

POLÍTICAS PÚBLICAS E AS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS PRESENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA

PUBLIC POLICIES AND THE PEDAGOGICAL TRENDS PRESENT IN BRAZILIAN CHILDREN EDUCATION

Pâmela Ribeiro Jaques¹

Samuel da Silva Hipólito²

Resumo: Este artigo descreve um breve histórico de como se constituiu a Educação Infantil no mundo e de que maneira seu método influenciou a prática pedagógica do primeiro jardim de infância no Brasil. Buscou-se descrever o percurso que as Políticas Públicas desta etapa da Educação Básica se constitui até os dias atuais, assim como, as tendências pedagógicas que influenciaram este percurso e permeiam até hoje na prática pedagógica de muitos professores da Educação Infantil. Utilizou-se como metodologia um estudo bibliográfico, dentre os quais serviram como referência livros, artigos científicos publicados eletronicamente, teses e dissertações. Com este estudo foi possível perceber a influência de políticas internacionais na construção das Políticas Públicas brasileiras e da Educação Infantil e que mesmo com esta influência, o modo de conceber a criança e o modo de organizar o ensino teve grandes avanços para o meio educacional. As tendências pedagógicas manifestam-se na prática do professor, isso pode ter reflexo da formação e do modo que estes professores foram preparados para lecionar nesta etapa da Educação Básica.

Palavras-chave: Educação Infantil, Políticas Públicas, Tendências pedagógicas.

Abstract: This article describes a brief history of how Infant Education was constituted in the world and how its method influenced the pedagogical practice of the first kindergarten in Brazil. The aim was to describe the path that the Public Policies of this stage of Basic Education is up to the present day, as well as the pedagogical tendencies that have influenced this course and permeate until today in the pedagogical practice of many teachers of Early Childhood Education. A bibliographic study was used as methodology, among which were used as reference books, electronically published scientific articles, theses and dissertations. With this study it was possible to perceive the influence of international policies in the construction of Brazilian Public Policies and Early Childhood Education and that even with this influence, the way of conceiving the child and the way of organizing teaching had great advances for the educational environment. The pedagogical tendencies are manifested in the

¹ Especialização em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica - UNESC paminharj@hotmail.com

² PPG – Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde – UFRGS samhipolito@hotmail.com

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 3, nº1, janeiro/junho 2019.– Curso de Pedagogia– UNESC

teacher's practice, this may reflect the formation and the way these teachers were prepared to teach in this stage of Basic Education.

Keywords: Early Childhood Education, Public Policies, Pedagogical Trends.

1 INTRODUÇÃO

As políticas públicas voltadas à Educação Infantil no Brasil passou por um longo caminho, o qual teve fortes influências do capital, da inserção da mulher no mundo do trabalho e das formas de família, que muitas são compostas apenas pela mãe, ou apenas pelo pai. De acordo com Morgan *et al*, (2014), a saúde, a educação, o bem estar social foi uma das prioridades constitucionais e direito mínimo de todo cidadão. Levando em conta este princípio, iniciou-se uma preocupação com a qualidade e principalmente com a garantia da oferta da educação aos menores de cinco anos. Isso se deu em virtude das necessidades em priorizar a qualidade da assistência a esta faixa etária valorizando o seu desenvolvimento integral. Com isso, a escola tornou-se um ambiente favorável para a promoção da saúde.

Ao compreender a escola enquanto instituição social favorável a formação do sujeito integral, em determinados períodos sociais, políticos e econômicos no Brasil, foi possível perceber a presença de diferentes tendências pedagógicas nas práticas educacionais, as quais podemos mencionar: a tendência romântica, construtivista e histórico-crítica.

Este artigo em seu corpo, buscará apresentar a luz do referencial adotado, o processo evolutivo das políticas públicas voltadas à Educação Infantil e neste meio, busca-se mencionar o movimento educativo que ocorria em cada período. O problema que norteou esta pesquisa foi a necessidade de aprofundar o conhecimento voltado às políticas públicas e as tendências pedagógicas presentes na educação Brasileira, que influenciaram direta ou indiretamente na prática pedagógica. Desse modo, traçou-se o seguinte questionamento: de que maneira iniciou-se os primeiros movimentos que incitaram a necessidade de formalizar as políticas públicas na educação infantil no Brasil? Em que momento histórico iniciou-se a influência das tendências pedagógicas na educação infantil? Quais as influências na prática pedagógica?

Pensando nesses questionamentos, elaborou-se o objetivo geral deste artigo: desenvolver um estudo evolutivo do desenvolvimento das políticas públicas brasileiras na

educação infantil seguido de suas tendências pedagógicas até o presente momento. Partindo do objetivo geral, foi possível traçar os seguintes objetivos específicos: a) Descrever brevemente a história da educação infantil no mundo e no Brasil; b) Descrever sobre o processo histórico que se constituiu as políticas públicas brasileiras na educação infantil; c) Contextualizar os períodos e tendências pedagógicas existentes na Educação Infantil e de que maneira podem influenciar na prática pedagógica.

Levando em conta o contexto histórico da educação brasileira, este tema é de grande relevância pois são fatores que influenciam no modo de compreender a formação de professores, assim como sua prática e sua concepção enquanto profissional da Educação Infantil. Ao compreender o caminho percorrido por esta etapa da Educação Básica, é possível compreender a construção e organização do currículo que orienta o trabalho nestas instituições educacionais.

