pedagógicos que vinham se orientando pela Proposta Curricular. Ainda não havia uma assimilação da mesma por parte dos professores e, assim, ao longo deste período, a Proposta foi esquecida, pois a forma governamental de então não comungava do discurso da referida Proposta.

E, ainda, o governo em questão apresentou um Plano Plurianual para a Educação, onde reforçava a importância da municipalização das escolas, num discurso altamente neoliberal, por meio de uma educação reprodutora de um sistema sócio, político e econômico. Porém, sendo a Proposta Curricular de Santa Catarina um documento oficial do Estado, de certa forma se fazia presente como política educacional por parte de alguns educadores.

No ano de 1995, a partir de nova mudança na administração estadual, um grupo de educadores do Estado Catarinense se mobilizou novamente para reestruturar a Proposta Curricular Estadual. Para tanto, um “Grupo Multidisciplinar” foi formado por meio de edital divulgado em todo o Estado para que os educadores interessados pudessem se candidatar, sendo que os critérios adotados para as referidas escolhas centraram-se no nível de formação acadêmica (titulação).

Os profissionais da educação selecionados tinham a atribuição de incorporar e organizar a Proposta Curricular de Santa Catarina com o que havia de mais atual nas discussões da época sobre o ensino, porém acessível à possibilidade de que todos os educandos pudessem aprender. O referido grupo de profissionais da educação passou a analisar a primeira versão da Proposta publicada em 1991, construindo uma nova versão preliminar em 1997, que foi enviada às escolas estaduais para apreciação, análise, críticas e sugestões que viessem a contribuir com o ensino público estadual.

Após dois anos de estudos sistemáticos, a equipe de professores selecionados e dispensados vinte horas semanais de suas funções nas escolas, reorganizou e formou a

segunda versão, tendo como eixos norteadores a concepção de homem e a concepção de aprendizagem. Essa edição foi composta por três volumes contendo: Disciplinas Curriculares; Temas Multidisciplinares e Formação Docente para a Educação Infantil e Séries Iniciais, datados em 1998. Agora, com um olhar sobre as teorias do conhecimento e ao processo histórico do desenvolvimento da criança, baseando-se na concepção histórico-cultural.

Com a necessidade de melhorar o ensino no Estado, buscou-se um enfoque para as disciplinas, numa relação pedagógica formada entre professor e aluno, estabelecendo assim o reconhecimento de que o homem é um sujeito social e histórico através de uma visão de ser humano. No Eixo Norteador do documento publicado em 1998, a interdisciplinaridade perde força na ensinagem e é substituída pela concepção Histórico-Cultural. Aponta também a importância da socialização do conhecimento.

No ano de 2003, a Secretaria de Estado da Educação dá início a uma nova fase, com a proposta de “[...] garantir a transposição da teoria substanciada nos documentos publicados para a prática em sala de aula” (SANTA CATARINA, 2005, p. 10), com enfoque na formação continuada dos professores. Para isso, em 2004, organizaram-se seis Grupos de Trabalho tendo como objetivo elaborar e socializar a nova versão da Proposta, incluindo seis temas multidisciplinares que fossem relevantes para o momento histórico pelo qual passava o Estado catarinense.

Percebe-se que não consta nenhum registro de como foi feita a seleção destes profissionais que compuseram estes seis Grupos de Trabalho. Os seis temas propostos e publicados na versão de 2005, intitulada “Estudos Temáticos” são: Educação e Infância; Alfabetização com Letramento; Educação e Trabalho, Educação de Trabalhadores; Ensino Noturno e Educação de Jovens.

A partir de um marco teórico, os educadores catarinenses que formularam a versão da Proposta de 2005 optaram pela coerência do pressuposto histórico-cultural de aprendizagem, também citado na versão de 1998.

De acordo com a própria Proposta de 2005, a formação dos educadores da rede estadual de educação seria sobre os conceitos referenciais da Proposta, de modo que todos pudessem conhecê-la para articular as opções metodológicas com a suas práticas docentes, visando à integração da teoria com a prática. E ainda,

[...] as Secretarias de Educação e as Gerências Regionais vêm fazendo um esforço bastante significativo para re-significar os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, com o firme propósito de transformá-los no principal instrumento coletivo de mobilização pedagógica na direção da ampliação das oportunidades de aprendizagem para todos (SANTA CATARINA, 2005, p. 12).

No decorrer dos textos da proposta, nota-se que o embasamento teórico tem base marxista e também contribuições pautadas em Gramsci, em cujos estudos os educadores catarinenses buscaram a fundamentação teórica.

Pelo processo de descontinuidade que predomina na política educacional do país, percebe-se que desde 2005 não houve uma reestruturação ou reelaboração da Proposta Curricular de Santa Catarina. E ainda, desde a sua primeira elaboração, início dos anos de 1988, a mesma permanece com o nome de **Proposta**, não sendo incorporado ao seu nome “Plano de ensino”, tampouco, “Projeto de ensino” para o Estado.

Retomando os períodos históricos de construção dessa Proposta, nos situamos com Saviani (2008), na década de 1980, que foi, segundo esse autor, um marco no amadurecimento da produção científica, o que possibilitou à área educacional a conquista e o respeito da comunidade científica. Durante os longos anos de ditadura e autoritarismo, os educadores eram forçados a calar-se sem o direito de expressar suas ideologias. Diante desta oportunidade, os catarinenses perceberam que era a hora de fazer a mudança.

Conforme Saviani (2008, p. 413), na década em questão, a democracia estava instaurada:

O processo de abertura democrática; a ascensão às prefeituras e aos governos estaduais de candidatos pertencentes a partidos de oposição ao governo militar; a campanha reivindicando eleições diretas para Presidente da República; a transição para um governo civil em nível federal; a organização e mobilização dos educadores; as conferências brasileiras de educação; a produção científica crítica desenvolvida nos programas de pós-graduação em educação; o incremento da circulação de ideias pedagógicas propiciado pela criação de novos veículos. Eis aí um conjunto de fatores que marcaram a década de 1980 como um momento privilegiado para a emergência de propostas pedagógicas contra-hegemônicas.

Assim sendo, nota-se que em Santa Catarina os educadores se comprometeram com a tarefa de elaborar uma Proposta Curricular para o Estado. No entanto, observa-se que as discussões sobre a reformulação da mesma deu-se em períodos coincidentes com a campanha para eleições de governadores, pois estes incluíam em seus planos de governo as discussões e melhoramentos da referida Proposta.

Assim, diante dos vários acontecimentos e o contexto histórico em que a Proposta Curricular de Santa Catarina foi elaborada, percebemos a necessidade, neste momento, de explorarmos os conceitos de Educação Infantil, bem como os pressupostos teóricos e metodológicos que a mesma traz para esta fase da infância. Deste modo, no capítulo seguinte, abordaremos a Educação Infantil na Proposta Curricular de Santa Catarina.

4.2 EDUCAÇÃO INFANTIL NA PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA

A Proposta Curricular de Santa Catarina abrange a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e Educação de Jovens e Adultos. É um documento aberto a novas contribuições, capaz de promover um debate criativo e motivador. Para isso, precisa da participação de todos com um olhar na elevação da qualidade do ensino público. Considerando esses aspectos, neste capítulo abordamos o discurso da mesma sobre a Educação Infantil.

Essa Proposta é o resultado de um processo histórico da sociedade brasileira que, na década de 1980, refletiu através de movimentos dos educadores em prol do ensino público gratuito, de qualidade e comprometido com a democratização. Compreende-se como um instrumento que possibilita aos educadores aprofundarem seus conhecimentos pedagógicos, o conceito de pessoa e de sociedade, bem como a maneira de compreender e provocar a relação do ser com o conhecimento.

Para tanto, a Proposta Curricular de Santa Catarina se fundamenta no materialismo histórico através da razão de que o conhecimento deve ser socializado. Assim, a concepção de aprendizagem que dá suporte teórico a este trabalho é o sociointeracionismo, baseado nos trabalhos de Vygotsky.

Vygotsky (1991) sustentava que a aprendizagem devia ser entendida na relação com o desenvolvimento humano, pois socializar o conhecimento significa garanti-lo a todos, por meio de políticas inclusivas. Percebemos, assim, que a história nos conduz a refletirmos sobre a relação entre o poder e o conhecimento, haja vista que quanto mais conhecimento, maior é a sensação de poder para alguns membros da sociedade civil. Já a socialização facilita a democratização do poder.

Para haver a socialização do conhecimento é importante valorizar a realidade dos alunos, o contexto no qual estão inseridos como ponto de partida. Na concepção sociointeracionista de aprendizagem, também chamada de sócio-histórica ou histórico-cultural, a influência do meio sociocultural é determinante na formação das funções psicológicas superiores, e a criança e o conhecimento se relacionam por meio das interações sociais.

As Funções Psicológicas Superiores do sujeito são a atenção concentrada, pensamento abstrato, memória social e cultural, entre outros. De acordo com Veras (1997, p. 20), “[...] são o resultado do desenvolvimento cultural construídas pela mediação sociocultural através de instrumentos psicológicos (linguagem, signos)”.

Parece-nos aceitável que a construção do conhecimento não se dá isoladamente e sim no coletivo. Dentro da concepção sociointeracionista, essa construção está relacionada com a pessoa, com o meio sociocultural e se reflete por meio das relações sociais. Assim, nos parece evidente que não se pode separar o biológico do social, considerando que a criança, desde o seu nascimento, está em contato com os outros. Dessa forma, o professor tem a função de ser o mediador nas relações entre o processo sócio-histórico da humanidade e os alunos.

A compreensão dos fundamentos sociointeracionistas do desenvolvimento infantil se dá por meio dos estudos realizados por Vygotsky (1896-1934) e Wallon (1879-1962). Para Vygotsky (1991), o pensamento e a linguagem têm origens diferentes. No início, a criança aparenta usar a linguagem apenas para interagir em seu convívio, porém, em determinado momento, a linguagem penetra no subconsciente e constitui a estrutura do seu pensamento. A forma como se estrutura o pensamento e as habilidades cognitivas do indivíduo tem relação como o meio onde este está inserido. Desse modo, a linguagem tem um papel essencial na formação do pensamento e do caráter de cada sujeito.

No que tange à Educação Infantil, o processo de elaboração dessa Proposta Curricular esclarece que, embora a Educação Infantil seja de zero (00) a seis (06) anos de idade, o Estado de Santa Catarina atendia somente crianças de três (03) a seis (06) anos. Foi a partir desta faixa etária que o grupo de educadores da pré-escola pode fazer um diagnóstico no Estado. Suas orientações foram voltadas para as crianças de três (03) a seis (06) anos, embora se reconheça a necessidade do atendimento também às crianças de zero (00) a três (03) anos.

Destaca, ainda, a importância de objetivos determinados que contribuam para a socialização do conhecimento. Percebia-se que essa prática de ampliação e aquisição do conhecimento pela criança necessitava ser resgatado, pois a década de 1980 consistia em um período pós-ditadura, quando o assistencialismo na educação infantil predominava, os professores não precisavam de formação para exercer a profissão e os recursos e materiais eram escassos.

Abordou-se também a teoria de Wallon (1995), a qual considerava que a principal manifestação da criança era a emoção, esta era a sua primeira linguagem, portanto, sua primeira forma de socialização. Atitudes impulsivas e motoras passam a fazer parte de sua comunicação assim que a mesma cresce. Para ele, o intelecto e as emoções se articulam de maneira dependente, o que justifica algumas pessoas sentirem dificuldades de falar em público, por vezes até gaguejando.

Assim como Wallon, Vygotsky também estudou sobre o desenvolvimento cultural do ser humano, incluindo o desenvolvimento da personalidade da criança. Nessa teoria,

estabeleceu a existência de estágios do desenvolvimento da personalidade, sendo que cada um desses estágios se constitui de um conjunto de condutas.

O desenvolvimento e a aprendizagem, para Vygotsky (1991), acontecem desde o nascimento e são fenômenos inter-relacionados. Para ele, acompanhar o processo de desenvolvimento é mais importante do que analisar o resultado do mesmo. Um dos princípios básicos da teoria de Vygotsky (1989) é o conceito de "Zona de Desenvolvimento Proximal". Assim, o aluno com mais experiência sobre determinado conteúdo auxiliará o menos experiente, influenciando-o a apropriar-se do conhecimento que antes não dispunha (SANTA CATARINA, 1998a).

Para a diferença entre a capacidade da criança de resolver problemas por si e a capacidade de resolvê-los com a ajuda de alguém, Vygotsky deu o nome de Zona de Desenvolvimento Proximal. Segundo Veras (1997, p. 20)

[...] quando uma criança consegue solucionar certo problema por si mesma, sem ajuda, este é o seu “nível de desenvolvimento real”. Quando soluciona com a ajuda de um mediador (adulto ou colegas), este é o seu “nível de desenvolvimento potencial”. A distância entre estes dois níveis corresponde à **Zona de Desenvolvimento Proximal** (grifos do autor).

