

EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA Y LA CAPACITACIÓN DE MAESTROS EN BRASIL

Meira Chaves Pereira

meira.chaves@hotmail.com

Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, Brasil.

Recibido: 10/02/2019 **Aceptado:** 18/04/2019

RESUMEN

El artículo aborda la educación de la primera infancia en una dimensión didáctica y política, al tiempo que pone en el orden del día la formación y especificidad del maestro de esta fase de la edad. Se trata de una investigación exploratoria de carácter cualitativo, en la que los elementos centrales de la educación de la primera infancia se reflejan a través de una base bibliográfica y documental. Entender que hay una necesidad de políticas más precisas y remitidas en la dirección de la educación más basada en epistemológico, didáctico y políticamente de los docentes, ya que son los profesionales centrales en el trabajo con las actividades-fin de la educación de la primera infancia, en al mismo tiempo cuando uno se da cuenta de que gradualmente, el cuidado que el niño pasa de una visión asistencialista a una visión pedagógica y educativa. Las políticas de educación efectiva en la primera infancia deben consistir en argumentos y planes más consistentes con respecto a la idea de los niños, la niñez y la educación de calidad que se desea.

Palabras clave: Educación de la primera infancia. Políticas educativas. Formación de docentes.

EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND TEACHER TRAINING IN BRAZIL

ABSTRACT

The article discusses early childhood education in a didactic and political dimension, while putting on the agenda the formation and specificity of the teacher of this age phase. This is an exploratory research of a qualitative nature, where the central elements about and from early childhood education are reflected by means of a bibliographic and documentary basis. Understand That there is a need for more precise policies and forwarded in the direction of education more based on epistemological, didactic and politically of teachers, since it is the central professionals in the work with the activities-end of early childhood education, at the same Time when one realizes that gradually, the care the child passes from a welfare vision to a pedagogical and educational vision. The policies of effective early childhood education must consist of more consistent arguments and plans regarding the idea of children, childhood and the quality education that is desired.

Keywords: Early childhood education. Educational policies. Teacher training.

EDUCAÇÃO INFANTIL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

RESUMO

O artigo discute a educação infantil numa dimensão didática e política, ao mesmo tempo em que coloca em pauta a formação e especificidade do professor dessa fase etária. Trata-se de uma pesquisa exploratória de cunho qualitativo, onde os elementos centrais sobre e a partir da educação infantil são refletidos por meio de base bibliográfica e documental. Entende-se que há necessidade de políticas mais precisas e encaminhadas na direção de formação mais embasada epistemológica, didática e politicamente dos professores, visto ser os profissionais centrais no trabalho com as atividades-fin da Educação Infantil, ao mesmo tempo em que se percebe que aos poucos, o atendimento a criança passa de uma visão assistencialista para uma visão pedagógico e educativo. As políticas de efetivação da educação infantil devem ser

constituídas por argumentos e planos mais consistentes quanto à ideia de criança, infância e a educação de qualidade que se deseja.

Palavras-chave: Educação infantil. Políticas educacionais. Formação de professores.

INTRODUÇÃO

As políticas de efetivação da educação infantil no Brasil são recentes, o que acarreta numa área ainda em fase de construção, logo, pensar em tempos e espaços para a educação infantil se faz necessário, visto a não contemplação de todas as necessidades, papel, concepções e finalidades do campo. Ainda que houvesse um avanço no modo de ver e pensar a educação infantil, ainda há na atualidade a visão assistencialista da creche e pré-escola. O conceito de creche como um direito da mãe ainda prevalece para alguns, e a ideia que creche é direito das mães trabalhadoras, assume o entendimento de que crianças de famílias pobres apresentam necessidades como carências nutricionais, culturais e cognitivas, as quais a escola pode compensar, para futuramente possam ter alguma instrução de modo a desempenhar um bom papel na sociedade, ou seja, um cidadão trabalhador.

