

<https://doi.org/10.21680/2764-6076.2024v3n4ID35256>

PROJETO CASULO E A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE JURUTI - PARÁ

Gecenilda Neves Lira¹

<https://orcid.org/0009-0006-9422-8074>

<http://lattes.cnpq.br/5839241046084992>

Lucélia de Fátima Maia da Costa²

<https://orcid.org/0000-0002-8913-3525>

<http://lattes.cnpq.br/8333907767115958>

RESUMO

Este artigo tem a intenção de contribuir com as discussões sobre a Educação Infantil a partir de uma pesquisa realizada sobre o “Projeto Casulo” no Município de Juruti-PA. O objetivo era investigar as influências deste projeto na Educação Infantil do Município. Utilizou como bases teóricas as DCNEI para Educação Infantil e autores como Kuhlmann Jr. e Fernandes (2004), Rosemberg (2008) e Oliveira (2007). Trata-se de uma pesquisa qualitativa realizada na escola Casulo Bom Pastor que utilizou a metodologia descritiva e contou com a participação de pais de ex-alunos, ex-professores, atuais professores e atual gestão das escolas. Utilizou para a coleta de dados entrevistas, relatórios institucionais e documentos escolares. Os resultados indicam que em Juruti o Projeto Casulo se desenvolveu de maneira diferente de outros Municípios e influenciou a compreensão das concepções de criança implicando na prática pedagógica desenvolvida hoje, que valoriza as vivências e experiências do cotidiano das crianças.

PALAVRAS-CHAVE: projeto casulo; educação Infantil; criança.

¹Secretaria Municipal de Educação de Juruti - PA/ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia (PPGEEC), da Universidade do Estado do Amazonas (UEA).

²Docente da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) - Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia (PPGEEC).

CASULO PROJECT AND CHILDHOOD EDUCATION IN THE MUNICIPALITY OF JURUTI - PARÁ

ABSTRACT

This article intends to contribute to the dissemination of Early Childhood Education based on research conducted on the "Casulo Project" in the Municipality of Juruti-PA. The objective was to investigate the influences of this project on Early Childhood Education in the Municipality. It used theoretical bases such as DCNEI for Early Childhood Education and authors such as Kuhlmann Jr. and Fernandes (2004), Rosemberg (2008) and Oliveira (2007). This is qualitative research conducted at the Casulo Bom Pastor school that used a descriptive and outline methodology with the participation of parents of former students, former teachers, current teachers, and current school management. Used for data collection, institutional reports, and school documents. The results indicate that in Juruti the Casulo Project developed differently from other municipalities and influenced the understanding of children's conceptions, implying the pedagogical practice developed today, which values children's everyday experiences.

KEYWORDS: casulo project; child education; child.

1 INTRODUÇÃO

A infância e a prática docente têm sido campo promissor de muitas discussões e no decorrer da história, a concepção de criança e de infância vem se construindo ao longo dos anos. Durante muito tempo a concepção que se tinha de criança pequena era de um ser frágil, incapaz, dependente do cuidado e da proteção do adulto, por isso ocupava um lugar secundário nas relações educativas na escola.

Primeiramente a criança pequena era concebida como "tábula rasa" ou um "papel em branco" (Locke, 1999) e a atuação docente seria de depositar conhecimento, depois a criança passa a ser um "adulto em

miniatura" (Ariès,1981), sendo que o papel do professor seria de prepará-la para o futuro para que este "viesse a ser".

Durante a trajetória da Educação Infantil no Brasil, as tendências que acompanharam a implantação de creches e jardins de infância, foram: a jurídico-policial, que defendia a infância moralmente abandonada, a médico-higienista e a religiosa, ambas tinham a intenção de combater o alto índice de mortalidade infantil tanto no interior da família como nas instituições de atendimento à infância. Assim, cada instituição "[...] apresentava as suas justificativas para a implantação de creches, asilos e jardins de infância onde seus agentes promoveram a constituição de associações assistenciais privadas" (Kuhlmann Jr., 1998, p. 88).

Na década de 70, surgiram muitos movimentos sociais que apoiavam, dentre outros, uma proposta de creche que atendesse não somente o cuidar, mas também oferecesse a criança, a família e a sociedade, atitudes que subsidiariam a família no que tange a educação comportamental.

Em 1975, o Ministério de Educação e Cultura instituiu a Coordenação de Educação Pré-Escolar e, em 1977, foi implantado um modelo de educação de massa, o Projeto Casulo, publicado pela Legião Brasileira de Assistência (LBA), este projeto consistia em complementar as orientações da família, com o intuito de minimizar problemas familiares que vinham se acumulando e se agravando devido ao baixo nível de renda da população. Esse modelo de educação expandiu-se por todo território brasileiro, chegando até o Município de Juruti, no Estado do Pará.

De acordo com documentos da Associação Amigas da Criança e Adolescente de Juruti (ACA), em setembro do ano de 1976, foi implantado na cidade de Juruti,

pela Sociedade Beneficente dos Padres da Prelazia de Óbidos e Irmãs Franciscanas Maristela do Brasil, por iniciativa da Irmã Brunhilde Henneberger, e Pe. Alfonso, em convênio entre município e a LBA (Legião Brasileira de Assistência) um projeto voltado para crianças carentes denominado Projeto Casulo.

O Projeto Casulo foi a primeira experiência no atendimento à primeira infância no município de Juruti. O ensino não tinha caráter formal, ofertava as crianças um tipo de educação compensatória voltada mais para os cuidados com a alimentação, higiene e segurança física. Todas as atividades desenvolvidas estavam ligadas ao catolicismo, embora atendesse também crianças de outras doutrinas religiosas.

A filosofia de trabalho se baseava em “educar para a vida”, tinha a preocupação não só de educar e cuidar das crianças, por isso as atividades desenvolvidas estavam voltadas para o “aprender fazendo”, juntamente com a família. Tais atividades consolidaram a educação na primeira infância, agindo como mola propulsora para a implantação da Educação Infantil em Juruti.