Para o desenvolvimento deste artigo optou-se por um estudo bibliográfico, o qual buscaremos, em teses, dissertações, artigos científicos, autores e pesquisadores, reconhecidos cientificamente, que tratam especificamente da Educação Infantil em seus estudos, com intuito de dar suporte científico a este estudo. Buscou-se organizar em quatro momentos. A parte introdutória que traz a ideia central deste artigo, a metodologia o qual explica o método utilizado neste estudo o terceiro momento traz o desenvolvimento, que tratará da evolução das políticas públicas em EI no Brasil, as tendências pedagógicas na Educação Infantil e sua influência na prática pedagógica. Por fim, as considerações finais, que tratam exclusivamente das síntese desta pesquisa.

2 METODOLOGIA

Este artigo caracteriza-se como pesquisa bibliográfica que segundo Fonseca (2002), é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites.

Para os pesquisadores, segundo Treinta (2012), a pesquisa bibliográfica, não é tarefa fácil de se equacionar. Isto, em virtude da vasta disponibilidade dos bancos de dados bibliográficos e da profusão de artigos científicos, o que dificulta a escolha dos artigos

adequados durante o processo de construção da argumentação teórica fundamental às pesquisas e textos acadêmicos.

Desse modo, cabe ao pesquisador estabelecer uma estratégia de pesquisa bibliográfica que facilite a identificação dos principais trabalhos em meio a uma quantidade grande de possibilidades que permeiam a produção científica mundial, como garanta a capacidade de estabelecer as fronteiras do conhecimento advindo dos achados científicos. (TREINTA, 2012).

Escolheu-se, portanto, pesquisadores de Educação Infantil, autores como: Kuhlmann Júnior (2000), Luc (1995), Arce (2002), Kramer (1991), Paschoal e Machado (2009), Penn (2002), Kramer (1987), Rizzini (1997) dentre outros autores, além dos documentos referenciais que também trazem um pouco da História da Educação Infantil no Brasil.

3 O NASCIMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNDO E NO BRASIL

Ao iniciar o contexto histórico das Políticas Públicas brasileiras na Educação Infantil, considera-se fundamental compreender em que momento ela passou de fato ser necessária para as famílias e para o povo brasileiro.

A Educação Infantil, por todo o mundo expandiu-se pelos seguintes fatos: inserção da mulher no mundo do trabalho, processo de urbanização e mudanças na estrutura e organização familiar. Originou-se em tempos remotos origem na Europa, durante a passagem do feudalismo para o capitalismo; assim como os efeitos da revolução industrial com a classe operária, o qual se submetiam ao regime da fábrica e das máquinas, o que causou a necessidade do auxílio da mulher no mercado de trabalho. Em virtude dos fatos, influenciou diretamente na forma que a família cuidava e educava seus filhos. (BRANDOLI, 2012).

Por volta de 1760, com a modernização da indústria com a transformação das famílias, a estrutura social também sofreu transformações significativas. Isso pelo fato das mães que também eram operárias não terem onde deixar seus filhos, acabavam buscando aquelas mães que não se sujeitavam a trabalhar nas fábricas para cuidá-los. Isso dava-se pela própria sobrevivência, o que muitas vezes levavam os filhos a sofrerem maus tratos e desprezo, o que era comum na sociedade. (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

A Revolução Francesa também teve forte influência no processo de transformação da sociedade principalmente na busca por direitos e qualidade de vida no trabalho. Este sentimento de servir foi algo basicamente generalizado no continente europeu. Foi esse período que ocorreu a reforma educacional na França, expandindo-se por toda a Europa. Nesse âmbito, surge a escola pública com ideais e propósitos, que ainda permanecem atualmente, quais sejam: universal, gratuita, laica e obrigatória. (SANTOS, 2017).

No final do século XVII e início do século XIX, já existiam estabelecimentos de pré-escolas, destinadas à educação de crianças. As quais surgiram da articulação entre os interesses jurídicos, empresariais, políticos médicos, pedagógicos e religiosos, geradores de três influências na história das instituições infantis. Uma delas a jurídico policial, que defendia a infância moralmente abandonada. A de base médico-higienista e a religiosa que combatiam o alto índice de mortalidade infantil no interior da família e nas instituições de atendimento à infância. (KULMANN JÚNIOR, 2001).

Kuhlmann Júnior (2001), salienta que uma das primeiras instituições de educação infantil foi em 1769, na França, o qual ficou conhecida como escola de tricotar, a “Escola de principiantes”. Tendo como principal objetivo, formar bons hábitos morais e religiosos, assim como pronunciar as primeiras letras e o pronunciamento das sílabas. Criada pelo pastor Oberlin.

Em 1826, iniciaram-se as conhecidas ‘salas de asilo’, que visavam atender o provimento de educação moral, intelectual e de cuidados com crianças de 3 a 6 anos de idade. Geralmente eram crianças das ruas, que apresentavam situação de risco e expostas aos perigos. Essas instituições tinham como foco o desenvolvimento da inteligência e dos bons costumes das crianças (KUHLMANN JÚNIOR, 2001).

A *infant schools* - modelo de educandário infantil em Londres e Paris o qual foram pioneiros de duas matrizes - tornou-se referência entre outros países europeus, pelo modo que se preocupavam com a formação e preparação pedagógica dos profissionais que nela atuavam. Além do assistencialismo e a guarda das crianças, voltavam para o aprendizado das letras, dos números e diversas tarefas que auxiliavam na formação do futuro trabalhador. (ARAÚJO, 2016).

Em 1840 Fröbel abriu uma escola de crianças, chamando-a de '*Kindergarten*', (jardim das crianças) com intuito de atender crianças de 3 a 7 anos. Sua meta de trabalho pedagógico era de auto instruir, auto educar e auto-desenvolver o gênero humano, através da brincadeira, da atividade criativa e da espontaneidade. (ARAUJO, 2016).