Ou seja, corresponde às funções da criança que ainda não amadureceram, porém, estão em desenvolvimento. Na preliminar da Proposta de 1998, não foi destacado cada um dos estágios desenvolvidos por Wallon, e sim, algumas categorias que permeiam o processo de desenvolvimento das crianças de zero (00) a seis (06) anos de idade. Por meio das contribuições de Wallon e Vygotsky, explorou-se a “emoção”, “imitação e representação”, “movimento” e o “eu e o outro”, por considerar-se estas categorias essenciais para compreender, estimular e explorar o desenvolvimento nesta faixa etária.

Pensando dessa forma, a Proposta Curricular de Santa Catarina estava delegando à escola o compromisso de assumir o papel de mediar o progresso intelectual da criança de forma comprometida e eficiente. Dentro dessa abordagem, o processo de desenvolvimento da criança seria permeado pelas seguintes categorias: emoção; imitação e representação; movimento; o eu e o outro.

Vygotsky (1989) e Wallon (1995) observam a relação existente entre a emoção e a inteligência, pois as conquistas efetivas contribuem para o desenvolvimento cognitivo. Na imitação acontece a interiorização de gestos e comportamentos. A capacidade de criar uma imagem mental é a representação, e assim, Wallon (1995) sugere que no desenvolvimento da criança a representação surge da imitação, mas a supera, haja vista que a imitação continua presa ao plano motor e a representação acontece no plano simbólico. É por meio das

interações estabelecidas por essas situações imaginárias que novos significados são apropriados. Afirma-se ainda que, por meio das relações com o outro, é que o ser humano se constrói e o movimento é um ato motor com fundamental importância na afetividade e na cognição.

Retomando a contextualização de construção do nosso objeto de estudo, observamos que, assim como os Jornais 1, 2, 3, 4 deram origem à Proposta Curricular de 1991, no ano de 1997 foi reeditada uma segunda versão da mesma. Primeiramente de modo preliminar, abordou-se o processo de alfabetização numa perspectiva interacionista. Nesse sentido, preconizou-se que o tema abordado para alfabetizar tivesse algum sentido para as crianças, por meio de assuntos do seu contexto. A interação entre o grupo e a relação entre todos seriam, nesse caso, os aliados no processo de alfabetização. Era preciso, portanto, acabar com a dicotomia entre a teoria e prática.

Primeiramente se pensou em programas orientados por meio do construtivismo de Jean Piaget, porém, conforme o Jornal 4 (1990, p. 2), os professores organizadores da Proposta Curricular perceberam que,

[...] estes, apesar de terem objetivos bem definidos e orientações metodológicas mais claras, tomavam em geral como referência as etapas do desenvolvimento infantil (especialmente no seu aspecto cognitivo), sem considerar a contextualização histórica e social do sujeito e os conhecimentos socialmente produzidos nas diferentes áreas [...]

Assim, acreditava-se que a criança, como sujeito histórico e social, estabelecia relações com o mundo e se apropriava dele por meio da interação dessas relações estabelecidas. Vygotsky procura explicar o desenvolvimento humano por meio de seus determinantes socioculturais, contrapondo-se às concepções que conceituam o desenvolvimento a partir de uma perspectiva individual. Para ele, as estruturas mentais e sociais possuem origens históricas bem definidas.

Baseado neste pressuposto, de que a criança apropria-se do conhecimento por meio das interações, também amplia-se e aperfeiçoa-se a maneira como ela processa a informação.

A partir destas “pistas” a pré-escola deve basicamente proporcionar à criança a exploração do meio e a interação entre os pares, como forma de tomada de consciência sobre si e sobre os outros, considerando o contexto a que pertence. Sendo a interação social, mola propulsora do aprendizado e do desenvolvimento, cabe ao professor assumir o papel de sistematizador dos conteúdos nas diferentes áreas, resgatando sua historicidade e sua relação com a realidade atual (JORNAL 4, p. 3).

Assim, a abordagem do professor será de forma a abranger a totalidade, isto se o seu fazer pedagógico for articulado de forma que ele se torne um mediador das diversas situações

de aprendizado da criança. Procurou-se, então, abordar quanto à necessidade de o educador despertar para o contexto sociocultural onde a criança está inserida, levando em conta seu conhecimento prévio e o momento que ela está vivendo.

Considera-se, ainda, que existem características próprias de desenvolvimento e que - a partir do conhecimento anterior da criança e do momento em que ela vive - os conteúdos das diferentes áreas do conhecimento devem ser explorados, tornando assim o aprendizado com significado, ampliando o conhecimento da criança.

A avaliação, citada no Jornal 4 (1990, p. 3), seria de forma contínua e, para esta fase educacional, seria definida por meio

[...] dos posicionamentos do educador quanto a sua concepção de mundo, de sociedade e das relações entre escola e sociedade. Estes posicionamentos é que orientam nossa ação, nossos objetivos e que determinam os conteúdos essenciais a serem trabalhados, assim como o que e como vamos avaliar.

Percebe-se que para avaliar é necessário ter clareza quanto aos objetivos propostos. Para isso, torna-se imprescindível o registro individual de cada aluno sobre seu conhecimento, arquivos de trabalhos produzidos por ele e avaliação com as próprias crianças sobre as atividades desenvolvidas.

Conforme dados sobre o ensino (SANTA CATARINA, 1981), em 1980, a educação pré-escolar do Estado de Santa Catarina era atendida em maior percentual pela rede particular de ensino, seguida pelos municípios. O Estado atendia apenas 2% da população em idade pré-escolar. Hoje, toda a Educação Infantil, portanto, de zero (00) a seis (06) anos de idade é atendida pela rede municipal e particular de ensino no Estado de Santa Catarina.

As diferentes épocas em que vivem os homens correspondem a sua forma de ser. Somente a partir do século XVI é que se estabeleceu a diferença entre a maneira de ser e de viver da criança e do adulto. No século seguinte, definiu-se um novo modelo para a família e a criança.

Naquele contexto, de sociedade capitalista, não só os homens saíam para o trabalho, as mulheres e também as crianças trabalhavam, configurando um novo modelo de família e de infância. Havia momentos em que a criança era vista como incapaz e outros como dotada de capacidade, principalmente quando era para trabalhar. Aquelas que ainda não tinham idade para o trabalho eram deixadas em instituições de ensino, enquanto os pais e irmãos trabalhavam.

Essas instituições passaram a adotar os princípios de compensar a ausência dos pais, recuperar aquelas que consideravam incapazes e até corrigir quanto à educação familiar e os

princípios da época. Esse modelo de instituição atendia apenas às crianças das classes menos favorecidas, aquelas cujas mães necessitavam trabalhar fora. Desse modo, consideravam que a educação das mesmas não era adequada e que a instituição corrigiria esta deficiência da criança.

Porém, inspirados em Froebel⁸, conforme relatamos no capítulo sobre a “Infância no Brasil”, percebeu-se a necessidade de não apenas suprir as necessidades físicas da criança, mas também desenvolver um trabalho voltado para o despertar do conhecimento de forma pedagógica. Essa concepção de infância deu-se conforme o período e o modo de ser dos indivíduos. Para Kramer (1995, p. 19):

A ideia de infância, como se pode concluir, não existiu sempre, e nem da mesma maneira. Ao contrário, ela aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade. Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (“de adulto”) assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para a função futura. Esse conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação das formas de organização da sociedade.

Somente a partir da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e da Lei de Diretrizes e Base de 1996 é que o caráter infantil passou a ser reconhecido como uma etapa importante do desenvolvimento do ser, independente da classe social a que pertença. Percebe-se que na forma dessas Leis, ela tem esse caráter, convém analisar se na prática realmente isso acontece.

A intenção era a de que a Educação Infantil perdesse o seu caráter assistencialista e a criança passasse a ser compreendida como um ser social e histórico que está em constante desenvolvimento. Neste sentido, pode-se afirmar que ela é um ser capaz de se desenvolver e aprender conforme o meio no qual está inserida e sendo estimulada.

Reconhecido a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, reforça a questão de desenvolver a criança em todos os aspectos, físico, emocional, social, intelectual e promover condições para que se aproprie do conhecimento científico. Assim, foi nas teorias de Vygotsky e Wallon que a Proposta sobre a Educação Infantil se fundamentou.

⁸ O alemão Friedrich Froebel foi um dos primeiros educadores a considerar o início da infância como uma fase de importância decisiva na formação das pessoas. Viveu em uma época de mudança de concepções sobre as crianças e esteve à frente desse processo na área pedagógica, como fundador dos jardins-de-infância, destinado aos menores de oito (08) anos. O nome reflete um princípio que Froebel compartilhava com outros pensadores de seu tempo: o de que a criança é como uma planta em sua fase de formação, exigindo cuidados periódicos para que cresça de maneira saudável. Disponível em <<http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/friedrich-froebel-307910.shtml>>.

Essa versão preliminar da Proposta elaborada em 1997 reforça a questão para o combate às desigualdades sociais existentes, por meio de atividades que propiciem ao educando o desenvolvimento do conhecimento a partir de atitudes éticas.

Para Wallon (1989), a criança quando nasce e até a fase em que inicia sua fala, já se comunica com o mundo por meio da emoção. Essa primeira manifestação da linguagem ocorre por meio do choro, sorriso entre outras formas de comunicação. Vygotsky (1991) afirmava que a principal mediação entre a relação do sujeito com a realidade é a linguagem, diferenciando-se neste ponto de Wallon. No entanto, ambos concordam que o sujeito é concebido a partir do materialismo histórico e dialético. Por meio da concepção histórico-social pode-se compreender os processos de interação entre o pensamento e a atividade humana. Para Vygotsky (*apud SANTA CATARINA, 1997, p. 17*),

A linguagem constitui-se em um processo histórico-cultural, para além da comunicação. Permite ao sujeito modificar-se a partir das interações sociais, as quais possibilitam a aquisição e elaboração das funções psicológicas superiores, para poder transformar o social no qual está inserido. O signo é o instrumento mediador que tem como principal função a organização do pensamento, decorrente da possibilidade de generalizar e abstrair as experiências dos sujeitos.

E ainda, os conceitos cotidianos se constituem por meio das experiências vividas e os conhecimentos científicos são sistematizados por meio das interações educativas. Na concepção histórico-social, o conhecimento se desenvolve por meio da compreensão da realidade pelas suas relações sociais.

A segunda versão da Proposta Curricular de Santa Catarina foi publicada em 1998. Para ampliar o texto sobre a infância, intitulado “Pré-Escolar”, buscou-se contextualizá-la com o momento histórico, abordando questões teórico-práticas, abrangendo a faixa etária de zero (00) a seis (06) anos de idade. Por meio de encontros, cursos, assessoramento pedagógico, buscou-se refletir e aprofundar os estudos para a Educação Infantil. Destaca-se ainda (*SANTA CATARINA, 1998c, p. 19*), que este documento não deva ser considerado como uma proposta pronta e acabada, porém,

[...] como o registro que objetiva pontuar os fundamentos para a educação infantil, os pressupostos teórico – metodológicos do trabalho com as crianças de 0 a 6 anos e dimensionar a ação pedagógica de seus educadores, tendo como princípio a formação da criança enquanto sujeito histórico – social.

Iniciando pela concepção de infância, a referida proposta se mantém muito próxima a sua versão preliminar. Porém, agora, atualizada com os trabalhos de importantes estudiosos sobre a educação infantil, sendo Kuhlmann Jr um deles. Fez-se, assim, um breve relato

histórico dos diversos momentos da infância no Brasil, a forma como as crianças eram assistidas e as instituições que as atendiam nesta fase. Conforme relato desta Proposta,

Para Kuhlmann Jr. (1991), a concepção de “assistência científica” era o Estado sem obrigações, assumindo a função de supervisionar e subsidiar as entidades, propondo um método para a escolha das instituições que fariam o atendimento à população pobre; caracterizando a população que seria assistida, atribuindo-lhe um papel educativo, a fim de evitar o conflito entre as classes sociais (SANTA CATARINA, 1998c, p. 21).

Assim, complementa-se a segunda edição da Proposta Curricular de Santa Catarina, frisando a importância de conhecer a criança, seu contexto, sua história para, assim, proceder de forma a respeitá-la e valorizá-la, eliminando o caráter compensatório.

Quanto à finalidade da Educação Infantil, o texto foi acrescido de informações importantes, constituindo-se um destaque para a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a política de Educação Infantil do Ministério da Educação e Cultura e a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 como fundamentos legais que regulam a Educação Infantil. Assim, a finalidade nessa fase de zero (00) a seis (06) anos é o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social como complemento da ação da família.

Um novo olhar é concebido então sobre a Educação Infantil, ou seja, a percepção de que nessa fase a ação pedagógica deve ter algumas especificidades, diferenciando-se das práticas educativas do ensino fundamental. Porém, destaca-se, ainda, a compreensão de que a criança é sujeito que aprende, sendo necessário articular ações que promovam este crescimento intelectual.