Assim, investigar a experiência do Projeto Casulo em Juruti significa conhecer a fase inicial da Educação Infantil no Município. Nesse sentido, este artigo decorre de uma pesquisa qualitativa desenvolvida com o objetivo investigar as influências do Projeto Casulo na Educação Infantil no Município de Juruti-PA. A pesquisa é de abordagem qualitativa realizada na escola Casulo Bom Pastor. Do tipo descritiva, a pesquisa construiu resultados por meio de entrevistas com pais de ex-alunos, ex-professores, atuais professores e atual gestão da escola. As informações obtidas com entrevistas foram complementadas com dados obtidos em relatórios institucionais e documentos escolares.

2 CRIANÇA E INFÂNCIA: DIFERENTES CARACTERIZAÇÕES

Inúmeros são os desafios a serem enfrentados no campo da Educação Infantil, abrangendo desde as práticas e formação dos docentes até as condições de infraestrutura. Muitos desses desafios são resultados dos caminhos percorridos pela Educação Infantil em nosso país, que adotou funções e objetivos diversos no decorrer da história: assistencialismo, compensação, preparação para a alfabetização, formação integral da criança (Nunes, 2009; Oliveira, 2007; Rocha, 2009).

Segundo Kramer (1999), a partir do século XVIII já se pode compreender a ideia de infância como uma idade profundamente singular a ser respeitada em suas diferenças. Portanto, a noção de infância e sua conceituação não são um fato natural que sempre existiu, são na verdade, para a autora:

Produto de evolução da história das sociedades, e o olhar sobre a criança e sua valorização na sociedade não ocorreram sempre da mesma maneira, mas, sim, de acordo com a organização de cada sociedade e as estruturas econômicas e sociais em vigor. (Kramer, 1999, p. 244).

O que se observa nas concepções de criança e de infância é uma construção social determinada pela cultura que gradativamente se constrói na história. Para Kuhlmann e Fernandes (2004, p 15):

[...] a história da infância seria compreendida como “a história da relação da sociedade, da cultura, dos adultos com essa classe de idade e a história da criança seria a história da relação das crianças entre si e com os adultos, com a cultura e a sociedade.

Kuhlmann Jr. (1998) destaca a importância de se considerar a infância como uma condição intrínseca à criança. Para ele, torna-se importante compreender que a concepção de criança é o resultado das relações que se constrói entre o contexto histórico e social em que a criança está inserida. Assim sendo, “o fato social da escolarização se explicaria em relação aos outros fatos sociais, envolvendo a demografia infantil, o trabalho feminino, as transformações sociais da infância, etc.” (Kuhlmann Jr., 1998, p. 15).

Na construção da história da infância, houve muitas mudanças sobre as ideias de infância, que contribuíram para que a infância se tornasse uma categoria social, dentre elas destaca-se as de Comenius (1592-1670), Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827) e Fröebel (1782-1852). Tais ideias contribuíram para a construção que se tem de infância nas instituições de Educação Infantil.

Comenius (1592-1670) filósofo tcheco, foi o teórico que primeiro reconheceu a inteligência e os sentimentos da criança; considerado o pai da didática moderna defendeu o ensino de “tudo para todos”. Comenius (1997), destaca que a prática escolar deveria imitar os processos da natureza, onde a aprendizagem aconteceria gradativamente, sendo a infância o ponto de partida para o desenvolvimento adequado do ser humano.

Kuhlmann (1998) ressalta que Rousseau (1721-1778), considerava a criança como um ser diferente do adulto, com características e necessidades próprias da idade na qual se encontra e acreditava na necessidade de propiciar felicidade à criança enquanto ela ainda é criança, respeitando seu o desenvolvimento físico e cognitivo.

De acordo com Rousseau, a infância precisa ser respeitada, atribuindo a ela seu devido valor, não deve ser vista somente como uma ponte para o

próximo estágio de desenvolvimento, pois é um momento único. Para ele, da mesma forma que “a humanidade tem lugar na ordem das coisas, a infância tem o seu na ordem da vida humana: é preciso considerar o homem no homem e a criança na criança” (Rousseau, 1994, p. 69).

Segundo Gadotti (1999), Fröebel (1782-1852) também é um defensor da infância como uma fase crucial e decisiva na formação das pessoas, sendo ele o idealizador dos jardins de infância. Acredita na aprendizagem sem obrigatoriedade de ensino, sendo que cada um aprende segundo seus interesses. Foi precursor da psicologia, onde suas ideias hoje são consagradas. Com a criação do jardim de infância Fröebel objetivava deixar florescer as potencialidades consideradas naturais do indivíduo (Gadotti, 1999).

Certamente, o contexto histórico proporcionou a estruturação do pensamento sobre a infância e suas especificidades, especialmente no aspecto psicológico. Para Kuhlmann (1998), a infância é a interação da criança com a realidade que a cerca, onde essa se desenvolve dentro de um processo histórico em que uma cultura já está posta, tomando para si, valores e comportamentos próprios de seu tempo e lugar, e as relações sociais são parte integrante de suas vidas. Sendo assim:

[...] é preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, reconhecê-las como produtoras da história. Torna-se difícil afirmar que uma determinada criança teve ou não infância. Seria melhor perguntar como é, ou como foi, sua infância (Kuhlmann, 1998, p. 31).

A construção histórica do entendimento de infância, foi incorporando novos conceitos ao longo do tempo, não em função das especificidades da criança, mas a partir das relações sociais. De acordo com Ariès (1981), três

fatores colaboram para a construção do entendimento de infância: o processo de escolarização, a fabricação de brinquedos específicos para as crianças e, por fim, o mais importante, o crescimento do sentimento de família.

No século XVIII, a família passou a se interessar não somente pela educação, mas pela saúde da criança pequena bem como as questões pautadas na higiene, que, por conseguinte, causou uma grande redução no índice de mortalidade infantil. A nova visão de criança causa intensas transformações na educação, que precisou adequar-se para atender as novas demandas que surgiram. A aprendizagem da criança pequena, “além da questão religiosa passou a ser um dos pilares no atendimento à criança”.

No final deste mesmo século, surgem os primeiros “asilos”, as primeiras creches para os filhos das classes pobres, eram como “depósitos” de crianças, facilitando o acesso e permanência das mães nas fábricas. As creches se originaram a partir do trabalho feminino e das preocupações sanitaristas e filantrópicas, compelidas por uma visão da medicina e a assistência social, tendo como atividade principal as questões de higiene, cuidados físicos e de alimentação, sem preocupação com a área pedagógica.