Fröbel viajou, no período de 1843 e 1847, por toda Alemanha, resultando na criação de outros jardins. As profissionais que lecionavam nestas instituições eram exclusivamente mulheres, pois para Fröbel, elas tinham coração de mãe e eram as únicas com condições de cultivar as crianças e todos os seus talentos. (MONÇÃO, 2015).

A proposta pedagógica froebeliana foi aceita pelos países europeus, através dos relatos de viajantes e publicações, gerando discussões a respeito da educação infantil (MONÇÃO, 2015). Depois da sua morte, em 21 de junho de 1852, a referida instituição propagou-se intensamente pela Europa, a partir de 1870. (ANDRADE, 2010). Suas ideias chegaram aos Estados Unidos da América, na segunda metade do século XIX, pelo movimento migratório de alemães no contexto da revolução de unificação da Alemanha iniciado em 1848. Essa expansão, para além das fronteiras europeias, deve-se à Margarethe Meyer Shurz, aluna de Fröbel, que refugiou na cidade de Watertown, onde instalou o primeiro *Kindergarten*. (MUELLE, 2017).

Com a Lei do Ventre livre (1871), a mulher pobre, sem trabalho, precisava urgentemente inserir-se no mercado de trabalho industrial, ficando seus filhos ao cuidado e amparo não mais dela, que, por necessidade básica, deixou de ser a presença única e exclusiva do lar. Muitas famílias decidiram abandonar seus filhos nas Casas de Expostos. (KRAMER, 1987; RIZZINI, 1997).

Essas primeiras instituições assistencialistas (1899-1922), desempenharam o papel de cuidar das crianças como um antídoto para resolver a situação da sociedade, que precisava caminhar "*na ordem e no progresso*", e assim formaram uma nova concepção, denominada assistência científica, por atenderem às necessidades de alimentação, saúde e habitação dos filhos dos trabalhadores e dos pobres. Paralelamente a essa situação, o setor privado da educação pré-escolar, com interesse em legitimar-se, toma emprestado o termo pedagógico para a propaganda mercadológica e propõe os jardins de infância, de orientação froebeliana, para os filhos da elite. Verifica-se que nesse período houve o engajamento de diversos setores sociais no atendimento à Educação Infantil. (MOREIRA; LARA, 2012, p. 81-82).

Iniciou-se no Brasil, o processo de industrialização em meados do século XIX e XX, as quais as necessidades econômicas e sociais obrigaram o governo a estabelecer parcerias com instituições da sociedade civil, objetivando a criação de espaços para crianças de mães que trabalhavam fora de casa. (KULMANN JÚNIOR, 2001).

De acordo com Cardoso Filho (2017), em 1862 foi criado o primeiro jardim de infância pela pernambucana Emília Faria de Albuquerque Ericksen na cidade de Castro no Paraná. Por ser casada com um dinamarquês e ter vivido por cinco anos na Europa, apropriou-se da metodologia de Fröebel ao deixar seus filhos no jardim. Em seu Jardim de Infância, atendia crianças dos 4 aos 6 anos de idade.

Os primeiros jardins de infância criados no Brasil foram: o Colégio Menezes Vieira, fundado em 1875 no Rio de Janeiro, e a Escola Americana, de 1877, em São Paulo; e no setor público, o jardim de infância anexo à Escola Normal Caetano de Campos, de 1896, que atendia os filhos da burguesia paulistana (KRAMER, 1987; ROSEMBERG, 1989).

Segundo Moreira e Lara (2012), a influência médico-higienista marcou o início da criação das instituições infantis na década de 1870 nas questões educacionais. Foi uma fase de grande cooperação internacional com intuito de prevenir doenças, sendo estes um assunto de grande importância, influenciando a educação popular com medidas preventivas e inspeção médico-escolar. O grande tema associado à assistência à infância era a mortalidade infantil.

Segundo as autoras,

[...] a educação para os filhos dos trabalhadores e as crianças pobres teve nesse período um sentido de compensação. Via-se a criança como aquela que precisava ser assistida e cuidada, pois mudanças ocorriam no âmbito familiar e nas relações sociais. O processo de implantação dessas instituições foi vinculado aos órgãos governamentais de assistência social, e não ao sistema educativo. Seu atendimento era de caráter assistencialista e sua concepção de criança era engendrada pela contradição de luta de classes. (MOREIRA; LARA, 2012, p. 83).

Em 1899, no Rio de Janeiro, criou-se o Instituto de Proteção e Assistência à Infância no Brasil. Tinha as seguintes finalidades: atendimento às crianças menores de oito anos; elaboração de leis que regulassem a vida e saúde; o cuidado pelos menores trabalhadores e criminosos; atendimento às crianças pobres, doentes, defeituosas, maltratadas e moralmente abandonadas; criação de maternidades, creches e jardins de infância. Esse Instituto foi um dos

percussões da assistência científica, no país, com o principal objetivo de incorporar a ciência à ideologia capitalista. (ARAÚJO, 2016).

As creches brasileiras, até meados de 1920, apresentavam caráter filantrópico. Atendiam, especialmente os filhos de mães solteiras e viúvas que não apresentavam condições de cuidá-los. (ANDRADE, 2010). A década de 30 foi marcada por modificações políticas econômicas e sociais em estreita relação com o cenário internacional, o que evidenciava um atendimento à infância caracterizado pela relação entre educação e saúde. A partir deste contexto ampliou-se o atendimento, mas o enfoque ainda permaneceu voltado para uma educação assistencialista e compensatória. (KRAMER, 1987).

4 EVOLUÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Na década de 60, a política voltada à infância passou por grandes mudanças. Uma delas foi a criação da Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor (FUNABEM), em 1964, resultado de uma luta travada, desde a década de 1940, por pessoas ligadas a setores do governo e da igreja. A preocupação foi com a proposição de uma reforma no atendimento do menor abandonado. Iniciou-se uma proposta de educação compensatória, em que as crianças de classe pobre eram privadas culturalmente, o que se tornou justificativa para o fracasso na escola. (MARAFON, 2017).