Sobre a teoria que fundamenta essa prática, seguiu-se os mesmos padrões da versão preliminar. Da mesma forma, aconteceu com a relação pensamento e linguagem, bem como com a construção do conhecimento para a formulação de conceitos. Ancorados em Vygotsky e Wallon, procurou-se seguir os mesmos padrões desses pensadores, compreendendo como o conhecimento se processa nas diferentes fases da infância e sua importância como primeira etapa da Educação Básica.

Em relação à organização do trabalho pedagógico e a postura do professor, a segunda edição da Proposta (SANTA CATARINA, 1998c, p. 29) ressalta a necessidade de se articular esse documento com um plano de ensino para cada unidade escolar, por meio de um Plano Político Pedagógico.

A primeira referência fundamental está na articulação com a proposta de educação desenvolvida na instância mais ampla (Proposta Curricular da Rede Estadual de

Educação); e, como esta é traduzida no âmbito da instituição de educação infantil, através do Plano Político Pedagógico (SANTA CATARINA, 1998c, p. 29).

Assim, seria possível compreender a criança como um sujeito histórico. Para organizar e sistematizar o ensino na Educação Infantil, sugeriu-se estruturar o trabalho pedagógico em eixos organizadores que ficaram assim definidos: linguagem, interação, brincadeira e a organização espaço-temporal.

Evidencia-se aqui que a Proposta traz a brincadeira como um dos eixos organizadores dessa área da educação, como uma forma de aprender, bem como o momento “cuidar” e “educar”, apresentado no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. De acordo com a Proposta (SANTA CATARINA, 1998c, p. 30):

A brincadeira constitui-se em um momento de aprendizagem em que as crianças tem a possibilidade de viver papéis, de elaborar conceitos e ao mesmo tempo exteriorizar o que pensa da realidade. Assim a brincadeira é uma atividade humana e social, produzida a partir de seus elementos culturais; deixa de ser encarada como uma atividade inata da criança (como se pensou por muito tempo).

Ressalta-se ainda que a ação educacional pedagógica se efetiva de acordo com a forma pela qual o professor organiza a atividade e depende da postura que ele assume nas diversas situações, sendo um mediador e articulador dessas ações. Ele tem a responsabilidade de observar as atitudes de cada criança para conhecê-la e, a partir disso, estabelecer objetivos a serem cumpridos de forma a desenvolvê-la de acordo com suas especificidades. A partir do registro de suas observações sobre a criança e o seu comportamento com os demais, e também sobre a reflexão que o professor faz de situações vivenciadas no cotidiano é que o mesmo pode avaliar o desenvolvimento da criança. Para a Proposta (SANTA CATARINA, 1998c, p. 32):

Registrar significa desenvolver uma reflexão teórico-prática sobre os desafios, as necessidades, convicções e possibilidades. O educador, no ato de registrar, deixa marcas de sua história profissional, apropria-se de conhecimentos, reflete e partilha seus registros com outros profissionais, contribuindo para repensar a Educação Infantil.

O bem-estar da criança, o seu desenvolvimento intelectual e social, assim como a forma como o professor fará a avaliação deste desempenho, encontra-se registrado nesse documento que norteia todas as ações pedagógicas do Estado de Santa Catarina.

Quando o atendimento à infância era considerado uma forma de assistir à criança dentro de suas necessidades, os formuladores da Proposta Curricular do Estado catarinense sentiram que era imperativo a prática pedagógica fazer parte desde a primeira fase escolar das crianças.

Com os direitos assegurados na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA/90, no Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil em 1994, na LDB/96 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, pode-se afirmar que legalmente se foi reconhecendo as necessidades da criança e sua importância, bem como a compreensão de que ela é um sujeito que aprende quando estimulado e faz parte da sociedade.

Dentro dessa concepção de educação infantil referenciada na Proposta Curricular de Santa Catarina, se torna necessário uma análise à luz da teoria histórico-cultural dessa Proposta, aspecto que tratamos no próximo capítulo desta dissertação.

5 PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA E EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Trabalhar a concepção de infância em uma perspectiva histórica demanda compreendê-la como fruto das relações sociais de produção que engendram as diversas formas de ver a criança e produzem a consciência da particularidade infantil. Neste sentido, a concepção de infância varia de acordo com a cultura onde ela é concebida (SANTA CATARINA, 1998c, p.19).

Este capítulo fundamentou-se na análise à luz da teoria histórico-cultural das orientações presentes na Proposta Curricular de Santa Catarina sobre a Educação Infantil, bem como pretendeu-se ampliar a discussão sobre o contexto histórico que permeou tanto a elaboração desse documento no Estado quanto a aplicação e utilização do mesmo pelos municípios catarinenses. Entendemos que, a partir da contextualização histórica, é possível apreender as orientações e conflitos que permeiam a utilização da Proposta Curricular de Santa Catarina na Educação Infantil, na medida em que vinculam a educação pública aos interesses neoliberais.

A Psicologia Histórico-Cultural surgiu no início do século XX e adotou a humanização da criança sob a concepção de um sujeito concreto. Interessados no funcionamento cognitivo do ser humano, Lev Semiónovich Vygotsky (1896-1934), Alexis Nikoláevich Leontiev (1903-1979) e Alexander Románovich Luria (1902-1977) são as principais referências no que diz respeito à concepção do materialismo histórico dialético. Oliveira (1992, p. 24), diz que,

[...] tendo produzido seus trabalhos dentro das concepções materialistas predominantes na União Soviética pós-revolução de 1917, Vygotsky tem como um de seus pressupostos básicos a ideia de que o ser humano constitui-se enquanto tal na sua relação com o outro social.

Embasados nesta concepção, o objetivo dos organizadores da Proposta Curricular de Santa Catarina/98 foi o de efetivar um espaço de educação para atender às crianças de zero (00) a seis (06) anos de idade na rede pública estadual, pensando, para isso, num documento norteador para a educação básica. A segunda edição buscou contextualizar o momento histórico, abordando “[...] as questões teórico-práticas necessárias à efetivação” dessa meta (SANTA CATARINA, 1998c, p. 19).

Segundo a Proposta Curricular/98, estabelecer uma concepção de infância demanda compreender as relações sociais e as variadas formas de ver a criança. No entanto, a concepção de criança varia conforme a cultura na qual ela está inserida.

Importante lembrar, primeiro, que o atendimento às crianças de zero (00) a seis (06) anos era realizado da seguinte maneira: as crianças de três (03) meses a seis (06) anos seriam atendidas em período integral ou, as pré-escolas poderiam atender crianças na faixa etária dos quatro (04) a seis (06) anos num período de quatro (04) horas diárias.

A elaboração e organização do capítulo da Proposta Curricular que aborda a Educação Infantil visa pontuar os fundamentos e os pressupostos teóricos e metodológicos de trabalho com crianças de até seis (06) anos, “[...] tendo como princípio a formação da criança enquanto sujeito histórico – social” (SANTA CATARINA, 1998c, p. 19).

Para que isso se efetivasse, um estudo sobre a concepção de infância foi realizado pelos formuladores da referida Proposta, abordando a construção desse conceito sob um estudo histórico minucioso desde a Idade Média para a compreensão da infância na contemporaneidade.

Para o embasamento teórico, os organizadores da Proposta Curricular utilizaram como referencial Kuhlmann Jr., o mesmo que adotamos como base para a discussão estabelecida no capítulo desta dissertação que tratou sobre a infância no Brasil.

No contexto social dos anos 1990, de acordo com a Proposta de 1998, consolidava-se uma nova concepção de infância e, para contemplar essa novidade era necessário desenvolver uma proposta pedagógica adequada a essa faixa etária, diferenciando-a do modelo então utilizado pelo Ensino Fundamental.

Além de promover o desenvolvimento físico, emocional, intelectual e social da criança, seria necessário desenvolver a apropriação do conhecimento científico por meio da interdisciplinaridade. Desse modo, os autores da Proposta Curricular em análise afirmavam que “[...] a educação é uma prática social que precisa da contribuição das outras áreas do conhecimento fundamentando o seu trabalho, de forma interdisciplinar” (SANTA CATARINA, 1998c, p. 22). Assim, dentre as várias categorias que fundamentam a Proposta Curricular em foco, os organizadores destacaram como as mais importantes: “Emoção, Imitação e Representação, Movimento, o Eu e o Outro”, fundamentados nas teorias de Wallon (1981) e de Vygotsky (1991).

Para organizar o trabalho pedagógico na instituição escolar, a referida Proposta afirma que isso depende das competências e responsabilidades dos educadores.

A primeira referência fundamental está na articulação com a proposta de educação desenvolvida na instância mais ampla (Proposta Curricular da Rede Estadual de Educação); e, como esta é traduzida no âmbito da instituição de educação infantil, através do Plano Político Pedagógico (SANTA CATARINA, 1998c, p.29).

Entretanto, compartilhamos com a Proposta Curricular de Santa Catarina ao afirmar que cada sistema de ensino precisa ter a sua proposta curricular, voltada para a concepção de homem, sociedade e educação de acordo com a realidade local, considerando suas características e especificidades.

Utilizando os eixos organizadores para tornar concreta essa Proposta para a Educação Infantil, privilegiou-se a linguagem, a brincadeira, a interação e a organização espaço-temporal. Todavia, ressalta-se que somente a partir da intencionalidade da atuação do educador e a sua mediação é que estes eixos possibilitarão o desenvolvimento e a elaboração de conhecimento pela criança.

Na Proposta Curricular de Santa Catarina de 2005, o desafio foi a articulação entre Educação Infantil sob o viés de desmistificar a ideia de que o conhecimento deve ser considerado no Ensino Fundamental, enquanto à Educação Infantil compete o atendimento à infância.

Arce (2010) discute esse mesmo assunto, entendendo que a Educação Infantil precisa ser vista, respeitada e executada para além do assistencialismo ou como um preparatório para o ensino fundamental. Para essa autora, é preciso assegurar que as crianças tenham os seus direitos respeitados, “[...] que as crianças brasileiras tenham o direito a um ensino de qualidade que leve ao real desenvolvimento de todas as suas potencialidades humanas” (p. 35).

As abordagens sobre a Educação Infantil nas diferentes versões da Proposta Curricular em análise reforçam a necessidade da elaboração ou reformulação do Projeto Político Pedagógico especificamente para essa etapa educacional, haja vista que poucos municípios apresentam uma proposta norteadora para esta área específica da Educação Básica, tampouco se embasam na Proposta Curricular de Santa Catarina.

Como exemplo, podemos citar a Educação Infantil nos municípios pesquisados, sobre os quais recai a total responsabilidade por essa área da educação, sendo esta mantida pelas verbas do FUNDEB⁹ e das próprias prefeituras. Reafirma-se, então, a Educação Infantil como inteira responsabilidade do município, que deve atender crianças de zero (00) a seis (06) anos em Centros de Educação Infantil. Observamos, no entanto, que em alguns casos esses Centros educacionais não dão conta da demanda, havendo, portanto, a utilização de salas cedidas por escolas estaduais para turmas de pré-escola, mas os encargos e profissionais da educação infantil são mantidos pelos municípios.

⁹ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

Importante destacar que o Ensino Fundamental ainda continua dividido entre Estado e municípios, apesar das várias tentativas do governo estadual em transferir esta responsabilidade para a esfera municipal, apesar da realidade mostrando que os municípios não se encontram aparelhados pedagogicamente nem administrativamente para atender a esta demanda de alunos.

O Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil de 1998 foi elaborado com o objetivo de contribuir com as práticas educativas, servindo como um guia de reflexão sobre os conteúdos, os objetivos e as orientações didáticas para os profissionais que atuam com crianças de zero (00) a seis (06)anos. Contudo, é importante lembrar que esse Referencial, como o próprio nome diz, serve como referência para a prática educacional e não como um documento que norteia as ações educativas dos municípios. Sendo assim, cada município deve elaborar sua proposta de ensino para esta fase da educação, pois cada região possui peculiaridades que precisam ser levadas em conta, a exemplo do contexto e da cultura característicos de cada região.

Tendo em vista todo o embasamento da Proposta Curricular de Santa Catarina ser por meio da teoria Histórico-Cultural, questiona-se então, por que os municípios não a utilizam para a elaboração dos seus Planos de Ensino para a Educação Infantil? Neste contexto, conforme Arce (2011, p. 8), percebe-se que

Por meio da atividade social, os seres humanos se relacionam com a realidade objetiva tendo em vista satisfazer as suas necessidades. E, é justamente para melhor captar e dominar a realidade que processos mentais se complexificam, originando o que Vigotski (1984, p. 61) denominou *funções psicológicas superiores*¹⁰s. Esse autor assevera que o aparato que se dispõe no nascimento do indivíduo assegura apenas as funções psicológicas primárias, contudo, num processo extremamente rápido, o indivíduo vai apropriando-se de novas atividades e novas formas de relações com o mundo pelas quais desenvolve modelos culturais de comportamento.