A educação infantil pode ser oferecida em creches e pré-escolas. As duas se diferenciam pela idade de atendimento das crianças. A creche como conhecemos na atualidade atende crianças de zero a três anos em período integral, e a pré-escola em período parcial, como descrito na legislação nacional, mais especificamente na LDB 9394/96, artigo 30 nos incisos I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; e II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. Quanto a duração diária, o inciso III. Assegura o atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral e a carga horária anual dividida em no mínimo de 800 horas e por no mínimo 200 dias letivos. Para controle de frequência exige-se no mínimo 60%. Sobre a definição da educação infantil a mesma lei no artigo 29 define que “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. (Brasil, 1996a).

O presente artigo discute a educação infantil numa dimensão didática e política, ao mesmo tempo em que coloca em pauta a formação e especificidade do professor dessa fase da educação. Dentre a centralidade da discussão entende-se que há necessidade de políticas mais

precisas e encaminhadas na direção de formação mais embasada epistemológica, didática e politicamente dos professores, visto ser os profissionais centrais no trabalho com as atividades-fim da Educação Infantil.

EDUCAÇÃO INFANTIL: A DIMENSÃO DIDÁTICA E POLÍTICA

Na história do atendimento à criança no Brasil previa-se um tratamento com ênfase assistencialista como ponto central do papel do cuidado e educação da criança – ainda que nem cuidado e educação aparecessem como dimensões concretas ou conceituais - a história foi se transformando, por distintos contingenciamentos (inclusive por conta das mudanças estruturais nos modos de produção e exigências de respectivas forças de trabalho) e na atualidade o atendimento da criança na educação infantil considera os aspectos físicos, psicológico, intelectual e social. Nessa perspectiva a instituição de educação infantil se apresenta como um universo de possibilidades, onde a criança pode ampliar suas descobertas, uma diversidade de vivências e experiências.

Para Kramer (1999), os trabalhos realizados nas instituições de educação infantil possuem propósitos educativos com objetivos de garantir a assistência, alimentação, saúde e segurança com condições materiais e humanas que tenham benéficos sociais e culturais para as crianças. Campos (1997) apresenta vários estudos sobre a importância da pré-escola para o desenvolvimento satisfatório das crianças que a frequentam, para este mesmo autor estudos apontaram que crianças que a frequentaram obtiveram melhores desempenho. Ainda que esta etapa não seja uma preparação para o ensino fundamental, tendo em vista, que anteriormente este era o ponto de vista acerca da educação infantil, preparar as crianças para o ensino fundamental. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009):

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói 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.

As Diretrizes apontam para uma educação infantil que priorize a criança e suas infinitas visões de mundo, criando espaços de socialização e aprendizagem. As propostas pedagógicas devem ainda respeitar os princípios éticos, estéticos e políticos. O atendimento a criança na faixa etária e zero a cinco anos necessita de objetivos pedagógicos relacionados ao

cuidado e educar, uma vez que não é possível a sua fragmentação. As instituições juntamente com os profissionais devem organizar suas atividades por meio de um currículo que valorize as diversas manifestações infantis, como destacado no documento “Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise”:

Partindo de uma concepção sócio-interacionista do desenvolvimento infantil e considerando a criança como cidadã, com plenos direitos de participar de ambientes estimuladores para seu desenvolvimento e de construir significações e formas cada vez mais complexas de sentir e pensar, a autora afirma que é no espaço construído na interação com outras pessoas que ocorre a ação educativa (Brasil, 1996b, p. 15).

Deste modo, o currículo pode ser entendido como itinerário em que o professor age como mediador em distintas ações pedagógicas que integram as atividades do cuidar e educar. E o ambiente da educação infantil, onde ocorrem as práticas pedagógicas deve ser organizado de acordo com o currículo, e este deve seguir um planejamento, seguindo como guia do trabalho a ser desenvolvido com as crianças. Por outro lado, o debate acerca do currículo na educação infantil, para Oliveira (2010), provocou inúmeras controvérsias entre professores e outros profissionais dessa faixa etária, pois:

Além de tal debate incluir diferentes visões de criança, de família, e de funções da creche e da pré-escola, para muitos educadores e especialistas que trabalham na área, a Educação Infantil não deveria envolver-se com a questão de currículo, termo em geral associado à escolarização tal como vivida no ensino fundamental e médio e associado à ideia de disciplinas, de matérias escolares. (p. 3-4).