Com um olhar de educação compensatória, criaram-se o Conselho Federal de Educação (CFE) e, em 1974, o Projeto Casulo, vinculado à Legião Brasileira de Assistência (LBA). O qual expandiram-se atuando de maneira sistemática na área de creche. Nesse mesmo período criou-se a Coordenação de Educação Pré-escolar, vinculada ao Ministério da Educação e da Cultura - MEC. (MARAFON, 2017).

Ainda nos anos 70, um movimento relevante e que também influenciou no apoio a creches para todos, foi o movimento feminista, que iniciou nos Estados Unidos e defendia a ideia de que tanto as creches como as pré-escolas deveriam atender os filhos de todas as mulheres. Em consequência deste movimento, ampliou-se o número de vagas nas creches e Instituições Infantis. Desse modo, considera-se a educação infantil como propulsora da

mudança social, por democratizar as oportunidades educacionais. (KULMANN JÚNIOR, 2000).

Tratando das políticas públicas para a Educação Infantil, o final da década de 1970 e início da de 1980, adquiriram força a partir do movimento de democratização do país, colocando em discussão vários setores sociais. Neste contexto, a Educação Infantil, até então distante de um caráter definido e educativo, desprovida de regulamentações e políticas específicas, passou a ser foco de discussão no âmbito da reforma educacional do país. (MOREIRA; LARA, 2012).

A luta contra o regime militar, foi um período de grande difusão dos movimentos sociais. Até o final dos anos 1970, foi rara a legislação brasileira que tratava da garantia da educação pré-escolar. Por decorrência das necessidades e reivindicações de diferentes setores da sociedade (organizações não-governamentais, pesquisadores na área da infância, comunidade acadêmica, população civil e outros), os anos 80 foram marcados pela sensibilização da sociedade, no que diz respeito ao direito da criança a uma educação de qualidade desde o nascimento. Isso significa que levou quase um século para estabelecer uma legislação que garantisse, à criança, o direito à educação, o que ocorreu com a Carta Constitucional de 1988. (ARAUJO, 2016).

Segundo Moreira e Lara (2012), as creches foram um resultado concreto dessas lutas. A Constituição Federal de 1988 ampliou o conceito de Educação Básica colocando a Educação Infantil junto com o Ensino Fundamental e Médio, considerando a primeira etapa da Educação Básica.

Mesmo com essa inclusão, o olhar assistencialista ainda prevaleceu. Pois segundo Kuhlmann Júnior (1998), o modo que iniciou-se a oferta, não trazia a ideia de um modelo educacional com intuito de contribuir para o crescimento intelectual, mas, como alternativa para pobres incapazes, para ser posta como complementar à ação da família, tornando-se uma instituição legítima e não um simples paliativo. Desse modo, não há como considerar que as instituições tornaram-se de fato educacionais por esse motivo, haja vista que a passagem para o sistema educacional não representou a superação dos preconceitos sociais que envolviam a Educação Infantil, pois o papel ainda era apenas dar assistência.

Nos anos 90 em virtude da transformação e demandas econômica, e influência da globalização, ocorreu a necessidade de investimento maior na educação em todo o mundo. Um dos motivos foi a necessidade de encontrar respostas e soluções exequíveis para os problemas de insuficiência no atendimento, por parte do poder público e da universalização do ensino básico. (OLIVEIRA, 2000).

Com os movimentos sociais, iniciou-se um novo pensar das políticas que tratavam das Políticas para a Educação Infantil no Brasil. (MOREIRA; LARA, 2012).

Em 1990, na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, 183 países (entre eles o Brasil) assumiram o compromisso de, até 2000, satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, erradicar o analfabetismo e universalizar o acesso à escola na infância. (MOREIRA; LARA, 2012).

A Declaração de Jomtien reconheceu-se que a aprendizagem inicia-se com o nascimento:

Artigo 5º – A aprendizagem começa com o nascimento. Isto implica cuidados básicos e educação infantil na infância, proporcionados seja, através de estratégias que envolvam as famílias e comunidades ou programas institucionais, como for mais apropriado (WORLD CONFERENCE ON EDUCATION FOR ALL, 1990, p. 5).

Após esta conferência, criou-se o Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 8.069/90, regulamentado pelo art. 227 da Constituição Federal e insere as crianças no mundo dos direitos humanos. (ARAUJO, 2016).

A partir de 1994, o MEC realizou uma série de encontros e seminários com o objetivo de discutir com os gestores municipais e estaduais de educação questões relativas à definição de políticas para a Educação Infantil. Neste contexto, o Ministério da Educação coordenou a elaboração do documento de Política Nacional de Educação Infantil, tendo como principais objetivos para a área, a expansão da oferta de vagas para a criança de 0 a 6 anos, o fortalecimento, nas instâncias competentes, da concepção de educação e cuidado como aspectos indissociáveis das ações dirigidas às crianças e a promoção da melhoria da qualidade do atendimento em instituições de Educação Infantil. Levando-se em conta estes objetivos, foi publicado o documento “Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil”,

no qual discutia-se a necessidade e a importância de um profissional qualificado e um nível mínimo de escolaridade para atuar em creches e pré-escolas como condição para a melhoria da qualidade da educação. (BRASIL, PNEI, 2017).