Reafirmando essa concepção, para Vygotsky as características biológicas garantidas pela evolução da espécie são acrescidas pelas ações desenvolvidas na história de cada indivíduo singular, por meio de apropriações da herança material e intelectual historicamente construído. Ainda para esse mesmo pensador, o desenvolvimento livre e completo do ser humano se efetivaria por meio da construção de uma nova sociedade, haja vista que no momento histórico em que ele apregoava estas ideias, a Rússia vivia a era da pós Revolução Soviética, no início do século XX.

¹⁰ As concepções de Vygotsky sobre o funcionamento do cérebro humano fundamentam-se em uma ideia de que as funções psicológicas superiores são construídas ao longo da história social do homem na sua relação com o mundo, mediada pelos instrumentos e símbolos desenvolvidos culturalmente (OLIVEIRA, 1992, p. 24). E ainda, Segundo Vigotski (1984) as funções psicológicas superiores referem-se a processos voluntários, ações conscientes, mecanismos intencionais, sem esquecermos que estas dependem de processos de aprendizagem.

Assim, foi nesse contexto histórico que Vygotsky estudou as particularidades psicológicas da criança conforme cada fase da infância. Ele entendia que, de acordo com o fenômeno histórico e dialético, o desenvolvimento não estava ligado às leis naturais, mas era determinante pelas condições da organização social.

Para Vygotsky, Leontiev e Luria (*apud* ARCE, 2011, p. 13), no decorrer do desenvolvimento da criança, esta interage com o mundo das relações humanas de acordo com o contexto no qual está inserida, assimilando o comportamento, as normas e regras socialmente praticadas nesse meio.

Acerca da formação da personalidade, para Elkonin (1969), os processos e qualidades psíquicas da personalidade se formam durante a infância e se aperfeiçoam ao longo de toda a vida do indivíduo. A formação da personalidade é um autêntico processo de desenvolvimento da psique e não uma simples manifestação daquilo que parece já existir, no momento do nascimento, de forma encoberta. Este desenvolvimento se efetua sob a influência determinante das condições de vida e da educação, em correspondência com o meio ambiente e sob a influência diretriz dos adultos (ARCE, 2011, p. 13).

Assim sendo, e considerando que a Proposta Curricular de Santa Catarina adota essas concepções que nos parecem coerentes, reforçamos a necessidade e a praticidade de os municípios utilizarem esse documento como eixo norteador das ações educativas para a área da Educação Infantil, ou ainda o utilizarem como embasamento para elaborar e reestruturar seus Sistemas de Ensino, em especial no que diz respeito à Educação Infantil, área de fundamental importância para o desenvolvimento intelectual e emocional do ser humano, além de ser a primeira etapa da educação básica.

Para tanto, no capítulo seguinte, analisamos os documentos que norteiam as ações da Educação Infantil nos três municípios do Planalto Catarinense pesquisados, através de seus Planos de Ensino para essa área específica da educação básica.

6 ANÁLISE DOS DOCUMENTOS QUE NORTEIAM A EDUCAÇÃO INFANTIL DE TRÊS MUNICÍPIOS DA SERRA CATARINENSE

Pensar a criança na história significa considerá-la como sujeito histórico, e isso requer compreender o que se entende por sujeito histórico. Para tanto, é importante perceber que as crianças concretas, na sua materialidade, no seu nascer, no seu viver ou morrer, expressam a inevitabilidade da história e nela se fazem presentes, nos seus mais diferentes momentos (KUHLMANN JR, 2010, p. 31).

Apresentamos, neste capítulo, os resultados da análise que efetuamos sobre os documentos que norteiam a Educação Infantil de três municípios do Estado Catarinense, sabendo que atualmente essa área específica da Educação Básica do Estado é de responsabilidade exclusiva do poder municipal, situação decorrente da municipalização do ensino previsto na LDB/96. Em resumo, além da contextualização histórica do nosso *locus* de pesquisa, abordamos neste capítulo os procedimentos pedagógicos e metodológicos dos municípios pesquisados, preconizados em seus planos de ensino para a Educação Infantil.

Os municípios pesquisados possuem características muito comuns, sendo uma delas concernente à sua localização, no Planalto Serrano de Santa Catarina, e outra relativa à colonização sobre a população indígena local, processo efetivado por tropeiros gaúchos, portugueses, alemães e italianos.

Esses municípios possuem grande quantidade de mata araucária, recortada pelas pastagens nativas para a criação de bovinos. O ar puro e agradável provoca bem-estar e o *stress* urbano pode ser facilmente eliminado nas fazendas de turismo rural, principalmente no inverno, época em que as temperaturas ficam abaixo de 0° e ocorrem nevascas em algumas regiões, caracterizando outro dos atrativos turísticos da serra catarinense.

A virtude da população serrana se manifesta na sua cultura, festas, artesanatos, danças, músicas e comida típica campeira. São três municípios que primam pela valorização cultural através da preservação da própria história, do seu patrimônio histórico, não esquecendo suas raízes.

Desde o ano de 2008, todos os municípios do Estado Catarinense assumiram o ensino da Educação Infantil por meio da municipalização, ficando o Estado livre desta responsabilidade e das despesas com a mesma. Cabe refletir que, segundo a LDB/96, os Estados, Municípios e a União deveriam atuar em um Regime de Colaboração em todas as esferas educacionais, porém o que se observa é que o Estado transferiu este compromisso exclusivamente para os municípios e estes assim o aceitaram. Seria talvez uma jogada política, pois isso garantiria maior controle sobre a população? Embora a importância dessa discussão, não nos detemos sobre essa reflexão neste momento.

Partindo para os procedimentos metodológicos adotados para nossa análise, destacamos que todos os dados obtidos e relatados foram pesquisados em documentos obtidos na Secretaria Municipal de Educação de cada um dos três municípios pesquisados, bem como por meio de consultas em *sites* oficiais, conforme referências citadas.

Os nomes dos municípios pesquisados foram mantidos em sigilo para uma melhor reflexão sobre os dados coletados e utilizamos a denominação de município A, B e C para identificá-los no conjunto da análise. Isso posto, apresentamos na sequência deste texto os desdobramentos de cada município sobre os seus planos de ensino para a Educação Infantil.

6.1 MUNICÍPIO A

O município A faz parte da Associação de Municípios da Região do Contestado – AMURC – e, de acordo com dados do IBGE (2007), possui uma extensão territorial superior a 900 Km² e mais de 100 anos de história, que retrata como primeiros habitantes imigrantes oriundos da Europa. Hoje, aproximadamente 38 mil pessoas compõem a população desse município.

A economia é baseada na agricultura, pecuária, comércio e no turismo. Da sua população acima de 15 anos de idade, 7,8% não sabem ler e escrever, conforme dados do censo de 2010. O que chama a atenção é o fato de o IBGE não registrar o número de crianças matriculadas na Educação Infantil, ou melhor, as de zero (00) a quatro (04) anos de idade, registrando apenas aquelas que frequentam a pré-escola.

No ano de 1995, o município A instituiu seu Sistema Municipal de Educação por meio de Lei Complementar¹¹, conforme estabelece a LDB/96. Porém, somente no ano de 2005 este município criou seu Conselho Municipal de Educação, o qual passou a orientar e fiscalizar o ensino nesse território.

O Conselho Municipal de Educação, no mesmo ano de 2005, aprovou um projeto segundo o qual todos os alunos matriculados na rede municipal de ensino deveriam receber anualmente um *kit* com uniforme escolar, e cada Unidade de Ensino poderia optar pela cor de sua preferência. Percebeu-se que a doação do uniforme seria uma forma de atenuar as desigualdades sociais, comprometendo-se, dessa forma, com a inclusão social.

A participação de representantes dos diversos segmentos da comunidade escolar também se destacou para a implantação dos Conselhos Escolares, haja vista que a

¹¹ Dados obtidos pelo site: <http://www.leismunicipais.com.br>

participação de todos e o seu comprometimento é imprescindível para uma escola de qualidade e como um agente facilitador da gestão democrática.

Diante dos vários projetos desenvolvidos pela Secretaria de Educação deste município, destaca-se o fato de cada Instituição de Educação Infantil Municipal possuir à disposição uma Unidade Móvel de Iniciação Científica, que visita cada escola conforme cronograma pré-estabelecido, oportunizando às crianças adentrarem ao mundo científico na mais tenra idade.

Outros projetos constam também e foram regulamentados por meio de Resoluções aprovadas pela Câmara de Vereadores. Um desses projetos é a contemplação da Educação Infantil com aulas de Educação Física, Teatro, Língua Estrangeira, Música e Dança a serem desenvolvidas com todos os alunos por professores especializados. Durante esses momentos, o professor regente cumpre sua hora atividade com planejamentos.

O município em questão pertencia à AMARP – Associação dos Municípios do Alto Vale do Rio do Peixe, no entanto, atualmente pertence à AMURC – Associação dos Municípios da Região do Contestado. Os municípios que pertenciam a AMARP produziram um Referencial Educacional abrangendo o ensino municipal. No entanto, mesmo não pertencendo mais a essa associação, o município A ainda o utiliza como norteador das ações educacionais.

Neste Referencial, por meio da concepção de aprendizagem, o mesmo explora a Concepção Construtivista baseado em Piaget, dividindo-se em construtivismo interacionista e construtivismo sociointeracionista de Vygotsky. Assim sendo, dentro destas abordagens, utilizam o conceito de que o sujeito aprende através da interação com o objeto e por meio de suas relações sociais.

Em relação aos conteúdos, o referido documento deixa entrever a necessidade de reflexão para não se tornar a escola conteudista conforme o modelo tradicional. Esta distinção está na forma como os conteúdos são abordados e explorados pedagogicamente. Assim, seus organizadores os classificaram em conteúdos conceituais; factuais; procedimentais e atitudinais, a serem aplicados por meio de atividades permanentes, sequenciais, independentes e projetos.

Dentro deste Referencial Educacional, a avaliação é compreendida como figura de intervenção pedagógica, a ser efetivada com a adoção de instrumentos variados de forma construtivista e desafiadora.

Contudo, até este momento, o referencial em foco não citou nenhuma área específica de conhecimento, abordando os conceitos citados acima de forma global, embora nos anexos constem as concepções e os conteúdos a serem explorados em cada área do conhecimento. Na

Educação Infantil, os organizadores abordam os seguintes eixos: Movimento; Linguagem Oral e Escrita; Artes Visuais; Matemática; Música; a Criança, a Natureza e a Sociedade. Portanto, percebe-se que seguem os mesmos critérios de conteúdos e concepções citados no Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil.

6.2 MUNICÍPIO B

No início do século XVIII, com a chegada dos primeiros europeus, teve início a povoação do município B, que possui mais de 200 anos de colonização, sendo conhecido pelas tradições na pecuária e na manutenção, na atualidade, do maior rebanho de bovinos do Estado Catarinense. Sua expansão territorial abrange mais de 2.650 Km², sendo sua área rural maior do que a urbana. Predomina a pecuária com pastagens nativas, correspondendo a 72% do território municipal e 16% de mata natural, ainda sendo preservada por seus municípios. Este município possui uma população aproximada de 160 mil habitantes e sua economia é baseada na indústria madeireira, comércio, serviços, agricultura, pecuária e turismo.

O município B atende atualmente 6.500 crianças entre zero a seis anos de idade. De acordo com documentos oficiais, os educadores necessitam de formação adequada para sua prática profissional, seguindo os preceitos da LDB/96.

Desta forma, o município elaborou um Projeto englobando todas as modalidades de ensino, provavelmente no ano de 2000, pois não consta data neste documento, onde abordou cada fase da educação, mas explicitamos nesta dissertação somente a Educação Infantil, objeto de nosso estudo.

De acordo com o teor desse documento, o objetivo é o de oportunizar o ensino público de qualidade social, instrumentalizando os estudantes para o pleno exercício da cidadania. Assim, a escola estaria cumprindo a sua função social. Por meio do compromisso dos educadores, os mesmos devem apreender o conhecimento que historicamente circula pela sociedade e trazê-lo para dentro da escola, fazendo a interação com a sociedade. A perspectiva deste documento é possibilitar aos estudantes apropriar-se do conhecimento historicamente acumulado, capacitando-os a atender às exigências e demandas do mundo do trabalho atual.

Conforme a concepção histórico-cultural, o documento que orienta as ações educativas do município B cita que a definição dos pressupostos teóricos, filosóficos e metodológicos será de acordo com a Proposta Curricular de Santa Catarina. Analisando, entende-se que a sociedade é uma realidade construída historicamente pelo homem e, desse

modo, a Secretaria da Educação do município B preza pela escola inclusiva e de qualidade social. Acredita-se, então, que por meio do conhecimento o ser humano se constrói e se desenvolve plenamente, transformando o meio em que vive. Nesse processo, o papel do professor é o de facilitador e mediador desse conhecimento.

O município B prima por uma escola que contribua para uma formação plena do sujeito através dos quatro pilares da Educação definidos pelo relatório de Jacques Delors, em 1999: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver e aprender a ser. Dentro desta sociedade, o sujeito passa a estabelecer relações com os demais através da interação, construindo-se historicamente.