Para as famílias das classes mais abastadas, foram criados os “jardins de infância”, estes foram os primeiros espaços de cunho escolar, tendo como marco principal as atividades recreativas e autonomia da criança. A concepção que se tinha era a criança como uma sementinha e as professoras como “jardineiras”, cuja responsabilidade era de cuidar e regar a “plantinha” para que não fosse prejudicada sua potencialidade de desenvolvimento.

Nos anos de 1950, com o ingresso e fracasso escolar das crianças das camadas populares na escola, a pré-escola assumiu característica compensatória e preparatória, com o intuito de desenvolver hábitos e habilidades indispensáveis para adaptação à rotina da escola.

[...] A política assistencialista presente historicamente na dinâmica do atendimento à infância brasileira fez com que a formação e a especialização do profissional na área se tornassem desnecessárias, pois, para tanto, segundo a lógica dessa concepção, bastariam a boa vontade, gostar do que se faz e ter muito amor pelas crianças. (Lobo, 2011, p.141).

A educação pré-escolar, nos anos 1970 e 1980, passou a receber uma atenção especial do poder público. Nesse período o foco do atendimento era assistencialista e compensatório, desprovido da preocupação de criar projetos e propostas de cunho educacional, assim como também a formação do profissional.

Segundo Oliveira (2008), até o século XIX, no Brasil, não existia o que hoje se conhece como Educação Infantil. Ela surge compelida pelo processo de urbanização, pelas constantes pressões feministas e demais movimentos sociais que reivindicavam creches, pois, estas já estavam garantidas constitucionalmente, tornando-se obrigatório a existência de instituições próprias de ensino.

Já no século XX, com a influência de psicólogos e de educadores, as crianças passam a ser vistas como seres de direitos e em fase de desenvolvimento. Então, a transformação pela qual a criança e família passam ocupa um lugar central na dinâmica social.

Nesse sentido, a criança passar a ser vista como ser único, com suas peculiaridades que lhes diferenciam dos adultos, que na contemporaneidade, passa a ser concebida como sujeito de direitos. Tal

fato conseqüentemente trouxe mudanças para a Educação Infantil. Essas mudanças exigiram do professor um novo olhar sobre o atendimento às crianças de 0 a 6 anos, considerando a cidadania da criança, tornando o atendimento na Educação Infantil mais específico, de acordo com suas necessidades e particularidades.

3 TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

A Educação Infantil no Brasil vem sofrendo intensas transformações ao longo do tempo, o qual em certos momentos esteve agregada à saúde com trabalhos higienista, à assistência social como amparo e caridade as crianças carentes e até mesmo de cunho educacional e preparatória para o ensino fundamental.

No final dos anos 1900, ocorreram no Brasil significativas mudanças na Educação Infantil. E é no período militar, que são estabelecidas uma nova fase no âmbito educacional garantida na Constituição de 1988 e mais tarde na Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, já em 1996, reconhecendo como primeira etapa da educação básica, as creches e pré-escolas, para crianças de 0 a 6 anos.

Nesse contexto, ocorre no Brasil no final de 1970 e início de 1980, a implantação de um modelo de educação de massa, tendo por base os indicativos do UNICEF e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, pautado por modelos “não formais” com baixo investimento público (Rosemberg, 2002, 2003a, 2003b).

Rosemberg (2003b) destaca que esse modelo de Educação Infantil se constituiu na ideia de erradicar a pobreza e aprimorar o desempenho do ensino fundamental. Diante disso, as políticas educacionais voltadas para as crianças estavam centradas num tipo de educação compensatória.

E em 1981 foi lançado o Programa Nacional de Educação Pré-Escolar, o qual tinha como algumas de suas características: o compromisso oficial e formal com a educação da criança de quatro a seis anos; o estabelecimento de metas de atendimento; a alocação de recursos financeiros no orçamento do Ministério, a proposição da elaboração de programas municipais e de programas estaduais de educação pré-escolar (Didonet, 1992, p. 22).

Conforme Rosemberg (1992) tratava-se da proposta do MEC (Ministério de Educação e Cultura) de 1975, o II PSEC (Plano Setorial de Educação e Cultura), com alguns ajustes. No entanto, apesar do MEC ter formulado a proposta de educação de massa foi a Legião Brasileira de Assistência – LBA que efetivamente implantou-a, através do Projeto Casulo, lançado em 1977.

Criada em 1942 com a finalidade de prestar serviços de assistência social e proteção à maternidade e à infância às famílias dos convocados para a II Guerra Mundial, a partir de 1946 torna-se órgão de consulta do Estado, voltando-se exclusivamente à maternidade e à infância e passa a efetuar suas ações através dos centros de proteção à criança e à mãe, os APMI (Associação de Proteção à Maternidade e à Infância) que são difundidos por todo Brasil. É considerada a primeira instituição de assistência social de âmbito nacional e o Projeto Casulo torna-se seu principal projeto (Kramer, 1987; Campos, Rosemberg, Ferreira, 1995).

O Projeto de Creches da LBA caracterizava-se por ser um programa de âmbito nacional que atuava através de convênios, repassando verbas para as prefeituras ou instituições privadas; destinava-se ao atendimento da população de baixa renda; propunha jornada diária de atendimento de 4 ou 8 horas e a instalação das creches em equipamentos simples, com aproveitamento de espaços ociosos da comunidade e, concepção

preventiva e compensatória de atendimento infantil (Campos, Rosemberg, Ferreira, 1995).

As políticas educacionais no Brasil para a primeira infância se intensificaram e difundiram-se por todo o território nacional, levando o modelo de atendimento à criança, denominado Projeto Casulo.

4 ASPECTOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: LDB e DECENEI

Durante a trajetória da Educação Infantil no Brasil percebe-se que em termos de legislação pouco se fez para que se fosse garantida a oferta neste nível de ensino.

Na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) 4.024 de 1961 afirma que a educação da criança de até 6 anos surge em um pequeno capítulo no interior da educação de grau primário, política de precaríssima expressão, com projeto nitidamente preparatório, como diz o art. 23. "A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância." (Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961).

A LDB 5692/71 cita ligeiramente a educação pré-escolar no Art. 19: "Para o ingresso no ensino de 1º grau, deverá o aluno ter a idade mínima de sete anos", mencionando em seu interior no parágrafo 2º que "os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes" (Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971), mostrando a marginalização da educação da criança menor de 7 anos bem como do profissional atuante nesse nível de ensino.