Em 1995 o MEC, definiu a melhoria da qualidade no atendimento educacional às crianças de 0 a 6 anos como um dos principais objetivos e, para atingi-lo, apontou quatro linhas de ação: 1) incentivo à elaboração, implementação e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares; 2) promoção da formação e da valorização dos profissionais que atuam nas creches e nas pré-escolas; 3) apoio aos sistemas de ensino municipais para assumirem sua responsabilidade com a Educação Infantil; e 4) criação de um sistema de informações sobre a educação da criança de 0 a 6 anos. (BRASIL, PNEI, 2017).

Em 1996, criou-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, dando outro sentido de educação infantil, estabelecendo a responsabilidade para a Secretaria de Educação, além de considerá-la uma etapa da Educação Básica, requer profissionais com formação pertinente. (MARAFON, 2017).

Em 1998, o Ministério da Educação publicou o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil – RCNEI. Documento com subsídios para o credenciamento e o funcionamento das instituições da educação infantil, além de trazer normas que deveriam ser seguidas para a educação das crianças pequenas em todo o país. Este documento tem como objetivo contribuir para a implementação de práticas educativas de qualidade no interior dos Centros de Educação Infantil. (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

Em 7 de abril de 1999 o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução CNE/CEB nº 1, que tratava das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e em 19 de abril de 1999 a Resolução CEB nº 2, que tratava das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental em nível médio, na modalidade Normal. (ARAUJO, 2016).

Segundo Andrade (2010), as políticas de investimentos do Banco Mundial na educação infantil fundamentam o conceito de infância, a partir da teoria do capital social. Para o Banco Mundial, a primeira infância é considerada um momento privilegiado de investimentos, visto que o desenvolvimento cerebral ocorre com mais intensidade nesse período.

Em abril do ano 2000, aconteceu o Fórum Mundial de Educação para Todos em Dakar/Senegal, como objetivo de avaliar os progressos alcançados na década anterior e elaborar novas metas. A primeira meta das seis definida pelo Marco de Ação Dakar foi: “Expandir e melhorar o cuidado e educação da criança pequena, especialmente para as crianças pequenas mais vulneráveis e em maior desvantagem” (UNESCO, 2001, p. 2).

Em 2001 no Brasil sancionou-se a Lei nº 10.172, que aprovou o Plano Nacional de Educação estabelecendo metas para a Educação Infantil tendo como base as recomendações mundiais. (MOREIRA; LARA, 2012). Segundo Paschoal e Machado (2009, p. 88): “[...] um dos objetivos deste documento é reduzir as desigualdades sociais e regionais no que diz respeito à entrada e à permanência da criança e do adolescente no ensino público, princípio que se aplica à educação infantil.” A meta nº 1 deste plano tratava-se da ampliação do número de vagas para esta etapa da educação básica, inclusive dos investimentos para a ampliação da estrutura física.

É relevante mencionar que o Brasil seguia as orientações de agências internacionais como: UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), BANCO MUNDIAL, BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento) e CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina). Essas agências são responsáveis pela determinação de políticas educacionais integrais, as quais ganham hegemonia junto ao aparelho do Estado. (MOREIRA; LARA, 2012).

Todas as políticas são recomendadas pelos organismos internacionais aos países do Terceiro Mundo - no caso, o Brasil - estão ligadas entre si e inseridas em uma teia de relações e voltam-se ao contexto mundializado do capital. Os países que são membros desses organismos, é que direcionam os rumos da Educação Infantil enquanto políticas e ações voltadas às demandas mundial. (MOREIRA; LARA, 2012).

Chossudovsky (1999), salienta que uma das causas desse direcionamento está em subordinar países periféricos às condições dos acordos dos empréstimos e ao redirecionamento apropriado de suas políticas macroeconômicas de acordo com os interesses comerciais dos países credores. Neste caso, o capital internacional alimenta-se do retorno político-econômico que as regulações internacionais lhe proporcionam. O Brasil, por

exemplo, é de interesse das nações centrais que o país continue na condição de dependência por uma dívida externa.

Segundo o autor, era de interesse que os credores internacionais do Brasil assegurar o endividamento por longo tempo onde mantendo a economia voltada e estruturada em benefício deles (credores) através de contínua pilhagem dos recursos naturais e do meio ambiente, da consolidação da economia de exportação baseada na mão de obra barata e da aquisição das empresas estatais mais lucrativas pelo capital estrangeiro. Uma das formas de colocar isso em prática é a privatização. Onde os bens do Estado é privatizado em troca da dívida, os custos do trabalho são comprimidos em consequência da desindexação dos salários e das demissões engendradas pelas reformas macroeconômicas.

Em 20 de agosto de 2003, foi publicada a Resolução CNE/CEB nº 01 que dispõe sobre os direitos dos profissionais da educação com formação de nível médio, na modalidade Normal, em relação à prerrogativa do exercício da docência, em vista do disposto na Lei nº 9394/96, e dá outras providências. (BRASIL, PNEI, 2017).

A Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação e Cultura, por meio da Coordenação Geral de Educação Infantil (Coedi) e do Departamento de Políticas de Educação Infantil do Ensino Fundamental (DPE), apresentaram em 2006 o documento Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. Esse documento, apresenta o papel desse ministério enquanto indutor e proponente de diretrizes para a educação nacional e, conseqüentemente, para a educação infantil. (ANDRADE, 2010).

A elaboração dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil foi o resultado da colaboração e contribuição de conselheiros e técnicos do Ministério da Educação, assim como de professores, profissionais e especialistas da educação infantil, com objetivo de responder um dos propósitos do Plano Nacional de Educação previsto no capítulo II, item 19, do tópico Objetivos e Metas para Educação Infantil: “Estabelecer parâmetros de qualidade dos serviços de educação infantil como referência para a supervisão, o controle e avaliação, e como instrumento para a adoção das medidas de melhoria da qualidade” (BRASIL, 2001; ANDRADE, 2010).