Entre as várias políticas educacionais preconizadas pelo município B, podemos citar o atendimento psicossocial aos estudantes, aulas de música, coral e dança, mas apenas para as escolas que possuem auxílio do “PAC da Educação¹²”.

Conforme o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, a secretaria da educação utiliza em sua proposta pedagógica os termos “cuidar” e “educar” por meio do desenvolvimento integral da criança. Para isso, conta com o Projeto de Contação de Histórias, Oficinas Pedagógicas para Professores e Formação Continuada.

6.3 MUNICÍPIO C

O município C destaca-se por ser um grande produtor de hortifrutigranjeiros. Privilegiado pelas belíssimas paisagens, localiza-se em um dos pontos mais elevados de Santa Catarina. A natureza encarregou-se pela beleza de seus rios, lagos, vegetação, cascatas, sem falar no clima aconchegante à beira de uma lareira no inverno. Conta também com reservas ecológicas. Sua economia se dá por meio da pecuária e agricultura, destacando a produção de hortaliças. Com uma população aproximada de 10.230 habitantes e com uma expansão territorial de 1.019 Km², possui um pouco mais de 50 anos de existência e cultiva as suas tradições culturais como o tradicional chimarrão.

Atualmente atende aproximadamente 500 crianças de 0 a 6 anos de idade na rede municipal de ensino. Este município aprovou a Lei Complementar que instituiu o Sistema Municipal de Ensino, revogando esta mesma Lei em 2004. No Art. 2 podemos destacar que

¹² O PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação) foi anunciado pelo presidente Lula como uma "revolução" para a Educação brasileira, o PDE traz como premissa a necessidade de abranger todo o sistema educacional brasileiro - desde a infância à pós-graduação. Imediatamente, o plano foi "apelidado" pela mídia de "O PAC da Educação", uma analogia ao Plano de Aceleração do Crescimento, anunciado pelo governo em meados de janeiro. Fonte: <http://www.adur-rj.org.br/5com/pop-up/o_pac_da_educacao.htm>.

essa legislação esclarece que a mesma compreende todas as modalidades de ensino municipal e que, após a municipalização, também vai abranger as modalidades que forem municipalizadas. Nesse documento, percebemos a abertura para a municipalização do ensino e perguntamo-nos: como um município de pequeno porte pode dar conta dessa proposta? E as despesas, responsabilidades, compromissos e profissionais habilitados? Poderá arcar com elas? As respostas a esses questionamentos precisam de um estudo mais acurado para tentar desvelar as motivações que levam um pequeno município a prever a municipalização, sem considerar o ônus dessa responsabilidade.

Durante a pesquisa, procuramos todos os documentos possíveis que orientassem a Educação Infantil, no entanto, no município C, tivemos contato apenas com as concepções de cada eixo que norteia as ações educativas infantis e os conteúdos a serem explorados, sendo as mesmas contidas no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

Os documentos encontrados no município que tratam das ações voltadas a Educação Infantil estão divididos por idade: de zero (00) a três (03) anos e de quatro (04) a seis (06) anos de idade. Embora essa divisão, o que modifica de um documento para o outro são apenas os objetivos, conteúdos e as relações de aprendizagem, pois as concepções de cada eixo são idênticas.

Portanto, constatou-se que o município C não possui um plano de ensino para a Educação Infantil e tampouco faz uso da Proposta Curricular de Santa Catarina como documento norteador de ações pedagógicas, mesmo sendo a Proposta do Estado um documento oficial que caracteriza a Lei maior em âmbito estadual para a educação e a qual os municípios, não possuindo planos de ensino adequados, deveriam seguir.

Após conhecer um pouco da história de cada município pesquisado, analisaremos os Planos de Ensino para a Educação Infantil. Diante do que se preconiza nos documentos oficiais de cada um deles, nos cabe, a partir deste momento, fazer o cotejamento destas informações com o discurso da Proposta Curricular de Santa Catarina sobre a Educação Infantil.

6.4 ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DOS MUNICÍPIOS: PONTOS E CONTRAPONTOS

De acordo com a LDB/96, a União, os Estados, o Distrito Federal e os “Municípios organizarão, em regime de colaboração os sistemas de ensino”. Em seu Art. 10, destaca-se que os Estados têm a incumbência de elaborar e executar políticas e planos educacionais, em

consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando suas ações e as dos seus municípios.

Da mesma forma, no Art. 11, a LDB/96 afirma ser incumbência dos municípios organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais de seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados. E ainda, os municípios poderão optar em integrar-se ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica.

Percebe-se que nos documentos oficiais de cada município pesquisado, os mesmos possuem uma Lei de Sistema Municipal, mas, cada um segue alguns modelos e regras de ensino de nível nacional, não respeitando o contexto histórico e social da sua população, tampouco fazendo uso da Proposta Curricular do Estado.

Em análise, o município A possui sua Lei de Sistemas desde o ano de 2005, no entanto seu Referencial de Ensino para a Educação Infantil é o mesmo utilizado por todos os municípios pertencentes à Região da AMARP, e, portanto, não houve elaboração de modelo próprio.

O referencial utilizado pelo município A embasa-se em Piaget e Vygotsky, portanto duas concepções diferenciadas. Sob nossa acepção, os fundamentos de base do ensino deveriam ser o Construtivismo ou o Histórico-Cultural, ou seja, seria necessário optar por um ou outro, pois um apregoa que o conhecimento acontece por meio da socialização, interação e o meio social onde a criança está inserida, já o outro entende que, quando nascemos, já possuímos sabedorias inatas e estas se aperfeiçoam no decorrer de nossa vida.

O Município B possui uma Proposta de Ensino para a Educação desde aproximadamente o ano 2000, e observa-se que ela vem sendo reestruturada periodicamente, porém, questionamos a forma como este município descreve em sua Proposta que um dos seus objetivos é o de “instrumentalizar” o aluno com um ensino público de qualidade para, assim, cumprir seu papel social.

Percebe-se que citada proposta de ensino do município B articula que o docente é quem deve levar o conhecimento acumulado historicamente para dentro da escola e não o discente. No entanto, entendemos que nesse discurso, a citada proposta está induzindo o discente a ser expectador do seu discurso e não proporcionando ao mesmo elencar e explicitar suas necessidades, interesses e experiências.

Uma proposta que cita como fundamento a concepção Histórico-cultural e no entanto pretende instrumentalizar o discente para o mundo do trabalho? Acreditamos que a mesma não se encontra embasada na Proposta Curricular de Santa Catarina como cita em seu texto,

pois a concepção Histórico-Cultural apregoa que se faz necessário conhecer o contexto histórico onde o discente está inserido para compreendê-lo e explorando suas experiências, ampliar e construir novos conhecimentos por meio de uma aprendizagem significativa. Portanto, entendemos que o papel do professor como facilitador e mediador não seria o de “instrumentalizar” e sim o de estimular, provocar e facilitar o desenvolvimento integral do discente.

Um município de pequeno porte, se considerado aos demais pesquisados, como o município C, instituiu sua Lei do Sistema de Ensino no final de 2011. O que chama a atenção é o fato de que em um de seus artigos, a referida Lei cita que a mesma abrange todas as modalidades de ensino municipal e ainda as que vierem a ser municipalizadas. Parece-nos que este tem interesse em municipalizar a educação, deixando o Estado isento dessa responsabilidade.

Não encontramos neste município nenhum documento que fundamentasse teoricamente o ensino na Educação Infantil, apenas os conteúdos e eixos a serem explorados e o “cuidar” e “educar”, conforme o que preconiza o Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil.

Assim como os demais municípios, o mesmo não faz uso da Proposta Curricular de Santa Catarina para organizar e orientar suas ações educacionais. Neste caso, o município C não compôs com o Estado um sistema único de ensino, tampouco constituiu o próprio sistema de ensino.

No caso do município A, sua Proposta de Ensino para Educação Infantil não é exclusiva do seu Sistema de Ensino, porém possui a Lei de Sistemas desde 1995 e, via de regra deveria ter um Plano de Ensino próprio. Neste Município, conforme o censo de 2010, 7,8% da população acima de 15 anos não sabe ler e escrever.

Apenas em 2005 o município A instituiu o Conselho Municipal de Educação e nos questionamos como acontece a fiscalização deste Conselho em relação a uma Proposta Municipal de Educação. Ele usaria sua autonomia apenas para aprovar projetos que beneficiam o aluno fisicamente por meio de entrega de uniformes, retrocedendo ao assistencialismo e omitindo os direitos infantis e o desenvolvimento intelectual? A ensinagem se embasa em quais fundamentos? Construtivismo ou Histórico-Cultural? Esse privilegiar o material, concretizado pelo uniforme, em detrimento do aprendizado, concretizado em ações educacionais revela alguma estratégia política? Como o fato de o uniforme ser visível pela população em termos de mostrar “trabalho” e a ensinagem ser processual e a longo prazo?

Vale destacar neste município a aquisição da Unidade Móvel de Iniciação Científica para a Educação Infantil, no entanto, cumpre-nos perguntar: os profissionais que atuam nesta unidade sabem operacioná-la?

Para balizar nossas discussões, buscamos um quadro comparativo entre os municípios, destacando a economia dos mesmos, em percentuais, nos anos 2006 e 2008.

Tabela 1 – Economia

Município (SC)	2006			2008		
	ECONOMIA %			ECONOMIA %		
	AGRO-PECUÁRIA	INDÚSTRIA	SERVIÇOS	AGRO-PECUÁRIA	INDÚSTRIA	SERVIÇOS
A	17,90	23,78	58,31	17,62	21,86	60,52
B	1,86	38,09	61,28	2,41	36,31	61,28
C	32,29	11,33	56,39	36,34	9,8	53,85

FONTE: SEP Santa Catarina (2011)

Conforme dados do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento¹³ (PNUD), o Índice de Desenvolvimento Humano – IDH - em Educação, observamos que esses municípios tiveram um aumento médio entre 0,700 e 0,914¹⁴ (Tabela 2) entre os anos de 1991 e 2000¹⁵.

¹³ O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) é a rede de desenvolvimento global da Organização das Nações Unidas. O PNUD faz parcerias com pessoas em todas as instâncias da sociedade para ajudar na construção de nações que possam resistir a crises, sustentando e conduzindo um crescimento capaz de melhorar a qualidade de vida para todos. Presente em 177 países e territórios, o PNUD oferece uma perspectiva global aliada à visão local do desenvolvimento humano para contribuir com o empoderamento de vidas e com a construção de nações mais fortes e resilientes. Fonte: <<http://www.pnud.org.br/SobrePNUD.aspx>>.

¹⁴ Tabela de classificação quanto ao Índice de Desenvolvimento Humano: NOTA: Considera-se: o IDH de 0,000 a 0,500 – como baixo desenvolvimento; IDH de 0,501 a 0,799 – médio desenvolvimento; IDH de 0,800 a 1,000 – alto desenvolvimento. Dados obtidos no site da Secretaria de Estado e Planejamento de Santa Catarina: <http://www.spg.sc.gov.br/dados_munic.php>.

¹⁵ O PNUD Brasil está produzindo o novo Atlas de Desenvolvimento Humano do Brasil. Com dados do Censo 2010, o novo Atlas terá seu lançamento no início de 2013 e apresentará o IDH de todos os municípios do país, bem como indicadores de suporte à análise do IDH. O novo Atlas terá uma plataforma amigável para consulta e visualização dos dados, acessível a todos os brasileiros. Ao longo de 2012 serão feitas parcerias estratégicas para a produção do Atlas, oficinas técnicas para a definição da metodologia a ser adotada para o IDH-M, bem como o tratamento dos dados oriundos do censo demográfico. **IMPORTANTE: até a publicação do Atlas 2013, as informações de IDH-M disponíveis para referência e uso são relativas ao Atlas de Desenvolvimento Humano 2003 com base nos dados do Censo de 2000.** Fonte: <http://www.pnud.org.br/atlas/ranking/IDH-Globlal-2013.aspx?indiceAccordion=1&li=li_Ranking2013>.

Tabela 2 - IDH-M dos Municípios Catarinenses - 1991 E 2000

Município (SC)	1991		2000		IDHM-Renda 1991	IDHM-Renda 2000	IDHM-Longevidade1991	IDHM-Longevidade 2000	IDHM-Educação 1991	IDHM-Educação 2000
	IDHM	Posição na UF	IDHM	Posição na UF						
A	0,700	182	0,769	217	0,625	0,696	0,695	0,749	0,780	0,863
B	0,731	76	0,813	73	0,671	0,744	0,699	0,782	0,822	0,914
C	0,708	159	0,785	181	0,624	0,673	0,742	0,827	0,758	0,856

Fonte: Atlas de Desenvolvimento Humano no Brasil - 2003

Concluimos, portanto, que houve um aumento significativo do IDH-M na educação destes municípios, partindo de um nível médio de desenvolvimento em 1991 para um nível elevado em 2000. Contudo, embora esse crescimento, não entendemos como viável a municipalização com responsabilidade total para o município e a isenção do Estado desse processo. Ao municipalizar a educação, as secretarias municipais de educação deveriam criar sistemas próprios de ensino. No entanto, o que observamos, é que os municípios pesquisados seguem planos diferenciados, sendo que alguns misturam concepções de ensino, ou não deixam claro qual a visão de educação que possuem e, ainda, não têm por base o documento oficial do Estado de Santa Catarina para a educação estadual e municipal. Assim, considera-se que esses municípios, antes mesmo de terem os próprios sistemas de ensino não seguiam a Proposta Curricular de Santa Catarina, tampouco após a criação das Leis que fundamentam a educação municipal fizeram uso da referida Proposta Estadual como orientador e ou referencial teórico para suas ações educativas.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem: não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com as quais se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado. A tradição de todas as gerações mortas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos (MARX, 1978, *apud* SANTA CATARINA, 1998a, p.13).