Deste modo, a insegurança em adotar o currículo cuja sua concepção estava em discussão, a autora argumenta que muitas instituições adotaram o termo “proposta pedagógica” ao se reportarem ao trabalho desenvolvido com as crianças de zero a cinco anos. Segundo a autora este é um assunto que vinha sendo debatido no campo na educação básica pelas diferentes etapas de ensino, de modo a repensar os conceitos de currículo. Atualmente com a inserção da creche e pré-escola no campo da educação formal, determina a sua inclusão e articulação com a proposta pedagógica. O planejamento curricular deve apresentar não só uma boa fundamentação teórica, mas, possibilidades de estruturação do ambiente visando a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, questões estruturais, espaços e recursos

também devem ser considerados. Sobre o currículo, As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil apontam:

Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (Brasil, 2009).

A prática pedagógica na educação infantil é um fator importante, o planejamento das atividades deve considerar as especificidades de cada criança, estas devem ser programadas visando um cotidiano dinâmico que alcance a participação de todos, de modo a desenvolver a autonomia e cooperação entre as crianças. Esse planejamento deve considerar situações de cuidado, alimentação e higiene, enfatizando sempre os aspectos pedagógicos. Todo planejamento e organização escolar deve sempre privilegiar a criança em todos os aspectos, de modo que se sinta acolhida neste ambiente, e que neste ela possa ampliar suas relações afetivas e sociais, construir vínculos com as demais pessoas com quem convive.

Dentre os documentos oficiais que norteiam a prática pedagógica destaca-se o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) publicado após a promulgação da LDB - 9394/96, em 1998 o MEC lançou este documento que integra a série “Parâmetros Curriculares Nacionais”, elaborado a fim de direcionar o trabalho dos profissionais da educação infantil. O Referencial se apresenta como uma proposta flexível, a sua utilização não é obrigatória. É composto por 3 volumes: 1. Introdução - apresenta uma reflexão acerca da creche e pré-escola, e concepções de criança, de educação, de instituição e do profissional, estes conceitos orientaram a organização dos outros dois volumes. 2. Formação Pessoal e Social - enfatiza a prática pedagógica em torno dos processos de construção da Identidade e Autonomia das crianças. 3. Conhecimento de Mundo – este volume é composto por seis eixos: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática. Estes eixos norteiam o trabalho do professor na construção de diferentes linguagens pelas crianças e também nas suas relações com os objetos do conhecimento.

A partir do RCNEI, o professor de educação infantil, organiza sua prática pedagógica segundo os eixos apontados. Este material serve como base para uma prática que considere a criança nas suas especificidades, ampliando suas percepções de mundo. Segundo o RCNEI

para que haja êxito no trabalho com as crianças o professor deve conhecer as crianças nas suas singularidades, seus conhecimentos prévios, sua cultura, hábitos, costumes, valores, crenças, etnias dentre outros. E assim, entende o professor como mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento do processo de ensino e aprendizagem. Sobre a organização do trabalho educativo são apresentados alguns pontos:

- a interação com crianças da mesma idade e de idades diferentes em situações diversas como fator de promoção da aprendizagem e do desenvolvimento e da capacidade de relacionar-se;
- os conhecimentos prévios de qualquer natureza, que as crianças já possuem sobre o assunto, já que elas aprendem por meio de uma construção interna ao relacionar suas ideias com as novas informações de que dispõem e com as interações que estabelece;
- a individualidade e a diversidade;
- o grau de desafio que as atividades apresentam e o fato de que devam ser significativas e apresentadas de maneira integrada para as crianças e mais próximas possíveis das práticas sociais reais;
- a resolução de problemas como forma de aprendizagem. (Brasil, 1998, p. 30).

Por fim, a prática pedagógica na educação infantil deverá ser não só reflexiva, mas, além das atividades práticas, considerar a criança como sujeito que aprende e ensinar, por meio e conhecimentos e experiências anteriores a escola. Ter uma prática com propostas e clareza nos objetivos ajudam a desenvolver um trabalho mais proximal e significativo para as crianças.