Segundo Andrade (2010) a versão final deste documento foi discutida em etapas preliminares debatidas em seminários regionais e técnicos promovidos pela Secretaria de

Educação Básica, pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil do Ensino Fundamental, e pela Coordenação Geral de Educação Infantil, em 2004 e 2005. O documento apresenta como objetivo principal o estabelecimento de padrões de referência no tocante à organização e funcionamento das instituições de educação infantil.

Quanto ao estabelecimento de padrões, o documento especifica:

[...] Sublinhamos que a finalidade de definir os parâmetros de qualidade se realiza neste documento de modo a estabelecer não um padrão mínimo, nem um padrão máximo, mas os requisitos necessários para uma educação infantil que possibilite o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social. (BRASIL, 2006, v.1, p.9).

O primeiro volume discorre traz importantes delimitações que tratam da qualidade para a educação infantil, o qual apresenta uma concepção de criança, de pedagogia da educação infantil, as principais tendências identificadas em pesquisas recentes dentro e fora do país, desdobramentos previstos na legislação nacional para a área e consensos e polêmicas no campo. O segundo volume engloba aspectos pertinentes às competências dos sistemas de ensino e a caracterização das instituições de educação infantil a partir de definições legais. (ANDRADE, 2010).

Em 2006, foram publicados os documentos Parâmetros Nacionais de Infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil e Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil. Ainda no ano de 2006, o MEC apresentou o documento Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito da criança de 0 a 6 anos à Educação, contendo diretrizes, objetivos, metas e estratégias a serem alcançadas pelas instituições de educação infantil. O documento destaca a necessidade da indissociabilidade entre cuidar e educar, o papel complementar das instituições de educação infantil à educação familiar, o direito da criança à educação infantil, a inclusão de crianças com necessidades especiais e o brincar como forma privilegiada de a criança conhecer o mundo e a formação de professores. (ANDRADE, 2010).

Considerou-se um grande avanço para a Educação Infantil ao ser incluída na CRFB como uma etapa da Educação Básica, mesmo com a elevação do nível de formação dos seus educadores, necessita de instrumentos que articulem o trabalho pedagógico realizado durante

o percurso formativo, sem impor o modelo de uma etapa à outra. Nessa posição elaborou-se as novas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEIs) aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação em 2009 pelo Parecer CNE/CEB nº 20/09 e Resolução CNE/CEB nº 05/09, o qual representam uma valiosa oportunidade para se pensar como e em que direção atuar junto às crianças a partir de determinados parâmetros e como articular o processo de ensino-aprendizagem na Escola Básica. (OLIVEIRA, 2010).

De acordo com Oliveira (2010), as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) foram elaboradas a partir de ampla escuta a educadores, movimentos sociais, pesquisadores e professores universitários, que expuseram suas preocupações e anseios em relação à Educação Infantil, considerando já haver conhecimento consistente acerca do que pode fundamentar um bom trabalho junto às crianças. Elas destacam a necessidade de estruturar e organizar ações educativas com qualidade, articulada com a valorização do papel dos professores que atuam junto às crianças de 0 a 5 anos. Esses são desafiados a construir propostas pedagógicas que, no cotidiano de creches e pré-escolas, deem voz às crianças e acolham a forma delas significarem o mundo e a si mesmas.

Em 2014, após a reformulação das Diretrizes Curriculares Nacionais, o Conselho Nacional de Educação sentiu a necessidade de que houvesse uma reformulação curricular com intuito de atender as demandas que envolvessem o conceito de Educação Básica, de formação integral e Diversidade como Princípio Formativo. Esse preceito gerou a necessidade para que, no ano de 2014, no Estado de Santa Catarina, desencadeasse o processo de atualização da Proposta Curricular. Nela, a Educação Infantil passou a ser vista como uma etapa da Educação Básica, essencial para a formação do sujeito integral. Propõe que os conteúdos fundantes precisam ser explorados desde então. (ARAUJO, 2016).

No ano de 2015, iniciou o movimento de elaboração da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), que instigou a participação de todas as instituições, professores e movimentos sociais para contribuírem na formulação dos objetivos de aprendizagem da Educação Básica nas diferentes etapas para a formação integral. A finalidade foi a produção de um documento único que fundamenta a aprendizagem em todo território brasileiro. Isso tem gerado discussões, controvérsias e insatisfações. (ARAUJO, 2016).

5 TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As formas de ver as crianças, aos poucos, foram se modificando. Até os meados de 1920, as creches brasileiras, apresentavam caráter filantrópico. Atendiam, especialmente os filhos de mães solteiras e viúvas que não apresentavam condições de cuidá-los. (ANDRADE, 2010).

Em 1930, com o movimento da Escola Nova, o Brasil passou a adotar a concepção romântica de compreender a criança. A pré-escola era vista como jardim, as crianças como flores e a professora a jardineira. Esse modelo intensificou-se entre os anos 1960 e 1970. O contexto educativo brasileiro recebeu forte influência do movimento e expansão de experiências pedagógicas inovadoras para a educação infantil, desenvolvidas na Europa, dentre os quais destacaram-se Friedrich Wilhelm August Fröbel (1782-1852), Maria Montessori (1870-1952) e Jean-Ovide Decroly (1871-1932). Os pioneiros que se apropriaram deste métodos foram Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho, os principais pioneiros da Escola Nova. A difusão ocorreu em meio de conflitos com os católicos conservadores, detentores do monopólio da educação elitista e tradicional. (KRAMER, 1991).

Decroly, era médico e educador belga, e defendia a ideia de que as crianças apreendem o mundo com base em uma visão do todo. Dedicou seus estudos com base em experimentos em uma escola centrada no aluno, não no professor, e que preparasse as crianças para viver em sociedade, em vez de simplesmente fornecer a elas conhecimentos destinados à sua formação profissional. Via as crianças com condições para conduzir o próprio aprendizado e, assim, aprender a aprender. (FERRARY, 2016).

Montessori era médica, psicóloga e pedagoga italiana. Compreendia a criança como a verdadeira potência de alimentar a esperança de construção de um mundo melhor. A escola tinha o papel de formar o sujeito integral. A criança era vista como um ser biológico que, na interação com o meio, torna-se social. O amadurecimento intelectual da criança ocorre na relação com o mundo, à medida que evolui sua maturação biológica. A atividade e a liberdade do aluno são as bases de sua teoria, com ênfase para o conceito de indivíduo como sujeito e objeto de ensino. (KRAMER, 1991).

O método montessoriano adota o movimento conceitual que parte do concreto ao abstrato, com base na observação e na experiência direta com vistas à descoberta. Para isso, desenvolveu vários materiais didáticos, como por exemplo: material dourado, material de linguagem, material sensorial, material de matemática, material para exercícios de vida cotidiana, dentre outros. (KRAMER, 1991).

A partir dos anos 70, iniciam-se as influências construtivistas do estudioso Jean Piaget (1896-1980). Esta tendência também era conhecida como “tendência cognitiva”, e privilegiava o aspecto cognitivo do desenvolvimento infantil. Tinha como objetivo a formação de sujeitos ativos, críticos e autônomos. Esse campo do conhecimento, leva em conta a epistemologia genética e adota como pressuposto o desenvolvimento natural da criança. (ARAUJO, 2016).

Segundo Anthony (1976), Piaget acreditava que o pensamento infantil possui quatro estágios básicos do desenvolvimento cognitivo: de zero até dois anos, o estágio sensório-motor; de dois aos sete anos, o estágio pré-operacional; de sete aos onze anos, estágio das operações concretas e, por volta dos doze, inicia-se o estágio das operações formais, em que a capacidade plena só se atinge na adolescência.

O autor menciona que para Piaget o raciocínio lógico-matemático, não poderia ser desenvolvido na criança em qualquer momento, pois dependeria do conhecimento próprio dela e do estágio de desenvolvimento. O conhecimento para Piaget era limitado, visto que não há como ensinar o que a criança não está preparada para aprender. Piaget entendia que o ponto de partida para o conhecimento é a própria aquisição da criança. A aprendizagem ou construção do conhecimento ocorre por mecanismos de desequilíbrio, assimilação e acomodação.

Kramer (1991) considerando a teoria de Piaget, apresenta alguns princípios básicos para a prática pedagógica da pré-escola:

1. Tudo começa pela ação. As crianças conhecem e usam os objetos. (Um esquema é aplicado a vários objetos e vários esquemas são aplicados ao mesmo objeto).
2. Há uma representação (semiotização) para toda atividade, que permite, à criança, a manifestação de seu simbolismo.

3. A criança se desenvolve no contato e na interação com outras crianças. Por isso, na pré-escola, as atividades são realizadas em grupo.
4. A atividade é meio pela qual a criança se organiza e não o contrário. Em outras palavras, é na execução da atividade que a criança se organiza.
5. O professor assume o papel de problematizador: ele cria “dificuldades” e “problemas”. Por consequência, a pré-escola deixa de ser vista como passatempo, e passa a ser um espaço criativo.
6. O essencial é o espaço escolar infantil caracterizar-se por um clima de expectativas positivas às crianças, de forma que: as encoraja para que tenham confiança em suas próprias possibilidades, de experimentar, descobrir, expressar-se, ultrapassar seus medos, ter iniciativa etc.
7. O currículo é caracterizado pela integração das diferentes áreas do conhecimento, tendo como eixo central as atividades.

Na década de 1990, inicia-se o debate com ênfase na inseparabilidade de dupla função da educação infantil: cuidar e educar. (KULMANN JUNIOR, 2000).

Além do desenvolvimento político e social do país, a década de 90 também foi marcada por reformas curriculares, uma delas foi a concepção materialista histórica e dialética que têm como referência Gramsci e a teoria Histórico-cultural de Vigotsky. Kramer (1991), considera como tendência pedagógica crítica e na Educação Infantil, tem como principal pressuposto: favorecer a formação de pessoas (crianças e adultos) interessados e capazes de contribuir na formação do contexto social.

Segundo a autora, trata-se de uma educação para a cidadania, que contribua para a inserção crítica e criativa dos indivíduos na sociedade. A pré-escola é o lugar em que a criança e o professor são cidadãos, sujeitos ativos, cooperativos e responsáveis.

Kramer (1991) considera que os fundamentos da tendência pedagógica crítica na educação infantil, situam-se em três correntes: nas ideias de Freinet (1896-1966), na abordagem histórico-cultural de Vygotsky e na proposta dialógica de Paulo Freire. Sendo assim, privilegia os fatores sociais e culturais, por considerá-los os mais relevantes para o processo educativo.

Atualmente, a proposta Curricular de Santa Catarina, segue os pressupostos teóricos da Teoria Histórico-Cultural, o qual tem como subsídio para a prática pedagógica a Teoria da Atividade. (ARAÚJO, 2006).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente emerge uma nova concepção de criança como criadora, capaz de estabelecer múltiplas relações, sujeito de direitos, um ser sócio-histórico, produtor de cultura e nela inserido. Na construção dessa concepção, as novas descobertas sobre a criança, trazidas por estudos realizados nas universidades e nos centros de pesquisa do Brasil e de outros países, tiveram um papel fundamental. Essa visão contribuiu para que fosse definida, também, uma nova função para as ações desenvolvidas com as crianças, envolvendo dois aspectos indissociáveis: educar e cuidar. Tendo esta função, o trabalho pedagógico visa atender às necessidades determinadas pela especificidade da faixa etária, superando a visão adultocêntrica em que a criança é concebida apenas como um vir a ser e, portanto, necessita ser “preparada para”.