Comungando com o pensamento de Marx, podemos perceber que somente com um esforço dialético é possível entender que os seres humanos fazem a história, bem como são determinados por ela. Desta forma, destacamos nossas considerações sobre a pesquisa efetuada, nos situando em relação aos avanços e retrocessos verificados durante o processo de coleta de dados, leitura análise e reflexões que resultaram nesta dissertação.

Esta dissertação é fruto de pesquisa bibliográfica e documental e teve início a partir de questionamentos, indagações e inquietações pessoais acerca da Educação Infantil, minha área de atuação profissional. Inicialmente nosso objeto de estudo seria o Projeto Político Pedagógico da Educação Infantil dos CEIMs de Lages – SC. Pensávamos em abordar a sua elaboração e aplicabilidade na Educação, bem como o discurso da Proposta Curricular de Santa Catarina sobre o mesmo. Por sugestão da Banca de Qualificação, acabamos abolindo o PPP de nossa pesquisa, por entendermos, conforme destacou a Banca, que a PCSC já é um PPP e não seria conveniente abordarmos estes três objetos. Sendo assim, optamos por pesquisar a Educação Infantil na Proposta Curricular de Santa Catarina.

A busca do saber e aprender transforma-se numa atitude prático-reflexiva que leva à construção do conhecimento e o planejamento participativo pode constituir-se em um instrumento pedagógico e político de mudança. Para Resende (1995, p. 94), a participação de todos é imprescindível para o resultado esperado e, assim: “[...] deixo um convite a tantos quantos ainda acreditarem que a História pode ser escrita por muitos autores, homens comuns, alunos de nossas escolas”.

Muitas dúvidas surgiram no decorrer da pesquisa e elaboração deste trabalho, algumas ainda não conseguimos elucidar. Porém, percebemos que o apoio do orientador nos ampara para que possamos aprimorar nosso conhecimento e concluir o trabalho com êxito para, posteriormente, voltar a minha função como “intelectual orgânico¹⁶”, atuando junto à

¹⁶ Como Gramsci a apresenta, desde os tempos de *L'Ordine Nuovo*, a função do novo intelectual, orgânico à dinâmica da sociedade e à conquista da hegemonia da sua classe, não pode mais consistir “na eloquência” e nos ímpetos da “emoção”, mas na interpenetração entre conhecimento científico, filosofia e ação política. Tal intelectual deve ser um “construtor, organizador, educador permanente”, de modo que “da técnica- trabalho se chegue à técnica-ciência, à concepção humanista histórica, sem a qual se permanece ‘especialista’ e não se chega a ‘dirigente’ (SEMERARO, 2006, p. 06)

escola. Por vezes, nesta caminhada, muitos obstáculos estiveram presentes e ficar na zona de conforto seria muito mais sugestivo. Porém, um pesquisador não deve conformar-se com os dados que já possui e ir à busca de novos desafios em prol de aprimorar seu conhecimento.

Diante de alguns obstáculos e com o objetivo de analisar o discurso da Proposta Curricular de Santa Catarina sobre a Educação Infantil e, também, se os municípios deste Estado utilizam esta Proposta para elaborar seu documento norteador educacional para essa área específica da educação, destacamos que, por meio de análise documental, os mesmos possuem as leis de criação do Sistema Municipal de Ensino, portanto, deveriam já possuir um documento que orientasse as ações da Educação Infantil. Contudo, no decorrer da pesquisa, verificamos que, apesar de possuírem a Lei dos Sistemas, estes não detêm um documento consistente que oriente as ações educativas para as primeiras etapas da infância, conforme preconizado por legislações das esferas estadual e federal.

Um fato que chamou a atenção foi o de que um dos municípios, considerado de pequeno porte comparado aos demais pesquisados, instituiu sua Lei do Sistema de Ensino no final de 2011, no entanto, em um de seus artigos, a referida Lei cita que a mesma abrange todas as modalidades de ensino municipal e ainda as que vierem a ser municipalizadas. Parece-nos que este tem interesse em municipalizar a educação, deixando o Estado isento dessa responsabilidade.

Percebeu-se, portanto, que estes municípios não possuem de fato um documento mais elaborado e embasado teoricamente que possa primar pela qualidade na Educação Infantil, e ainda, estão abertos à municipalização. Esperávamos encontrar nestes mecanismos uma interação entre as três esferas públicas: municipal, estadual e federal, corroborando com as possibilidades e limites de uma administração educacional conforme preconiza a legislação. Ao reconhecer os municípios como federação autônoma, os mesmos estão sendo levados a assumir a sua independência financeira e administrativa, principalmente na gestão educacional.

Nas entrelinhas dos documentos municipais, nos questionamos em quais fundamentos se embasam a ensinagem? Construtivismo ou Histórico-Cultural? Alguns privilegiam o material, consolidado pelo uniforme, em detrimento do aprendizado, concretizado em ações educacionais revela alguma estratégia política? Como o fato de o uniforme ser visível pela população em termos de mostrar “trabalho” e a ensinagem ser processual e a longo prazo?

Tínhamos a pretensão de compreender um pouco de cada realidade em prol do seu potencial rumo à descentralização e democratização do ensino. Todavia, o que se observou foi

que as políticas da municipalização estão se constituindo como forma de legitimar governos com o apoio e intervenção de interesses internacionais, por meio de políticas neoliberais.

O atendimento às crianças de zero (00) a seis (06) anos originou-se por meio das mudanças sociais e econômicas. Foi nesse momento que as mulheres passaram a trabalhar fora para ajudar ou até mesmo assumir sozinhas as despesas do lar. O que percebemos nesta pesquisa, é que, na atualidade, algumas instituições para atender estas crianças ainda adotam um cunho assistencialista.

Porém, com o passar do tempo, a cada década, alguns avanços significativos foram se ressaltando. Um fato que consideramos relevante é a formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil, pois a formação é de grande valia para uma educação de qualidade.

Entretanto, um dos municípios ressalta que o docente é quem deve levar o conhecimento acumulado historicamente para dentro da escola e não o discente. No entanto, entendemos que nesse discurso, a citada proposta está induzindo o discente a ser expectador do seu discurso e não proporcionando ao mesmo elencar e explicitar suas necessidades, interesses e experiências.

Atualmente, a Educação Infantil é um direito da criança por se entender esta como a fase primordial do desenvolvimento humano. No entanto, nos questionamos se na Educação Infantil os conteúdos são mais importantes do que a teoria, o cuidar, o educar e o brincar. Isso porque, nos documentos orientadores da Educação Infantil dos municípios pesquisados, nota-se uma enorme importância aos conteúdos, ora nomeados de eixos de trabalho, do que propriamente com o desenvolvimento intelectual e interacional das crianças.

Num dos municípios pesquisados, não encontramos nenhum documento que fundamentasse teoricamente o ensino na Educação Infantil, tampouco, o conceito de brincar, apenas os conteúdos e eixos a serem explorados e o “cuidar” e “educar”, conforme o que preconiza o Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil. Estes municípios possuem documentos para a Educação Infantil com fundamentos evasivos e pouco consistentes.

Ao brincar, a criança assimila, cria e recria a experiência sociocultural dos adultos e da sociedade. Por meio das brincadeiras é que ela trabalha e assimila aspectos fundamentais como regras, imaginação, trabalho coletivo, liberdade de ação, desenvolvendo a própria autonomia.

No que diz respeito à Proposta Curricular de Santa Catarina, mesmo sendo este um documento estadual, elaborado pelos próprios educadores estaduais, nos parece não receber o devido valor pelos municípios pesquisados, que seguem rigorosamente o Referencial

Curricular Nacional Para a Educação Infantil a nível nacional, portanto sem considerar as especificidades regionais.

Verificamos que em um dos documentos municipais, o mesmo cita como fundamento a concepção Histórico-cultural e, no entanto, pretende “instrumentalizar” o discente para o mundo do trabalho. Acreditamos que a mesma não se encontra embasada na Proposta Curricular de Santa Catarina como menciona em seu texto, pois a concepção Histórico-Cultural apregoa que se faz necessário conhecer o contexto histórico onde o discente está inserido para compreendê-lo e explorando suas experiências, ampliar e construir novos conhecimentos por meio de uma aprendizagem significativa. Portanto, entendemos que o papel do professor como facilitador e mediador não seria o de “instrumentalizar” e sim o de estimular, provocar e facilitar o desenvolvimento integral do discente.

O fundamento sociointeracionista prevê uma profunda relação com a história e o contexto de cada ser. Desta forma, ao priorizar um documento a nível nacional e não dar a devida importância à Proposta Curricular do Estado, e tampouco estruturar um documento que tenha um embasamento teórico e filosófico para a Educação Infantil, nosso objeto de estudo, os municípios estão primando pelo favorecimento que a municipalização trouxe como modo de legitimar sua autoridade local. Desse modo, caminham em sentido contrário ao que se preconiza para uma educação de qualidade, pois, como entende Demo (1998, p. 248):

Existindo projeto pedagógico próprio, torna-se bem mais fácil planejar o ano letivo, ou rever e aperfeiçoar a oferta curricular, aprimorar expedientes avaliativos, demonstrando a capacidade de evolução positiva crescente. É possível lançar desafios estratégicos, como: diminuir a repetência, introduzir índices crescentes de melhoria qualitativa, experimentar didáticas alternativas, atingir posição de excelência.

Nesse sentido, o objetivo principal da elaboração de um projeto pedagógico por um órgão educativo não está ligado apenas às exigências legais ou aos aspectos relacionados ao cumprimento de sua formalização textual, mas sim, à qualidade conseguida ao longo do processo de sua elaboração, uma vez que a Proposta Curricular somente se constituirá em referência para as ações educativas se os sujeitos da comunidade escolar se reconhecerem nela, para referendá-la como tal.

Entretanto, para que isso se concretize, se faz necessário uma parceria entre a comunidade e a escola e isto se dará por meio de uma abertura de espaço amparada na gestão escolar participativa. Entendemos isso como a oportunidade da participação efetiva e com responsabilidade da comunidade no ambiente escolar, auxiliando nas decisões relativas aos rumos a serem seguidos pela instituição.

A atividade dos gestores é de extrema importância, sempre que pautada no diálogo aberto para o bom desenvolvimento do seu trabalho, proporcionando um clima de respeito para que todos possam atuar com competência e igualdade de direitos, bem como motivar o grupo para o trabalho coletivo, respaldado teoricamente.

Por uma questão ética, optamos em manter no anonimato os municípios pesquisados, porém, por meio de fatos ora relatados talvez estes sejam reconhecidos. No entanto, nosso intuito foi o de fazer uma reflexão sobre os pressupostos preconizados na Proposta Curricular de Santa Catarina e o fato de os municípios não a utilizarem para orientar suas ações educacionais. Não pretendemos, de forma alguma, menosprezar as atividades desenvolvidas por estes, mas contribuir para uma reflexão sobre sua prática relacionada com a teoria. Reforçamos que a teoria deve estar aliada à prática para se obter o resultado esperado e o objetivo elencado.

A educação é um processo político de conscientização sobre as infinitas dimensões que compõem a escola. Na Educação Infantil, o trabalho interdisciplinar representa a possibilidade de a criança agir criticamente em sua própria realidade, por meio da apropriação do conhecimento não mais fragmentado, mas na sua totalidade. O professor servirá como o mediador e levará a criança a compreender a sua realidade e querer transformá-la.

No decorrer desta investigação, observamos que a pesquisa documental como busca de respostas através de documentos serviu como importante fonte de informações escritas. É uma técnica que concentra a vantagem peculiar de despesas reduzidas, embora exija tempo, atenção e um olhar apurado por parte do pesquisador para captar informações relevantes. Outra vantagem desse procedimento investigativo é que os documentos permanecem para além de seus autores, oferecendo, dessa forma, informações situadas em um tempo e espaço determinados, garantindo originalidade nesse intervalo, sem alterações ou tendências.