O RCNEI, ainda quando estava em processo de elaboração sofreu duras críticas como aponta Aquino & Vasconcellos (2005). O documento apesar de não ser obrigatório, apresenta uma estrutura curricular definida, de modo que não há flexibilidade nos contextos, ao demonstrar que suas intenções vão além da constituição de um guia, no entanto, por vezes defendem a criação de uma prática homogeneizante, isso frente à desigualdade presente no nosso país, e deste modo resultando como uma proposta curricular.

Pensar numa única perspectiva de currículo, resulta em desconsiderar a liberdade de expressão e a autonomia dos sistemas de ensino e suas especificidades, há que se pensar no

currículo como algo em movimento, em construção, de modo que contemple as regionalidades e individualidade da criança.

Assim, como o currículo, a formação do professor de educação infantil é um aspecto primordial, sendo assim, qual o perfil do professor de educação infantil? Quais conhecimentos necessários a sua prática pedagógica? Qual a formação necessária para atuar na educação infantil? São questões que propomos para reflexão no próximo item.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação infantil é uma etapa da educação básica que requer dinamismo e saberes, e não somente a transmissão de conhecimentos. Deste modo, a formação do professor para esta etapa requer um estudo específico. Atualmente, as discussões acerca deste campo têm aumentado significativamente, haja vista, que anteriormente a formação do professor da educação infantil não tinha espaço nos debates. Com a sociedade em constante transformação, as lutas por escolas infantis, qualidade de atendimento e ensino, surge a necessidade de formar professor em áreas específicas para que houvesse uma educação de qualidade. A promulgação da LDB 9394/96 contribuiu para que a mudança nesse quadro tivesse suas primeiras mudanças, pois esta previa no Art. 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (Brasil, 1996a).

No Brasil, segundo a legislação vigente para atuar na educação infantil o mínimo exigido é o curso normal em nível médio ou curso superior, neste caso o curso de Pedagogia. O curso de magistério, ainda é aceito, mas em alguns municípios as redes de ensino exigem que se tenha ensino superior para exercer a docência na educação infantil. Apesar das recentes alterações na LDB essa questão ainda permanece sem alteração. A publicação do Plano Nacional de Educação – 2014-2024 também corrobora para que a situação da formação do professor de educação infantil tenha avanços, como proposto:

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de

1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

A proposta é que essa meta seja alcançada por meio de treze estratégias a serem desenvolvidas pela União, Estados e Municípios. Dados do Observatório do PNE demonstraram que em 2015, 76,4% dos professores da educação básica possuem curso superior, da educação infantil os resultados são para creche e pré-escola. Na creche 61,7% e pré-escola 65,3% possuem curso de ensino superior. Há outra parcela com bacharelado, complementação pedagógica e sem licenciatura. Até 2014 os resultados do senso escolar apontavam resultados para professores com Ensino Médio – Normal/Magistério, Ensino Médio e Ensino Superior. No entanto, com a publicação do PNE em 2014, já passa a vigorar a meta treze que prevê a formação de professores com ensino superior, mudando assim o perfil dos professores em atuação.

É notório que a formação do professor de educação básica vem se transformando ao longo dos tempos. Autores como Feldens (1984) citado por Diniz-Pereira (2013), apontam que na década de 1970 a formação do professor inicialmente tinha um caráter de experimentação, racionalização, exatidão e planejamento tornaram-se as questões principais na educação de professores, isso resultava da visão funcionalista que se tinham da educação, nessa época estudos apontam que a formação era pautada em métodos de treinamento do professor.

Em 1980 ampliou-se o debate sobre a reformulação dos cursos de formação docente. No final de 1980, com a publicação da constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990 e a LDB/1996, a inserção da educação infantil como espaço de atendimento as crianças de zero a seis anos, implicou encadeamentos relevantes para o perfil do professor que atua nesta etapa. A partir de então a formação de professores para a educação infantil começou a ser orientada sob ótica desta lei, que pressupõe o cuidar e educar de modo indissociável.