Com estudo é possível verificar que o caminho percorrido pela educação infantil não foi fácil. Passou pelo próprio entendimento de infância e de criança, além de seu papel na construção de uma sociedade. Primeiramente a preocupação era com a sobrevivência destas crianças e da necessidade de cuidado para mantê-las vivas. Com a evolução da sociedade, as mulheres passaram a ingressar no mundo do trabalho muitas por necessidade de sobreviver, acabavam ou abandonando seus filhos, ou colocando em creches filantrópicas. Esse modo assistencialista de conceber a Educação Infantil ligava-se exclusivamente no cuidado e não com o ato de educar.

Considera-se relevante os movimentos sociais para a construção de Políticas Públicas na Educação Infantil. Apesar de que o currículo era moldado e engessado pelas agências internacionais que delimitavam suas expectativas em prol de seus lucros, passou-se a compreender a criança com um novo olhar, não apenas de cuidar, mas também de a necessidade de educá-la para o mundo. A partir daí, iniciou-se a construção de Políticas de

amparo à criança e ao adolescente, o que acabou inserindo-os como cidadãos através do Estatuto da Criança e do adolescente.

Nos tempos atuais, mesmo com uma proposta curricular baseada na teoria Histórico-Cultural ainda pode-se perceber a presença da tendência romântica e da tendência construtivista, na prática pedagógica de muitos professores. O que necessitaria de um estudo mais profundos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, L. B. P. **Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

ARAUJO, M. N. **Organização do ensino da matemática na educação infantil: análise com fundamentos histórico-cultural da proposta de uma rede municipal de ensino.** 195 f. 2016. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2016.

BRANDOLI, F. M. Educação Infantil: a inversão da dicotomia entre o ensino público e o privado. **Revista Educação por Escrito**, PUCRS, V.3, n.1, jul. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf> Acesso em: 21 out. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil.** v.1 e 2. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006.

_____. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001: Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm> Acesso em: 12 out. 2017.

CARDOSO FILHO, R. **O primeiro jardim de infância no Brasil (1862): um lugar de memória?** Disponível em: <<http://www2.faced.ufu.br/columbe06/anais/arquivos/151RonieCardosoFilho.pdf>> Acesso em: 12 nov. 2017.

CHOSSUDOVSKY, M. **A globalização da pobreza: impactos das reformas do FMI e do Banco Mundial.** Trad. Marylene Pinto Michael. São Paulo: Moderna, 1999.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 3ªed. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

KUHLMANN JÚNIOR, M. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Meditações, 1998.

_____. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.14, p. 5-18, maio/ago. 2000.

_____. O Jardim de Infância e a Educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX. MONARCHA, Carlos (org.). **Educação da infância brasileira (1875-1983)**. Campinas: Autores Associados. 2001.

MARAFON, D. **Educação infantil no Brasil: um percurso histórico entre as ideias e as políticas públicas para a infância**. Disponível em: <chrome-extension://bpmcpld pdmajfigpchkicefoigmkfalx/views/app.html> Acesso em: 20 out. 2017.

MONÇÃO, V. M. **Espinhos no jardim: conflitos e tensões na criação do jardim de infância Campos Salles (Rio de Janeiro, 1909-1911)**. 2015. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2015.

MOREIRA, J. A. S.; LARA, A. M. B. **Políticas públicas para educação infantil no Brasil 1990-2001**. Maringá : Eduem, 2012.

MORGAN, D. A. R.; SILVA, J. G.; KNACKFUSS, M. I.; MEDEIROS, H. J. As políticas públicas no contexto da educação infantil brasileira. **Constr. psicopedag. [online]**. 2014, vol.22, n.23, pp. 51-58 . Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542014000100004&lng=pt&nrm=iso> Acesso em: 10 nov. 2017.

MUELLE, C. M. **The History of Kindergarten: from Germany to the United States**. Disponível em: <<http://digitalcommons.fiu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1110&context=sferc>> Acesso em: 10 nov. 2017.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.33, p.78-95, mar. 2009.

OLIVEIRA, D. A. A centralidade na Educação Básica. In: _____. **Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Z. M. R. O currículo na educação infantil: o que propõe as novas diretrizes nacionais? **ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais** Belo Horizonte, novembro de 2010.

RIZZINI, Irene. **O Século perdido: raízes históricas das políticas públicas para infância no Brasil.** Rio de Janeiro: Petrobrás – BR: Ministério da Cultura: USU Ed. Universitária, 1997.

SANTOS, I. F. **Como se deu o percurso da educação infantil no Brasil ao longo do século XIX e XX?** Disponível em: <<http://www2.faced.ufu.br/columhe06/anais/arquivos/46IsisFloraSantos.pdf>> Acesso em: 12 nov. 2017.

TREINTA, F. T.; FARIAS FILHO, J. R.; SANT'ANNA, A. P.; RABELO, L. M. **Metodologia de pesquisa bibliográfica com a utilização de método multicritério de apoio à decisão.** UFF, Niterói, RJ, Brasil. Publicado em: 03 set. 2012. Disponível em: <http://www.prod.org.br/files/v0n0/aop_prod0312.pdf> Acesso em: 10 nov. 2017.

UNESCO. Educação para todos: o compromisso de Dakar. 2 ed. Brasília: UNESCO, CONSED, Ação educativa, 2001.

WORLD CONFERENCE ON EDUCATION FOR ALL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos.** Brasília, DF: UNICEF, 1990.