Encerramos esta pesquisa salientando que a análise da mesma não termina na categorização dos documentos, nem na leitura que efetuamos. Observamos que todo conhecimento é datado historicamente e desta forma consideramos extremamente relevante a inferência de Lüdke e André (1986, p. 52) quando dizem que “[...] o importante é manter uma atitude flexível e aberta, admitindo que outras interpretações podem ser sugeridas, discutidas e igualmente aceitas”. Sendo assim, acreditamos termos dado um importante passo no sentido de compreender as questões relacionadas à municipalização do ensino e nos encargos que esse processo resulta para a educação municipal. Também entendemos um pouco mais sobre os fundamentos teórico-metodológicos e os encaminhamentos da Proposta Curricular para o ensino estadual e municipal e os encaminhamentos dos municípios a respeito da Educação

Infantil. Sabemos da importância de se ter um norteador para a educação de cada região específica, no entanto, nos parece que isso ainda não foi devidamente incorporado pelos responsáveis pela educação municipal, o que também pode ser reflexo das políticas estaduais para essa finalidade que não têm surtido o êxito desejado no sentido de tornar a Proposta Curricular a base da educação em todo o Estado de Santa Catarina. Também não podemos nos eximir de uma análise mais global a esse respeito, entendendo que todo esse processo diz respeito a um contexto maior que envolve sistemas políticos e econômicos pautados sob a égide do capitalismo transmutado em pós-neoliberalismo, mas cujo teor se mantém, o de manter ou aumentar a riqueza de alguns e condicionar o empobrecimento para a maioria da população mundial.

Isso posto, entendemos a necessidade de mais estudos voltados para a área da Educação Infantil em seus diferentes aspectos, para que esta se torne de fato a primeira etapa do desenvolvimento cognitivo, intelectual dos futuros cidadãos, para que possam, mais tarde, atuar na sociedade em que vivem e lutar com mais vigor na construção de um mundo mais igual em direitos em deveres para todos.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, Theresa; CAMARGO, Rubens Barbosa de. A Gestão Democrática na Constituição Federal de 1998. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela; ADRIÃO, Theresa (Orgs.). **Gestão, Financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal**. São Paulo: Xamã, 2001. p. 69-77.
- ARCE, Alessandra. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e o Espontaneísmo. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (Orgs.). **Quem tem Medo de Ensinar na Educação Infantil?** Em defesa do ato de ensinar. 2. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010. p. 13-36.
- ARCE, Alessandra. **A Psicologia Histórico-Cultural e o Marxismo: em defesa do desenvolvimento humano integral**. Caderno dos Anais do X CONPE – Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional: ISSN 1981-2566. Disponível em <http://www2.pol.org.br/inscricoesonline/conpe_x/sistema/anais/>. Acessado em 24 nov 2012, às 00:35.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed.. Rio de Janeiro: Editora LTC, 1981.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Edições 70. Lisboa, 1977.
- BARROSO, João. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 17-42.
- BONETI, Lindomar Wessler. **Políticas Públicas por dentro**. 3. ed.. Ijuí: Ed. Ijuí, 2011.
- BOTLER, Alice Miriam Happ. **Escola como Organização Comunicativa**. Universidade Federal de Pernambuco Recife, 2004. Tese de Doutorado. Disponível em: <<http://www.liber.ufpe.br/teses/arquivo/20041019135626.pdf>>. Acesso em 28 jan. 2012, às 00:25.
- BRASIL. Lei n. 4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 20 dez. 1961.
- _____. Lei n. 5.692/71, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 11 ago. 1971.
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial[da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF: Imprensa Nacional, 1988.
- _____. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Brasília, DF, 13 jul. 1990.
- _____. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- _____. Lei nº. 9.424, de 24 de dezembro de 1996. **Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério**, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e dá outras providências. Legislação, Brasília, DF, dez. 1996.

_____. Ministério da educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil**. Vol. 1, 2 e 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRAVO, Ismael. Integração e Participação da Comunidade no Processo de Municipalização de Indaiatuba-SP. In: GIUBILEI, Sonia *et al* (Orgs.). **Descentralização, municipalização e políticas educativas**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.

DEL PRIORE, Mary. O cotidiano da Criança livre no Brasil entre a Colônia e o Império. In: _____. **História das Crianças no Brasil**. 2. ed.. São Paulo: Contexto, 2000.

DEMO, Pedro. **Desafios Modernos da Educação**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

DOURADO, Luiz Fernandes. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 93-116.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. A gestão da educação e as políticas de formação de profissionais da Educação: desafios e compromissos. In: _____. **Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 117-138.

CARVALHO, Maria Lucia R. D. *et al*. Conselho Municipal de Educação: mecanismos (in)viabilizadores da gestão democrática da escola pública municipal na microrregião de Campinas. In: GIUBILEI, Sonia *et al* (Org.). **Descentralização, municipalização e políticas educativas**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001. p. 187-230.

GUTIERREZ, Gustavo Luis. CATANI, Afrânio Mendes. Participação e Gestão escolar: conceitos e potencialidade. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 73-92.

HAGUETTE, André. **Da Municipalização à Ação Federativa Coordenada**. Em Aberto, Brasília, ano 8, n. 44, out. /dez. 1989. p. 23-30. disponível em : <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/709/632>>. Acessado em 28 jan. 2012, às 00:41.

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

KUHLMANN Jr., Moysés. **Histórias da Educação Infantil Brasileira**. Revista Brasileira de Educação. Fundação Carlos Chagas. São Paulo, 2000.

_____. Educando a Infância Brasileira. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes de Faria; VEIGA, Cynthia Greive. **500 Anos de Educação no Brasil**. 3ª ed.. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 469-496.

_____. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

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

LUDWIG, Antonio Carlos Will. O Processo de Municipalização do Ensino na cidade de Leme. In: GIUBILEI, Sonia (org.). **Descentralização, municipalização e políticas educativas**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001. p. 35-58.

MAIA, Benjamin Perez. COSTA, Margarete Terezinha de Andrade. **Os desafios e as Superações na construção coletiva do projeto político-pedagógico**. Curitiba: Ibpex, 2011.

MARQUES, Mario Osorio. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**- 5. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

MELLO, Telma Assad. **Epistemologia e Pesquisa em Educação**. PROF. DR. SILVIO SANCHEZ GAMBOA. Unicamp, Campinas, 2005. Obra resenhada: Sanchez, Silvio-Fundamentos para la investigacion : presupuestos epistemológicos que orientan al investigador. Editorial Magistèrio, Bogotá,1998. Disponível em: <<http://www.geocities.ws/grupoepisteduc/arquivos/Telma.pdf>>. Acessado em 04/04/2012 às 17:19.

MONLEVADE, João A.; SILVA, Maria Abádia da. **Quem Manda da Educação no Brasil?** Brasília: Idéa Editora, 2000.

MONLEVADE, João A. **Educação Pública no Brasil: contos & de\$contos**. 2. ed. Ceilândia, DF: Idéa Editora, 2001.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Vygotsky e o Processo de Formação de Conceitos. In:TAILLE, Yves de La; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias Psicogenéticas em Discussão**. 12ª ed. São Paulo, SP; Ed. Summus, 1992.

PARO, Vitor Henrique. O Princípio da Gestão Escolar Democrática no Contexto da LDB. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela; ADRIÃO, Theresa (orgs.). **Gestão, Financiamento e direito à Educação: análise da LDB e da Constituição Federal**. São Paulo: Xamã, 2001. p. 79-87.

PERES, Elisandra de Souza. **Limites e Possibilidades da Proposta Curricular de Santa Catarina: uma análise histórico-filosófica**. Criciúma: UNESC, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Extremo Sul Catarinense, 2008.

RAUPP, Marilene Dandolini; ARCE, Alessandra. A Formação de Professores na Educação Infantil. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (Orgs.). **Ensinando aos Pequenos de Zero a Três Anos**. 2ª ed.. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2012. p. 51-92.

RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. Paradigma – Relações de Poder: Projeto Político Pedagógico: Dimensões Indissociáveis do Fazer Educativo. In: VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). **Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas, SP: Papirus, 1995. p. 53-94.

RODRIGUES, Verônica. **A formação política do professor de educação infantil: entre a construção coletiva histórica e a regulamentação das competências no modelo neoliberal**. Campinas, SP: 2003. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Dissertação (Mestrado). Disponível em: <[http:// www.unicamp.br](http://www.unicamp.br)>. Acessado em 02 de dez. de 2011 às 10:11.

SANTA CATARINA. Secretaria da Educação. Unidade de Documentação e Informática. **Educação Pré-Escolar em Santa Catarina**. Florianópolis, 1981.

_____. Secretaria da Educação. **Democratização da Educação: a opção dos catarinenses**. Plano Estadual de Educação 1985-1988. 2ª ed.. Florianópolis, 1984.

_____. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Jornal N° 1**. Florianópolis: Coden, 1989.

_____. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Duplo Desafio. Jornal N° 2**. Florianópolis: Coden, 1989.

_____. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: A Continuidade do Processo.** Jornal N° 3. Florianópolis: Coden, 1990.

_____. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: E o Processo Continua...** Jornal N° 4. Florianópolis: Coden, 1990.

_____. Secretaria de Estado da Educação, Cultura e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina:** Florianópolis: Coden, 1991.

_____. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Versão Preliminar.** Florianópolis: COGEN, 1997.

_____. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Temas Multidisciplinares.** Florianópolis: COGEN, 1998a.

_____. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Formação Docente para a Educação Infantil e Séries Iniciais.** Florianópolis: COGEN, 1998b.

_____. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Disciplinas Curriculares.** Florianópolis: COGEN, 1998c.

_____. Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Estudos Temáticos.** Florianópolis: IOESC, 2005.

SARMENTO, Diva Chaves. Criação dos Sistemas Municipais de Ensino. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1363-1390, Set./Dez. 2005.

Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em 05 de jan. de 2012, às 12:55.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil.** 2. ed..Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCARANO, Julita. Criança Esquecida das Minas Gerais. In. DEL PRIORE, Mary. **História das Crianças no Brasil.** 2. ed.. São Paulo: Contexto, 2000.

SEMEGHINI, Ulysses Cidade. **Fundef: corrigindo distorções históricas.** Em Aberto, v. 18, n. 74, p. 43-57, dezembro de 2001. Disponível em:

<<http://rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1127/1026>>. Acesso em 28 jan. 2012, às 00:50.

SEMERARO, Giovanni. **Intelectuais “Orgânicos” em Tempos de Pós-Modernidade.** Cad. Cedes, Campinas, vol. 26, n. 70, p. 373-391, set./dez. 2006 379. Disponível em:

<<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acessado em 13 de jun. 2012, às 01:55.

SILVA, Igínea C. Finelli. Municipalização do Ensino: o avesso de um direito. In: GIUBILEI, Sonia *et al* (Orgs.). **Descentralização, municipalização e políticas educativas.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2001. p. 59-92.

SILVA, Sebastião Orlando. Estilo de administração de secretários municipais de educação de três municípios do Estado de São Paulo em processo de municipalização do ensino. In: GIUBILEI, Sonia *et al* (Orgs.). **Descentralização, municipalização e políticas educativas.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2001. p. 17-34.

SOUZA, Donaldo Bello de. FARIA, Lia Ciomar Macedo de. **Reforma do Estado, Descentralização e Municipalização do Ensino no Brasil: A Gestão Política dos Sistemas Públicos de Ensino Pós-LDB 9.394/96.** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.12,

- n.45, p. 925-944, out./dez. 2004. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v12n45/v12n45a02.pdf>>. Acesso em 28 jan. 2012, às 00:29.
- VALLE, Ione Ribeiro; MIZUKI, Gláucia Elisa de Paula; CASTRO, Inaiara Maria Ferreira de. **Democratizar, Descentralizar, Municipalizar: a expansão do ensino fundamental catarinense**. Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 121, jan./abr. 2004. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n121/a09n121.pdf>>. Acessado em 19 de Nov 12, às 00:30.
- VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico**. São Paulo: Libertad Editora, 2005.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Quem Faz a Hora de Construir O Projeto Político-Pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 2007.
- VERAS, Dauro. **Síntese Teórica e Práticas Pedagógicas: texto final**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação e Desporto, 1997.
- WALLON, Henri. **Psicologia e Educação da Infância**. Lisboa: Editorial Estampa Ltda, 1981.
- _____. **As Origens do Pensamento na Criança**. São Paulo: Editora Manole Ltda, 1989.
- _____. **A Evolução Psicológica da Criança**. Lisboa: Edições 70, 1995.
- VYGOTSKY, Lev Semiónovich. **A Formação Social da Mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- _____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- ZANLORENÇO, Margarete Klossowski, SCHNEKENBERG, Marisa. **Liderança e Motivação na Gestão Escolar: o trabalho articulador dos diretores das escolas municipais**. *Revista Eletrônica Lato Sensu – Ano 3, nº1, março de 2008. ISSN 1980-6111*.
<http://www.unicentro.br> - Ciências Humanas. Disponível em:
<http://web03.unicentro.br/especializacao/revista_pos/p%C3%A1ginas/3%20edi%C3%A7%C3%A3o/humanas/pdf/21-ed3_ch-liderancamo.pdf>. Acesso em 11 set 2011 às 14:48.

OBRAS CONSULTADAS

- ARCE, Alessandra. **Friedrich Froebel. O pedagogo dos Jardins de Infância**. Petrópolis, RJ; Vozes, 2002.
- BAFFI, Maria Adelia Teixeira. **Projeto Pedagógico: um estudo introdutório**. Pedagogia em Foco, Petrópolis, 2002. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/gppp03.htm>>. Acessado em: 03/01/12, às 10:58
- BRASIL. Presidência da República. Lei nº. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 jan. 2001.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria De Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- _____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais: Educação Básica**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2004.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Política nacional de educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1994a.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Por**

uma política de formação do profissional de educação infantil. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1994b.

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

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Subsídios para o credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil.** Coordenação Geral de Educação Infantil, v. 1 e 2. Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1998b.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Política nacional de educação infantil.** Brasília, DF: MEC/SEB, 2006.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio Júnior.** Curitiba: Positivo, 2005.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Gestão Educacional e Organização do Trabalho Pedagógico.** Curitiba: IESDE, 2003.

GADOTTI, Moacir. “Projeto político pedagógico da escola: fundamentos para sua realização”. In: GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José Eustaquio (Orgs.). **Autonomia da escola: princípios e propostas.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GALERA, Joscely Maria Basseto. **A Implementação de Políticas Educacionais e a Gestão como um Processo de Inovação: A experiência na região sudoeste do Paraná, Sul do Brasil.** Tese de Doutorado. Unicamp, Campinas/SP, 2003. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000317300>>. Acessado em 02 dez. 2011, às 11:14.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Prática Pedagógica nos Centros de Educação Infantil da Rede Pública Estadual.** Florianópolis: 2002.

SAVIANI, Dermeval. **A Nova Lei da Educação: trajetórias, limites e perspectivas.** 3ª ed. Campinas, SP. Autores Associados, 1997.

SILVA, Maria Abádia da. **Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira.** Cad. CEDES. vol. 23, nº.61. cadcedes@cedes.unicamp.br. Unicamp. Campinas. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622003006100003&script=sci_arttext>. Acessado em 16 jan. 2012, às 00:24.

VYGOTSKY, Lev Semiónovich; LURIA, Alexander Románovich; LEONTIEV, Alexis Nikoláevich. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.** 12ª ed. São Paulo: Ícone, 2012.

SITES CONSULTADOS

http://www.spg.sc.gov.br/dados_munic.php

<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm>

<http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/friedrich-froebel-307910.shtml>

<http://www.leismunicipais.com.br>

http://www.adur-rj.org.br/5com/pop-up/o_pac_da_educacao.htm

<http://www.pnud.org.br/SobrePNUD.aspx>

http://www.pnud.org.br/atlas/ranking/IDH-Globlal-2013.aspx?indiceAccordion=1&li=li_Ranking2013

APÊNDICES

APÊNDICE 1: DATAS DE REFERÊNCIA SOBRE A CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA

DATA	ACONTECIMENTO
Século XV	Primeira preocupação com a infância
Século XIX	Casa dos Expostos
Século XX	A criança passa a ser vista como um ser individual
1933	Preocupação com o desenvolvimento infantil
1940	Cria-se Departamento Nacional da Criança (DNCr.)
1946	Estipula-se o valor para aplicação na educação
1952	Mobiliário adequado para a infância
1960	Proposta de municipalização do ensino
1961	Lei de Diretrizes e Base para a Educação – LDB/61
1964	Golpe Militar
1967	Plano de assistência ao Pré-escolar; Constituição Militar; Centros de Recreação.
1968	Governo Federal diminui a aplicação em educação
1971	LDB/71
1984	Eleições diretas
1988	Constituição da República Federativa do Brasil
1989 e 1990	Elaboração da primeira PCSC em forma de Jornais em 4 volumes
1990	Estatuto da Criança e do Adolescente
1991	1ª Proposta Curricular de Santa Catarina
1996	LDB/96
1998	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil; Reformulação da Proposta Curricular de Santa Catarina
Século XXI	Novos olhares sobre a Educação Infantil
2004	Diretrizes Curriculares Nacionais
2005	Reformulação da Proposta Curricular de Santa Catarina
2008	Por meio da municipalização do ensino, os três municípios pesquisados assumem a total responsabilidade pela Educação Infantil
2010	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

APÊNDICE 2: PROFESSORES PARTICIPANTES DA ELABORAÇÃO DA PCSC – EDUCAÇÃO INFANTIL – 1991 À 2005

NOME	GRADUAÇÃO	ESPECIALIZAÇÃO	MESTRADO	DOCTORADO	ONDE ATUAVA	ONDE ATUA
Adelaide Voltolini					22ª UCRE	
Adiles Lima Sebastião	1984 – Pedag.	1986 – Pré-escolar	2000 - O Memórias dos Afrodescendentes da Rua do "Peixe-Frito", Criciúma 1960-1970 Interrompido em 2005		3ª UCRE 3ª CRE	
Adriane Pereira Oliveira					5ª UCRE	
Aida Menegali Zanelato					2ª UCRE	
Alenir José dos Santos	1990 – Pedag. 2005 – Hist.	1995 – Metodologia do Ensino			21ª CRE	Professor do Estado
Alvair dos Santos					10ª UCRE	
Ana Luiza Máximo	1984 - Pedagogia	1988 - Orientação Educacional. 1990 – Metod. Ensino nas Séries Iniciais	1995 – Alfabetização na educação Infantil		13ª UCRE	UNIVALI – responsável pelo núcleo de Licenciaturas
Ana Luiza Nunes Caritá					SEE	Coordenadora PCSC 2005, Ed. Inf.
Ana Regina Casaletti					SEE	
Aracy Cristina Brehmer					18ª UCRE	
Arlecia Santos Matias					20ª UCRE	
Carla Rosane Bressan	1984 – Serviço Social	1986 – Ciências	1992 - Educação	2006 – Serviço Social	SED/DIEF 1986 – atuava na O.M. para Educação pré-escolar	Foi coordenadora da preliminar de 1997 – educação Infantil
Cássia Ferri	1987 - Pedagogia	1989 – Fundamentos Educacionais	1994 - Educação	2000 - Currículo		Univali Possui inúmeras publicações
Celi Terezinha Wolff					6ª CRE	
Celina Nasário Lückmann					SEE/CODEN	
Cila Alves dos Santos Machado	1974 - Pedagogia	1983 – Escolas comunitárias	2005 – Educação Infantil		14ª CRE	

Clarete Erbs	1981 – Educação Física	1987 – Educação Física	2005 – Educação Física		4ª UCRE	Desde 2009 Fac. Met. Blumenau Desde 1990 na SEE SC ministrante de curso de capacitação.
Clarice Braum Smaniotto					11ª CRE	
Cléia Righetto Coan	1984 – Pedag.	1990 - Alfabetização	2006 - Psicopedagogia		1ª CRE	
Daisy Weingartner Machado					10ª CRE	
Dejanira Soares B. de Sara					5ª UCRE	
Denise Farias Mendes	1982 – Pedagogia 1987 – Estudos Sociais 2005 - Geografia	1989 - Orientação Educacional 2009 – Educação Ambiental 2009 – Educação Ambiental (em andamento)			20ª UCRE	
Denise Micheluzz					IEE	
Dilza Nazário Presa					15ª UCRE	
Dirce F. M. Michielin					11ª UCRE	
Elisabete Maria Drumm					1ª UCRE	
Érica Hoepers Ferreira	1993 – Ciências Contábeis	1999 – Ciências Contábeis			6ª UCRE 1983 a 1994 foi Presidente da Organização mundial do Pré-Escolar 1983 a 1991 foi Supervisora da Pré-Escola e Alfabetização na SEE SC	Senai – Professora
Evelise de Fátima Martins	1977 – Educação Física				GEECT - Joinville	
Helena Ferreira	1984 – Pedag.	1986 – Dificuldades de	1991 - Educação		FCEE	

Maurício		Aprendizagem			1998 – Fundação Catarinense de Ed. Especial	
Hercilia Eliete Caciatori					3ª UCRE	
Iara P. Ferreira Oliveira					19ª UCRE	
Irma Maria Salvador					19ª CRE	
Isaias Régis				2006 - Ciências	1ª CRE	1986 – revisor da PCSC 1986 – participou da elaboração.
Ivete Piccoli	1983 - Pedagogia	1986 – Pré-Escolar	2001- Ensinar na educação Infantil		14ª UCRE	Consultora e gerente da Educação Pré-escolar do estado de SC desde 1981. UNC desde 2003.
Jussane Emerick					GEECT - Chapecó	
Juçara Teresinha Cabral	1985 - Pedagogia		1993 - Sexualidade		SEE/CODEN 1974 a 1999 foi Assistente técnico Pedagógico no estado de SC	
Julia Siqueira da Rocha	1992 – Pedag.	1994	2010 - Educação		SED/DIEM	SEE
Laureci Knebel					10ª UCRE	
Leda Ulisséia Rollin					20ª UCRE	
Maike Cristine Kretzsmar					SED/DIEF	
Marcele Guzela	1997 - Matemática	1999 – Metodologia do Ensino 2002 - Matemática	2003 - Matemática		GEECT - Caçador	SEED
Margarida Emmerich de Borba	1988 – Pedag.	1990 – Supervisão Escolar	1997 - Unicamp		13ª CRE	Supervisora educacional SEE
Maria Cristina Bononomi					16ª UCRE	
Maria Eliza de Souza Zeverino					13ª UCRE	
Maria Helena Tischler Kohl					GEECT - Canoinhas	

Maria Ines Meira Franke					8ª UCRE	
Maria José Pereira					GEECT – Canoinhas	
Maria da Glória Bitencourt	1976 - Pedagogia	1987 – Supervisão escolar 2003 – Gestão Escolar	2003 – em Educação e Cultura em andamento		2ª UCRE Professora do magistério	2004 foi para Anped Sul
Maria Salete dos santos					19ª UCRE	
Marilde Bittebcourt Mattos					9ª UCRE	
Maristela Aparecida Fagherazzi	1983 – Pedag.	1989 – Metodologia do ensino	2005 – Currículo e Eja		DIEM/SED	SEE
Marlei Datsch					GEECT - Palmitos	
Martinha de A. Wilhelm					6ª UCRE	
Marise Borba da Silva	1975 – Ciências Biológicas		1994 - Educação	2008 - Educação	SEE/CODEN 1972 a 1985 lecionou Biologia, Ciências no magistério	Uniasselvi
Marluci Guthiá Ferreira	1995 – Pedag.	Pré- escolar	2002 – Educação Infantil	Em andamento – sobre a infância	GEECT – Grande Florianópolis	SDR – Ed. Infantil. Centro Universitário de São José
Mena Meira Franke					8ª UCRE	
Mônica Terezinha Colsani Furtado	1988 – Pedag. Pré-escolar	1992 – Pré-escolar	2009 – Infância		GEECT – Itajaí Professor pré-escola	SDR – Itajaí
Nadia Terezinha Sanagiotto					11ª UCRE	
Neusa A. B. Nadeleti					17ª UCRE	
Neli Leal Thomaz					20ª UCRE	
Odila Brisida Faccio	1976 – Pedag.	1987 – Orientação educacional			17ª CRE	SEED
Paula Ávila Broering					SEE/CODEN	
Rosana Becker	1984 – Pedag.	1990 -	2006 – Infância		5ª CRE	Professora CEI
Rosane Campos Dutra					SED/DIEB	
Rozelene S. Gesser					21ª UCRE	
Rozeli Benner Eger	1994 – Pedag.	1999 – Psicopedagogia			21ª CRE	Uniasselvi

		2003 – Gestão escolar				
Rozali Maria Kempa					12ª UCRE	
Raquel de S. Pereira					20ª UCRE	
Sandra Araújo Figueredo					SEE/CODEN SED/DIEF	
Soeli de Oliveira					7ª UCRE	
Sonia de Fátima Arruda	1999 – Pedag.	2000 - Educação			GEECT – São Joaquim	SDR - São Joaquim
Sonia Regina Pereira	1976 - Pedagogia	1987 – Planejamento Educacional 1989 – Educação Pré-Escolar	2005 – Educação e Cultura		5ª UCRE 1979 a 1998 foi Orientadora Educacional e Supervisora Pré-Escolar 5ª CRE	UNIVILE
Vera Regina Simão Rizatki					SED/DIEF	
Vivina Gelati					5ª UCRE	
Eloísa Acires Candal Rocha	1979 – Pedagogia		1991 – Educação Infantil e Pré-Escolar	1999 - Educação Infantil e Pré-Escolar 2004 – Pós Doc. 2011 – Pós Doc.	Consultora	Possui inúmeras publicações e orientações na área da Educação Infantil
Ligia Regina Klein					Consultora	
Maria Luísa Scheneider	1998 – Pedag.	2002 - Magistério	2004 - Brincar		Consultora	Coordenadora pedagógica da SEM Rio do Sul
Ana Beatriz Cerisara					UFSC - Consultora	
Laura Helena Chaves Nunes Vieira					UFSC – Consultora	