Ainda nos anos de 1990 observa-se estudos voltados para a prática pedagógica como construção de saberes. Em 1994 um documento publicado pelo MEC “Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil” uma coletânea de textos resultantes de um “Encontro Técnico de Formação do Profissional de Educação Infantil”. Estes textos contribuíram para a investigação de questões importantes para a elaboração de políticas de formação de professores da educação infantil. Temas como: “O currículo da Educação

Infantil, os cursos de formação profissional e as diferentes possibilidades dessa formação, a estruturação da carreira, a remuneração e as condições de trabalho em creches e pré-escolas” (Brasil, 1994, p. 10), foram dos destaques nas discussões.

Nos anos 2000, as pesquisas apontam que o professor suas vozes, identidades e suas vidas estavam em evidência Diniz-Pereira (2013). Estes dados apontam como a formação de professores ainda era um campo que estava em construção, ou seja, as discussões acerca da formação docente não se esgotam.

Para Oliveira (1994), a formação do professor de educação infantil era muito pobre ou até mesmo não existia. Principalmente quando se refere a creche, visto que havia uma divisão entre o cuidar e educar. Os profissionais que atuavam nessa etapa eram pajens, recreacionistas, monitoras etc., quando havia um professor este desenvolvia atividades cujo objetivo era a preparação para o ensino fundamental.

Em 2014, o MEC lançou a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, incluindo nessa proposta diversos centros de pesquisas de várias universidades. Essa rede, segundo Gatti e Barreto (2009), nasceu a partir da confirmação que a formação continuada vinha se incorporando cada vez mais as perspectivas de professores e gestores educacionais nas diferentes etapas da educação, e surge também das análises de formações que continuadas muito dispersas, e por vezes superficiais. As autoras destacam ainda que esta iniciativa proporcionou a criação de diversos materiais didáticos voltados a professores em exercício. Na atualidade, muitos avanços, ainda que sutis, valorizam esta etapa da educação básica, cabe destacar o PAR – Plano de Ações Articuladas, cuja expansão para vários municípios possibilita a organização de formação continuada de professores pelos municípios, e por vezes efetivados pelos centros da Rede Nacional de Formação.

A formação docente é uma condição muito importante para a melhoria nos indicadores de qualidade na educação. Ser professor, de forma geral, exige um olhar atento em todos os seus aspectos, além disso, requer uma bagagem de conhecimentos teóricos e práticos que auxiliam na compreensão da realidade educacional, considerando as necessidades de cada faixa etária nas suas especificidades. Pois como destacado por Oliveira (2010):

As crianças necessitam envolver-se com diferentes linguagens e valorizar o lúdico, as brincadeiras, as culturas infantis. Não se trata assim de transmitir à criança uma cultura considerada pronta, mas de oferecer condições para ela se apropriar de determinadas

aprendizagens que lhe promovem o desenvolvimento de formas de agir, sentir e pensar que são marcantes em um momento histórico (p. 6).

A formação inicial, oferecida na universidade ainda não contempla todas as especificidades da prática pedagógica, estabelecendo uma relação entre a teoria e prática com suficiente embasamento para uma atuação consciente, se este não ter clareza do modo como as crianças se desenvolvem, como brincam, logo, não terá o entendimento que a aprendizagem infantil ocorre de modo integrado. Deste modo, ser professor é carregar a responsabilidade e compromisso social com a educação, a prática diária da profissão requer uma articulação entre o ensino e a aprendizagem e esse processo se constrói ao longo da trajetória docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil a educação infantil tem uma trajetória permeada por grandes transformações desde as primeiras estratégias de implantação. Inicialmente termos como atendimento a criança, assistência ao menor, escolas maternais, eram utilizados para identificar essa faixa etária (Campos, Rosemberge Ferreira, 1993), e a partir da aceitação da criança como sujeito de direitos garantidos por lei, tem a inserção dessa faixa etária na educação básica e assim houve a necessidade em criar uma nomenclatura para diferenciar o atendimento das crianças pequenas de modo a diminuir os problemas de definição dessa etapa. E assim, aos poucos, o atendimento a criança passa de uma visão assistencialista para uma visão pedagógico e educativo. As políticas de efetivação da educação infantil (LDB, 9394/96; Lei 12796/2013) ainda são recentes o que acarreta numa área ainda em fase de efetivação, e isto requer atenção e cautela para pensar em tempos e espaços para este campo.