Já na década de oitenta, diversos segmentos sociais, tais como: pesquisadores na área da infância, organizações não-governamentais, população civil, comunidade acadêmica, e outros, juntaram forças com o intuito de sensibilizar a sociedade sobre o direito da criança a uma educação desde a primeira infância.

Historicamente, passou-se quase um século para que fosse constitucionalmente garantido para criança o direito à educação, foi somente com a Carta Constitucional de 1988 que efetivamente esse direito foi reconhecido.

A Constituição Federal de 1988 representou um grande avanço para a educação infantil, pois abriu possibilidades dentro da política educacional do país ao considerá-la como direito da criança e da família e dever do Estado, como diz o art. 227 “É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, [...] à educação [...]” (Brasil, 1988).

Segundo Bittar (2003, p. 30), o esforço coletivo dos diversos segmentos visava assegurar na Constituição, “[...] os princípios e as obrigações do Estado com as crianças”. A pressão desses segmentos na Assembleia Constituinte tornou possível a inserção da creche e da pré-escola no sistema educativo ao incluir, na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, o inciso IV: “[...] O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de oferta de creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (Brasil, 1988).

Após a promulgação dessa Lei, as creches, passaram a ser de responsabilidade da educação e não mais à política de assistência social, pois, o princípio norteador dessas instituições passou a ter cunho principalmente educacional e não apenas assistencial.

A Constituição 1988 foi fundamental para que direitos da educação infantil fossem garantidos, visto que, resultou de uma grande luta da população civil junto ao poder público, “[...] foi um marco decisivo na afirmação dos direitos da criança no Brasil” (Leite Filho, 2001, p. 31). Pois, a partir de tal constituição, a criança de zero a seis anos passou a ser reconhecida como sujeito de direitos.

Dois anos após a regulamentação da Constituição Federal de 1988 aprovou-se o Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA, a Lei 8.069/90, que, ao regulamentar o art. 227 da Constituição Federal, inseriu as crianças no mundo dos direitos humanos. Segundo seu artigo 3º, assegura a criança e ao adolescente os direitos fundamentais intrínsecos à pessoa humana, possibilitando assim, o acesso às oportunidades de “[...] desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade” (Brasil, 1994a).

Segundo Ferreira (2000, p. 184) essa Lei é mais do que um simples instrumento jurídico, pois inseriu as crianças e adolescentes no mundo dos direitos humanos.

O ECA desenvolveu políticas de fiscalização destinadas a infância, a fim de evitar ingerências de verbas e a negação dos direitos das crianças, servindo como alicerce para se construir uma nova concepção de criança: uma criança com direito de ser criança. Tais documentos foram fundamentais para a garantia de melhoria na organização do exercício dos educadores dentro dessas instituições.

Além da Constituição Federal de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 vale destacar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que, na sistematização dos níveis escolares, estabelece como primeira etapa da Educação Básica a educação infantil. Essa Lei

define que a finalidade da educação infantil é promover o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 1996).

A LDB de 1996, em um capítulo próprio legitima a educação infantil como uma etapa de suma importância para o desenvolvimento humano, inserindo-a na educação básica. De acordo com o Ministério da Educação o tratamento dos vários aspectos como dimensões do desenvolvimento e não áreas separadas foi fundamental, já que “[...] evidencia a necessidade de se considerar a criança como um todo, para promover seu desenvolvimento integral e sua inserção na esfera pública” (Brasil, 2006, p. 10).

Diante disso, pode-se perceber o progresso no que concerne ao direito da criança, ainda que a educação desta não seja obrigatória, mas é garantida em lei, e se constituiu como a primeira etapa da educação básica.

Em conformidade com a legislação o Ministério da Educação publicou, em 1998, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil que passou a nortear, naquela época, os procedimentos didáticos e pedagógicos da educação da criança pequena dentro das instituições de Educação Infantil. Este documento recomenda que as atividades não devem ser oferecidas para as crianças somente através de brincadeiras, mas também aquelas oriundas de situações pedagogicamente orientadas. Dessa forma:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros, em uma atitude de aceitação, respeito e

confiança, e o acesso pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. (Brasil, 1998, p. 23).

Vale ressaltar que o cuidar precisa ser compreendido como parte que complementa educação, ou seja: “[...] cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda a integração de vários campos de conhecimentos e a cooperação de profissionais de diferentes áreas” (Brasil, 1998, p. 24). Ainda nos anos de 1998 e 1999, o Conselho Nacional de Educação, aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009), com o intuito de orientar obrigatoriamente os procedimentos de cunho pedagógico para tais níveis de ensino vinculados aos sistemas municipais e estaduais de educação e as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, contribuindo assim para o desenvolvimento de todos os níveis de ensino, bem como a qualificação e formação dos professores.

5 PROJETO CASULO E A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE JURUTI

Em todas as escolas pertencentes a ACA (Associação Amiga das Crianças e Adolescentes de Juruti) a estrutura física das salas foi pensada de modo a não negar a criança seu contato com o ambiente externo, isto é, as são barracões sem paredes, rodeadas de muitas árvores, com áreas de terra e gramas. Essa estrutura das salas de aulas proporciona um sentimento de liberdade, vale ressaltar, as crianças com o tempo apreendem os momentos de cada atividade dentro e fora das salas, tendo horários fixos apenas para entrada, alimentação e saída. De acordo com Horn (2004, p. 28):

É no espaço físico que a criança consegue estabelecer relações entre o mundo e as pessoas, transformando-o em um pano de fundo no qual se inserem emoções [...] nessa

dimensão o espaço é entendido como algo conjugado ao ambiente e vice-versa.

A educação no Estado do Pará, assim como em outras regiões, é organizada de modo a atender as particularidades de cada lugar. Especificamente para o interior do estado do Pará, a educação foi regulamentada a partir de 31 de outubro 1870, sob a Lei Provincial nº 652, que determinou a criação de escolas no interior do Estado. Em relação ao Município de Juruti, somente em 29 de novembro de 1871, foram criadas as Escolas primárias para o sexo masculino. E em 7 de julho de 1872, foi a vez de criar escolas para o sexo feminino. O Município teve como sua primeira Escola o então Grupo Escolar sob regime do Estado.

No Município de Juruti, a Educação Infantil inicia com o Projeto Casulo, em setembro do ano de 1976, foi implantado na cidade de Juruti, pela Sociedade Beneficente dos Padres da Prelazia de Óbidos e Irmãs Franciscanas de Maristela do Brasil, por iniciativa da Irmã Brunhilde Henneberger, e Pe. Alfonso, em convênio entre município e a LBA (Legião Brasileira de Assistência) um projeto voltado para crianças carentes denominado Projeto Casulo.

Por não dispor de um local próprio para funcionamento, as atividades educacionais iniciaram-se na antiga Capela do Bom Pastor, tendo como primeira professora a Sr.ª Cleide Barroso. No ano de 1977 foram criadas mais duas turmas que funcionaram no Clube Recreativo Chapéu de Palha sob a responsabilidade das Monitoras Maria Lúcia Nascimento e Maria das Graças Pereira Lima. Em 1978 essas turmas foram transferidas para o Salão Dom Bosco, espaço pertencente à Igreja Católica. No ano de 1979 foi construído o Casulo Alegria, e o projeto a partir daí expandiu-se pelas comunidades da zona rural.

Com a transferência da Irmã Brunhilde Henneberger, para a Vila Muirapinima, um grupo de monitores que trabalhavam no Projeto, juntamente com as Irmãs Franciscanas de Maristelas do Brasil criaram em 18 de setembro de 1993 a A.C.A. (Associação Amiga das Crianças e Adolescentes de Juruti) para que o Projeto pudesse se manter. Com a extinção da LBA em 1995, o repasse dos recursos passou a ser feito diretamente do Fundo Nacional para Fundos Municipais e Estaduais de Assistência Social e a nova entidade mantenedora passou a ser o Estado através da SETEPS (Secretaria de Trabalho e Promoção Social) via Secretaria Municipal de Assistência Social.

Nos anos seguintes, o processo de descentralização da Assistência Social, ocorrido a partir de 1996, também atingiu esta rede e hoje o convênio para a manutenção e funcionamento das escolas passou a ser realizado diretamente com o Município via Secretaria Municipal de Educação, através de contrato de locação dos prédios.

A ACA é uma Entidade Civil sem fins lucrativos que tem como objetivo defender, proteger e promover os direitos das Crianças e Adolescentes, principalmente nos âmbitos educacional, cultural, assistencial e profissionalizante. (Estatuto¹ - ACA Cap. I, Art. 2.º). A primeira presidente da ACA foi a Professora Maria Lúcia Nascimento da Silva (*in memoriam*), sucedida por Sebastião Batista Soares, Jader Batista da Silva, Rita Betânia da Silva Pereira e atualmente a Senhora Leomara da Costa Silva, que coordena os trabalhos juntamente com a diretoria da Entidade atendendo 1.037 crianças (352 na cidade e 685 no meio rural) distribuídas em 24 unidades, sendo 04 na cidade, 20 na zona rural (12 no planalto e 08 na região de rios), com semelhante estrutura física.

A Associação era mantida com a mensalidade dos associados, sentenças judiciais, doações de pessoas físicas e jurídicas, promoções e eventos, como também, o contrato de locação firmado entre ACA e SEMED (Secretaria Municipal de Educação), assim como a manutenção dos prédios.

6 CARACTERIZAÇÃO METODOLÓGICA UTILIZADA PELO PROJETO CASULO

O Projeto Casulo era voltado ao atendimento a crianças carentes de três a seis anos de idade. O Projeto além de adotar serviços, como: pesar, medir, dar assistência médica e sanitária às crianças, também realizava um trabalho voltado para o pedagógico onde se tinha uma preocupação com o desenvolvimento da criança nos aspectos social, afetivo e cognitivo, e os direitos das crianças eram de certa forma garantidos.

Essa característica foi o diferencial do Projeto Casulo de Juruti para os Projetos Casulos do resto do país, pois os seus coordenadores eram oriundos da Alemanha e, portanto, influenciados por outra visão de criança, infância e Educação Infantil, cuja concepção de trabalho no contexto pedagógico da Escola era voltada para uma metodologia inspirada nos jardins de Infância da Alemanha, os Kinder Garten (jardins de infância). A escola para Fröebel segundo Crespo *apud* Monroe:

[...] é o lugar onde a criança deve aprender as coisas importantes da vida, os elementos essenciais da verdade, da justiça, da personalidade livre, da responsabilidade, da iniciativa, das relações causais e outras semelhantes, não as estudando, mas vivendo-as. (Monroe, p. 19).

Nesse sentido, as crianças desenvolviam atividades tais como: alimentar os animais, regar as plantas, colher frutos das árvores para o

complemento da alimentação dentre outras. Como salienta o entrevistado 1, ex-funcionário do Projeto Casulo, “... *entrei para o Casulo em 1989, quando trabalhei, criávamos pato, porco, galinha, assim como também plantávamos hortas, para a alimentação das crianças...*”.

Para coordenar essas atividades existia um monitor, nome dado ao professor, que era submetido a prova seletiva, entrevista pessoal e avaliação familiar, que segundo o entrevistado 1, era uma investigação para saber o caráter da pessoa, se ela era apta ou não para desenvolver tal função, para então, caso fosse aprovado assumir seu cargo.

Os monitores além do ato de cuidar das crianças realizando a higiene corporal (banhos, limpeza das unhas e cabelos), tinham também a responsabilidade de as educar, quer seja na linguagem, saúde, cuidados com a natureza, na religiosidade e acompanhá-las em todas as atividades como festas, brincadeiras, passeios e nas atividades do projeto como pesar, medir e exames.

Segundo a entrevistada 2, a rotina diária do monitor era executada da seguinte forma: “[...] *chegava cedo à Escola para verificar a sala, arrumar, limpar, colocar os materiais para fora, lavar copos, púcaros etc., depois, recebia as crianças, dava a elas o brinquedo do dia, não podia ser brinquedos que as deixassem agitadas. Depois que as crianças saíam, varria a sala, limpava as mesas, enchia os potes, lavava os copos, bacias, banheiro e guardanapos. Os guardanapos, roupas das bonecas e redinhas deveriam ser lavados na Escola[...]*”.

A rotina pedagógica com a criança, segundo entrevistado 1 era assim desenvolvida: “[...] *chamada, boas-vindas, rodinha de conversa, oração, músicas infantis e religiosas, preparação da merenda [momento em que as crianças realizavam a higiene das mãos, tudo acompanhado por músicas], merenda, contextualização do tema diário, apresentação do tema,*

atividade, preparação para o almoço, almoço propriamente dito, repouso, atividade complementar (contação de histórias), agradecimento (realizado em forma de oração) e despedida...”.

Quanto às formações, o entrevistado 1 relata que: “[...] fiz treinamentos locais em oficinas, palestras que nos ensinavam a trabalhar com jogos, contação de histórias, trabalho com sucatas, conscientização sobre alimentação, higiene pessoal, religiosidade, disciplina, responsabilidade com Deus e família, dança e música. Também viajávamos para participarmos de treinamentos nas cidades de Óbidos, Santarém e Belém. Quando viajávamos fazíamos trocas de ideias, compartilhando como trabalhávamos no Casulo de Juruti.

Ainda de acordo com o entrevistado 1, sua remuneração era paga pela Sociedade de Maristelas Franciscana do Brasil em convênio com a Paróquia local. Quanto à inserção da criança no Projeto Casulo pagava-se uma taxa que era usada para a manutenção das Escolas. Essa taxa, segundo a entrevistada 3, poderia ser paga de três formas: “[...] 1º Em dinheiro, para as famílias que podiam pagar; 2º Com produtos alimentícios como farinha, frutas, animais e outros; 3º Trabalho voluntário para as famílias carentes”, ou seja, a coordenação do Casulo organizava um cronograma para que essas famílias prestassem os serviços voluntários.

As famílias ajudavam na plantação de hortaliças, verduras e frutas, criação de galinhas, patos e porcos, para suprir a carência alimentar das crianças. As mães ajudavam na confecção das roupas de bonecas, toalhas e redes que eram utilizadas pelas crianças durante as brincadeiras. Os pais que não tinham trabalhos fixos eram escalados por semana para ajudarem na confecção de brinquedos de madeira como: carros, piões, cavalos,

ábacos e barcos, que ao final eram divididos para as demais Escolas pertencentes ao Projeto Casulo.

Essas famílias participavam também da limpeza dos terrenos das Escolas. Uma vez em cada mês, as famílias eram convidadas para o puxirum. No puxirum, as atividades eram distribuídas, uma equipe ficava responsável pela preparação do alimento, outros capinavam e podavam as árvores. Outra equipe abatia os animais para serem distribuídos nos demais Casulos.

Todas as atividades tanto administrativas quanto pedagógicas, eram coordenadas por uma equipe de monitores, lideradas pela Irmã Brunhilde Henneberger, freira responsável pelo Projeto Casulo em Juruti. Essa equipe visitava todas as Escolas pertencentes ao Projeto, acompanhando e orientando as atividades bem como, realizando reuniões com os pais.

Com a transferência da Irmã Brunhilde Henneberger, para a Vila Muirapinima, um grupo de monitores que trabalhavam no Projeto, juntamente com as Irmãs Franciscanas de Maristelas do Brasil criaram em 18 de setembro de 1993 a ACA (Associação Amiga das Crianças e Adolescentes de Juruti) para que o Projeto pudesse se manter. Essa entidade tornou-se responsável pelos prédios e outros serviços como assinatura de convênios e pela remuneração dos professores.

7 METODOLOGIA DAS ESCOLAS DA ACA

Após as mudanças ocorridas no contexto educacional brasileiro a Educação Infantil se desvincula da Assistência Social e passa a ser incorporada ao Sistema de Educação, tornando-as municipalizadas. Por conseguinte, as Escolas de Educação Infantil adotaram uma nova nomenclatura passando a ser reconhecidas como E.M.E.I. (Escola Municipal

de Educação Infantil). Tanto as crianças quanto os funcionários passaram a ser a cargo do município.

Com essa nova configuração de Educação Infantil as Escolas da ACA passam a assumir uma nova metodologia de trabalho pautada na escolarização, ou seja, ensinar a criança a ler e escrever. Diferentemente das demais Escolas de Educação Infantil do Município, as Escolas da ACA utilizavam um planejamento anual com temas diários, esse planejamento era organizado pela direção das Escolas da ACA.

Os temas eram independentes entre si, tornando a aprendizagem fragmentada, pois dentro do planejamento existiam temas mensais e estes se desdobravam em temas diários. Os professores cumpriam com as crianças uma sequência de atividades organizada em uma rotina onde era estipulado tempo definido para cada atividade. Tais atividades eram planejadas pelo professor e era ele quem definia qual seria a atividade e brincadeira do dia, ou seja, havia um dia específico para jogar bola, outro para o parquinho, outro para jogos de montar e assim sucessivamente.

Paralelo a esse planejamento aconteciam as formações para o corpo docente. Algumas dessas formações foram ministradas por professoras vindas da Alemanha por intermédio da Irmã Brunhilde Henneberger, essas formações eram para todos os docentes das Escolas da ACA, tinham duração de três dias aproximadamente, nessas formações era ensinada a importância do aprender brincando, por meio de dinâmicas, utilização dos recursos da natureza, reutilização de sucatas, musicalidade, brinquedos cantados, contação de histórias, brincadeiras de roda dentre outro.

Diante dessa proposta houve inquietações por parte dos pais das crianças, gerando muitas críticas sobre essa nova forma de trabalho, pois

esses eram induzidos pela concepção que se tinha nas outras Escolas de Educação Infantil onde a criança era submetida à escolarização.

No entanto, mesmo enfrentado todas essas dificuldades, as Escolas da ACA mantiveram a proposta que privilegiava o brincar na Educação Infantil, graças à persistência da coordenação que exigia que não se deixasse perder ou esquecer a forma de trabalho deixada pela Irmã Brunhilde Henneberger,, como afirma a entrevistada 5 ao ser questionada sobre qual a metodologia utilizada em seu trabalho: “[...] Sou professora há 6 anos nas Escolas da ACA, e o brincar é a atividade guia na minha prática, pois, hoje a educação infantil nos dá inúmeras possibilidades para trabalhar de forma agradável com os pequenos, e a brincadeira precisa estar presente no dia a dia da sala de aula [...]”.

No ano de 2014 foi ofertado ao Município de Juruti o Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, e a coordenação das Escolas da ACA teve a oportunidade de participar. Esse curso veio reafirmar que a criança aprende brincando, no entanto, trouxe ainda a importância de a criança ser o centro do Planejamento como garante as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

Criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (Brasil, 2009, p, 12).

A partir da apreensão desses novos conhecimentos a coordenação da ACA passou a realizar formações continuadas para os docentes com o intuito de compartilhar a nova concepção de criança, infância e Educação Infantil, já garantido nas DCNEI. Nesse sentido, essas diretrizes além de

reconhecer o valor das interações das crianças com outras crianças, ainda destacam a brincadeira como atividade privilegiada na promoção do desenvolvimento nesta fase da vida humana.

Atualmente os professores das Escolas da ACA organizam os tempos da criança fazendo com que cada momento seja de aprendizagem, como relata a entrevistada 5 ao ser questionada sobre sua rotina diária com as crianças: *“[...] a acolhida se dá desde a chegada da criança à Escola, ao entrar na sala é acolhida pelas professoras e em seguida se direcionam para os espaços de aprendizagem organizados na sala, cada um à sua escolha. Depois é oportunizado à criança a se expressar oralmente contando fatos das suas vivências durante a roda de conversa. Seguida de atividades variadas tais como: lanche, higiene bucal e brincadeiras, essas brincadeiras ora são intencionais e ora livres[...]”*.

Ainda relatando sobre a rotina na Educação Infantil a entrevistada 6, professora de uma Escola da ACA na Zona Rural, descreve que: *“[...] a acolhida das crianças é sempre com os espaços de linguagens: espaço do faz de conta, espaço da leitura, da pintura, recorte e colagem dentre outros. A rotina segue com a roda de conversa, músicas, brincadeiras, histórias, brincadeiras no parque, atividades orais e escritas. Após essas atividades temos o almoço, higiene bucal e a hora do descanso, visto que a Escola na qual trabalho funciona no período integral”*.

Portanto, de posse dessa compreensão da nova concepção de criança, infância e Educação Infantil as Escolas da ACA primam pelo princípio de trabalhar de modo que assegure os direitos da criança, objetivando seu desenvolvimento integral.

8 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO ATUAL

Ao longo dos anos o papel da Educação Infantil passou por significativas mudanças. Primeiramente a educação da criança pequena tinha caráter assistencialista, depois passa a ter uma função escolarizante, visão esta que ainda permeiam em muitas Instituições de Educação Infantil na atualidade. Porém com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais subsidia uma nova concepção de Educação Infantil, afirmando que:

A Educação Infantil, primeira etapa de Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam com os espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (Brasil, Resolução CNE/CEB, 2009, p.1).

Assim, a Educação Infantil passou a ser institucionalizada, trazendo em seu bojo uma concepção histórico-cultural no que se refere às formas de como a criança aprende e se desenvolve.

Em 2018, no cenário brasileiro, o documento que passa a orientar a Educação Infantil é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que tem força de lei e determina que essa etapa de escolarização seja organizada a partir de dois eixos estruturantes: a interação e a brincadeira, e que os

[...] seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (Brasil, 2018, P. 37).

Desse modo, os objetivos da Instituição de Educação Infantil consistem em desenvolver integralmente a criança, isto é, nas suas dimensões afetivas, cognitivas, físicas, sociais e culturais. E que este desenvolvimento depende das possibilidades de aprendizagens que serão oportunizadas as crianças. Conseqüentemente, o currículo deve articular as vivências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, científico, artístico e tecnológico da sociedade por meio de práticas pedagogicamente planejadas, passíveis de avaliação.

A Proposta Pedagógica das instituições de Educação Infantil deve propiciar à criança diferentes situações que lhes garanta o desenvolvimento de processos de aprendizagens sobre diferentes linguagens, direito à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, contribuindo para o seu desenvolvimento como um ser que observa, questiona, capaz de construir e se apropriar de conhecimentos. (Brasil, 2018).

Nessa direção, as escolas de Educação Infantil pertencentes a ACA, consideram que o objetivo da Educação Infantil é o desenvolvimento integral da criança, que ela é o centro do planejamento e neste contexto a criança é considerada um sujeito histórico e cultural e de direitos, que aprende e se desenvolve por meio das interações e brincadeiras, nas relações e nas experiências que estabelece com o outro. A filosofia de trabalho dessa Instituição está pautada na postura de uma pedagogia voltada a garantir a inserção e integração das crianças em espaços coletivos que valorizam as interações sociais, ajudando-a a conhecer o mundo e suas contradições e fornecendo-lhes instrumentos para se firmarem como sujeitos ativos e participativos na democratização da sociedade.

Nessa perspectiva, quanto maior a diversidade de companheirismo e troca de experiências, mais enriquecido torna-se o seu desenvolvimento.

E nessa concepção de Educação Infantil, tendo como base as implicações da teoria histórico-cultural, o papel do professor passa a ser o de propiciar diferentes possibilidades para que a criança se aproprie e interfira na cultura, cabe ao professor organizar o tempo da criança na Escola. Assim, de acordo com Mello (2009), quanto mais o professor compreende o papel da atividade da criança no processo de apropriação das qualidades humanas e as formas específicas da relação que a criança estabelece com a cultura nas diferentes idades, mais tempo proporcionará para essa atividade e mais experiência significativa proporcionará para o desenvolvimento infantil.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante muito tempo a visão que se tinha de Educação Infantil era apenas de uma educação compensatória destinada as populações desprovidas de cultura, e essa carência cultural era responsável pelo fracasso escolar.

Diante disso, a partir da década de 1970 no Brasil a educação compensatória passou a ser diretriz importante dentro das políticas públicas educacionais. Pois se acreditava que a educação pré-escolar seria a saída para os altos índices de fracasso educacional no Brasil. Tal concepção abrangeu o país durante o período militar e políticas foram implementadas para sua propagação, visto que a Doutrina de Segurança Nacional inseria dentro das políticas públicas o combate à pobreza.

Por essa razão o papel da Educação Infantil tinha características escolarizantes, ou seja, a criança era apenas receptora dos saberes

transmitido pelo professor de modo sistemático e conteudista, resultante de planejamento que não tinha a criança como centro do processo, por isso, o que prevalecia eram os exercícios exaustivos e atividades construídas dentro de uma visão limitada ignorando o potencial da criança. Vale ressaltar que as mudanças de concepção da Educação Infantil só ocorreram após a mudança de concepção de criança, de infância e de novos entendimentos sobre como acontece a aprendizagem.

Houve uma nova configuração no fazer pedagógico no âmbito da Educação Infantil. Nesse sentido, esse trabalho objetivou investigar a influência do Projeto Casulo na Educação Infantil do Município de Juruti, chegando-se à conclusão de que o Projeto Casulo aconteceu de forma diferente dos outros Municípios, pois, ele foi coordenado por pessoas que tinham outra visão de criança e de como ela aprende.

O Projeto Casulo valorizava o aprender brincando atrelado a outras atividades de valorização da vida em seus aspectos social, religioso, cognitivo e afetivo, ou seja, esse modo de trabalho estava pautado no cuidar e educar como está garantido atualmente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil bem como na LDB 9394/96.

É importante considerar que a transição do Projeto Casulo para ACA não interferiu na filosofia pedagógica, tudo foi mais uma questão burocrática, já que com a municipalização as demandas ficaram sob responsabilidade do Município através da SEMED, como fornecimento da alimentação, materiais pedagógicos e de limpeza, manutenção dos prédios e disponibilização dos funcionários, tanto na zona urbana quanto na zona rural.

No entanto, a partir da concepção histórico-cultural e mudanças na base legal da Educação Infantil, obteve-se um novo olhar sobre a criança e

seu desenvolvimento, tornando-se possível perceber as limitações da prática pedagógica outrora trabalhada.

Hoje o professor compreende que a criança se comunica por meio das diferentes linguagens e o exercício de auscultá-las possibilita os desdobramentos na prática pedagógica e dessa maneira passa a considerar a criança como um sujeito de direitos capaz de protagonizar o seu processo de constituição cultural, desenvolvendo suas máximas qualidades humanas.

O professor passa então a ser colaborador das aprendizagens, onde as atividades planejadas devem ter em vista a intencionalidade, promovendo o fazer independente da criança, oferecendo a elas possibilidades de novos conhecimentos.

A prática pedagógica hoje desenvolvida valoriza as vivências e experiências do cotidiano das crianças sendo utilizada como ponto de partida para a ampliação de seus conhecimentos, tornando a aprendizagem significativa.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BITTAR, M; SILVA, J.; MOTA, M. A. C. Formulação e implementação da política de educação infantil no Brasil. In: **Educação infantil, política, formação e prática docente**. Campo Grande, MS: UCDB, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução Nº 5, de 17 de Dezembro de 2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília, DF, 2009.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Presidência da República/Casa Civil. Brasília, 1990.

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

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F.; FERREIRA, I. M. **Creches e pré-escolas no Brasil.** São Paulo: Cortez, 1995.

COMENIUS. **Didática magma.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
CRESPO, Adriana de Souza. **O Jogo do desenvolvimento infantil.** Rio de Janeiro 2005.

DIDONET, Vital. Balanço crítico da educação pré-escolar nos anos 80 e perspectivas para a década de 90. **Em Aberto**, Brasília, ano 10, n.50/51, abr./set., 1992.

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

FREIRE, A. Formação de educadores em serviço: construindo sujeitos, produzindo singularidades. In: KRAMER, Sonia (org.). **Infância e Educação Infantil.** Campinas, SP: Papyrus, 1999.

GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas.** São Paulo: Ática, 1999.

HORN, M. G. S. **Sabores, cores, sons, aromas.** A organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: A arte do disfarce.** São Paulo: Cortez, 1987.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce.** São Paulo: Cortez, 1995.

KRAMER, S; LEITE, M. I **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas: Papirus, 1996.

KUHLMANN JR, M.; FERNANDES, R. Sobre a história da Infância. *In*: FILHO, L. M. F. (org.). **A infância e sua educação: materiais, práticas e representações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 22 a 37.

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

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

LOBO, A. P. Políticas públicas para educação infantil: uma releitura na legislação brasileira. *In*: VASCONCELLOS, V. (org.) **Educação da infância: história e política**. Niterói: EDUFF, 2011, pp. 133-163.

LOCKE, J. **Ensaio sobre o entendimento humano**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1999.

MELLO, S. A. A especificidade do aprender na pequena infância e o papel do/a professor/a. **Amazônida** (UFAM), v.2, p. 16-32, 2009.

NUNES, M. F. Educação infantil: instituições, funções e propostas. *In*: CORSINO, P. (org.) **Educação infantil: cotidiano e políticas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009, pp. 33 –48.

OLIVEIRA, Z. R. **Docência em formação na educação infantil: fundamentos e Métodos**. São Paulo: Cortez, 2008.

OLIVEIRA, Z. R. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2007.

ROCHA, H. A higienização da infância no “século da criança”. *In*: FARIA, A. L.; M., S. (org.) **Linguagens infantis: outras formas de leitura**. Campinas, SP: Autores Associados, p. 49–70, 2009.

ROSEMBERG, F. A LBA, o Projeto Casulo e a Doutrina de Segurança Nacional. In: FREITAS, M. F. **História social da infância no Brasil**. 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ROSEMBERG, F. **Creches e pré-escolas no Brasil**. São Paulo: Cortez e Fundação Carlos Chagas, 1992.

ROSEMBERG, F. Do embate para o debate; educação e assistência no campo da educação infantil. In: MACHADO, M. L. A. (org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 63-78.

ROSEMBERG, F. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, 6/ 32, março, 2002.

ROSEMBERG, F. Panorama da Educação Infantil brasileira contemporânea. Simpósio Educação Infantil: construindo o presente. **Anais [...]** Brasília: UNESCO Brasil, 2003a.

ROSEMBERG, F. Sísifo e a educação infantil brasileira. **Revista Pro-Posições**, v. 14, n. 40, Jan/abr. 2003b.

ROUSSEAU, J-J. **Emílio ou Da educação**. São Paulo: Martins, 1994.

Recebido em 04 de fevereiro de 2024

Aceito em 07 de Maio de 2024