Como apresentado até aqui, muitas mudanças acerca da educação infantil, tanto nos aspectos políticos, pedagógicos, históricos resultaram numa outra concepção de atendimento da criança pequena. Logo, a formação de professores para essa etapa de ensino também sofreu alterações. Atualmente, a meta treze do PNE prevê que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior na área em que atuam. Com a obrigatoriedade da educação infantil ações voltadas para esse campo foram necessárias.

REFERÊNCIAS

AQUINO, L. M. L. de; VASCONCELLOS, V. M. R. (2005) Orientação curricular para a Educação Infantil: Referencial Curricular Nacional e Diretrizes Curriculares Nacionais. In *Educação da Infância: História e política*. Rio de Janeiro, DB&A.

- BRASIL. (1990). *Estatuto da criança e do Adolescente. Brasília. Lei 8069*, 13 de julho 1990. Constituição e Legislação relacionada.
- BRASIL. (1998). Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC/SEF, 3 vol.
- BRASIL.(1999). *Ministério da Educação.Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. CNE. Resolução CEB 1/99. Diário Oficial da União, Brasília, 13 de abril de 1999.
- BRASIL. (1996). Ministério da Educação.*Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília. 1996a.
- BRASIL. (2014). Ministério Da Educação. *Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024*. Brasília.
- BRASIL.(1994). Ministério da Educação. *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. Brasília: MEC.
- BRASIL. (1996b). *Proposta pedagógica e currículo em educação infantil:um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise/Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento da Política de Educação Fundamental. Coordenação-Geral de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI*.
- CAMPOS, M. M. (1997). Educação infantil: o debate e a pesquisa. *Cad. e pesq.* n. 101 p. 113 – 127. Jul.
- CAMPOS, M. M. ROSEMBERG, F. FERREIRA, I. M.(1993).*Creches e pré-escolas no Brasil*. São Paulo: Cortez.
- COSTA, M. L. P.(2013). *As práticas pedagógicas de professores da educação infantil no município de Santa Inês*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Maranhão. São Luís.
- DIAS, J. A.(2007). José Querino Ribeiro: a busca da teoria de administração Escolar. In: GARCIA, W. E. *Educadores Brasileiros do Século XX*. Brasília: Plano.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. (2013). A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 22, n. 40, p. 145-154, jul./dez. Disponível em http://www.uneb.br/revista_dafaeeba Acesso em 23/11/2016.
- FERREIRA JR, A; BITTAR. M. (2000) Educação jesuítica e crianças negras no brasil colonial. In *I congresso Brasileiro de História da Educação*. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/007armilioemarisa.pdf>. Acesso em 20/12/2016.
- GATTI, B; BARRETO, E. S. S. (2009).*Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO.
- HADDAD, L. (1996). Políticas Integradas de Cuidado e Educação Infantil: o Exemplo da Escandinávia. *Pro-posições*. Campinas: UNICAMP, nov., p.36-50.
- KRAMER, S, ABRAMOVAY, M. (1991). “O rei está nu”: um debate sobre as funções da pré-escola. In: KRAMER, S; SOUZA, S, J. *Educação ou tutela? A criança de 0 a 6 anos*. 2. ed. São Paulo: Loyola.

- KRAMER, S. (2003). *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 7. ed. São Paulo: Cortez.
- KRAMER, S. (2006). As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e é fundamental. *Educ. Soc.* Campinas, vol.27, n.96 – Especial, out.
- KRAMER, S. (1994). Currículo de Educação Infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escola: questões teóricas e polêmicas. In: *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil*. /MEC/SEF/COEDI - Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, p.16-31.
- KRAMER, S. (1999). *O papel social da educação infantil*. Disponível em: <http://dc.itamaraty.gov.br/imagens-e-textos/revista7-mat8.pdf>. Acesso em 20 out.2016.
- KRAMER, S; ABRAMOVAY, M. (1985). Alfabetização na pré-escola: exigência ou necessidade. In: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, fev. p. 103 – 107.
- KUHLMANN JR, M. (2002).A circulação das ideias sobre a educação das crianças: Brasil, início do século XX. In: FREITAS, M. C.; KUHLMANN JR., M. (Orgs). *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, p. 459-501.
- KUHLMANN JR, M. (1999). Educação Infantil e Currículo. In FARIA. A.L.G, PALHARES. M. S. *Educação infantil pós LDB: rumos e desafios*. São Paulo: Autores Associados.
- KUHLMANN JR, M. (2005). Educação Infantil e Currículo. In: FARIA, A.L.G de; PALHARES, M.S. (Orgs.). *Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas-SP: Autores Associados.
- KUHLMANN JR, M. (2002). Ideias sobre a educação da infância no 1º congresso brasileiro de proteção à infância. Rio de Janeiro. *II Congresso Brasileiro de História da Educação*. Disponível em: http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema_7/0749.pdf. Acesso em 30/11/2016
- KUHLMANN JR, M. (1998). *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação.
- KUHLMANN JR, M. (2001). O jardim de infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX início do século XX. In MONARCHA. C. *Educação da infância brasileira 1875 – 1983*. São Paulo: Autores Associados.
- LEITE, M. M. (2000). A infância no século XIX segundo memórias e livros de viagem. In: FREITAS, M. C. (org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez.
- MACHADO, L. M. C. P.(1996) Paisagem valorizada – A Serra do Mar como Espaço e como Lugar. In: DEL RIO, V; OLIVEIRA, L. de (Org.). *Percepção ambiental: a experiência brasileira*. São Paulo: Studio Nobel; São Carlos, SP: Universidade Federal de São Carlos, p. 97-119.
- OLIVEIRA, Z. M. R. (Org.). (1994). **Educação infantil: muitos olhares**. São Paulo, Cortez, 1994.
- OLIVEIRA, Z. M. R. (2010). O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? *Anais do I Seminário nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais*. Belo Horizonte, novembro. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7153-2-1-curriculoeducacao-infantil-zilma-moraes/file>. Acesso em: 20/12/2016.

- OLIVEIRA, Z. M. R. Z; FERREIRA, M. C. R. (1992). Contribuições para o esboço de uma proposta curricular para a formação de educadores de creche em nível de 2ª Grau. In: ROSEMBERG, F. CAMPOS, M. M. M, VIANA, C.P. (1992). *A formação do educador de creche: sugestões e propostas curriculares*. São Paulo: FCC/DPE.
- PEREIRA, M. C. (2013). O ensino fundamental de nove anos e a organização curricular para os anos iniciais no Mato Grosso do Sul In: *VII Simpósio Internacional: O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente*, 2013, Uberlândia - MG. O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente. Uberlândia: UFU/FAPEMIG, v.1. p.1 – 12.
- PEREIRA, M. C. (2015). O pensamento pedagógico de Friedrich Froebel In: LIMA, P. G. *Fundamentos da Educação: recortes e discussões*. 1 ed. Jundiaí/SP : Paco Editorial, v.4, p. 157-299.
- REAL, G. C. M. (2000). Educação Infantil: políticas públicas e ação institucional. *Dissertação* (Mestrado em Educação). UFMS. Campo Grande.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Políticas de educação infantil e avaliação. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 44-75, Apr. 2013 Available from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742013000100004&lng=en&nrm=iso. Access on 29 June 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742013000100004>
- SIGUNOV NETO, A; MACIEL, L. S. B. (2008). O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 169-189. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a11.pdf>. Acesso em 23/12/2016.
- XAVIER, M. E. S. P. et al (1994). **História da educação**: a escola no Brasil. São Paulo: FTD.

Autora

Meira Chaves Pereira

meira.chaves@hotmail.com

Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho. Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Especialista em Educação Básica - área de concentração em Educação Infantil pela Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul [UEMS] e Metodologia para o Ensino Superior pela Universidade Metropolitana de Santos. Concluiu a graduação [licenciatura em pedagogia] pela Universidade Paulista [Campinas/SP]; Licenciatura em Arte pela Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES. Participante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura e Instituições Educacionais – UNESP Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho