



PRINCÍPIOS FROEBELIANOS: PERMANÊNCIAS NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE PÚBLICA DE FLORIANÓPOLIS (1976 – 1996)

Patrícia Regina Silveira de Sá Brant – Udesc

Gladys Mary Ghisoni Teive - Udesc

Resumo: O presente artigo tem por objetivo identificar alguns princípios froebelianos nos documentos curriculares da educação infantil da Rede Municipal de Educação de Florianópolis, Santa Catarina, a saber: a organização de turmas por idade; a graduação das atividades por idade; a importância da brincadeira e do jogo; o professor como mediador da aprendizagem; o respeito às fases de desenvolvimento da criança e a narração de histórias. Enfatizando as rotinas da educação infantil - aqui entendidas no sentido mais amplo de organização e estruturação do trabalho pedagógico -, nos propomos realizar um estudo comparativo entre os princípios difundidos por Froebel no século XIX e os princípios da educação infantil defendidos no final do século XX pelas propostas curriculares do município de Florianópolis. Concluímos que tais princípios, mesmo não sendo referenciados como froebelianos, continuam influenciando a organização das rotinas nos currículos da educação infantil.

Palavras-Chave: Educação Infantil. Currículo. Rotinas.

Introdução

O presente artigo insere-se nas discussões sobre o currículo da educação infantil na Rede Municipal de Educação de Florianópolis. Propomos uma identificação dos princípios da educação pré-escolar difundidos por Froebel - na primeira metade do século XIX -, em interface com os princípios da educação infantil defendidos no final do século XX, presentes em documentos curriculares. Muitos dos preceitos froebelianos, nos séculos seguintes à inauguração dos jardins de infância, conceberam de maneira determinante o fazer pedagógico da educação infantil.

Práticas pedagógicas hoje adotadas surgiram no passado para resolver desafios lançados naquele tempo. Conhecê-las talvez nos permita entender algumas práticas, quiçá abandonar outras ou, ainda, continuar a adotá-las, mas conscientes da sua

aplicabilidade atual, à luz da sua origem, como assinalam Inês Dussel e Marcelo Caruso (2003, p.17):

Percorrendo a história da sala de aula e das formas de ensinar, procuramos esclarecer o fato de que muitas técnicas e palavras que utilizamos para nos referir ao que acontece na sala de aula têm um passado, surgiram em situações concretas como respostas a desafios ou problemas específicos, e que provavelmente, quando as utilizamos hoje em dia, ainda trazem parte desses significados. Compreender de onde surgem, de quais estratégias e problemas fazem parte, como foram ou são utilizadas, e que efeitos causaram pode ajudar-nos a aliviar essa carga e a assumir nossa tarefa como uma reinvenção própria das tradições que recebemos. [...].

A identificação de similaridades e permanências dos princípios de Froebel no currículo contemporâneo dar-se-á pelo cruzamento de citações de estudos do autor (ARCE, 2002) e da criação dos jardins de infância no Brasil do final do século XIX (BASTOS, 2011 e KUHLMANN, 2010¹) com o que aparece citado nos documentos curriculares da Rede Municipal de Educação Infantil de Florianópolis (RMEI) dos anos 1976, 1981 e 1996.

A educação infantil pública municipal na cidade de Florianópolis teve início em 1976, com criação do *Projeto Núcleos de Educação Infantil* da Secretaria de Educação, Saúde e Assistência Social (Sesas). A RMEI de Florianópolis conta, atualmente,² com 81 unidades, sendo 32 Núcleos de Educação Infantil (NEIs) que atendem a 4.356 crianças em período parcial e 49 creches, com atendimento de 6.339 crianças em período integral, totalizando 10.695 crianças.

Em 2010, a Secretaria Municipal de Educação (SME) de Florianópolis publica as *Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil* e, em 2011 e 2012, está produzindo o documento *Orientações Curriculares para a Educação Infantil* (no prelo). Anteriormente à implantação dos atuais documentos, há registro da produção de quatro outros: *Projeto Núcleos de Educação Infantil*, em 1976; *Currículo Pré-Escolar*, em 1981; *Programa de Educação Pré-Escolar*, em 1988 e, em 1996, *Traduzindo em ações: das diretrizes a uma proposta curricular – Educação Infantil*³.

¹ O estudo de Maria Helena Câmara Bastos tem por base o Jardim de Crianças do Colégio Menezes Vieira, no Rio de Janeiro, a partir da análise da obra *Manual para os Jardins de Infância* (1882), do dr. Menezes Vieira. O estudo de Moysés Kuhlmann Júnior é sobre o Jardim de Infância Caetano de Campos, em São Paulo, a partir da análise da *Revista do Jardim de Infância*, 1º e 2º v, (1896 e 1897).

² Dados fornecidos pela Diretoria do Observatório da Educação e Apoio ao Educando (DIOBE), da Secretaria Municipal de Educação, em setembro de 2011.

³ Sobre os documentos curriculares da RMEI, ver Ostetto (2000), Waltrick (2008) e Steininger (2009).

Justifica-se a exclusão, neste estudo, do documento da RMEI de 1988, por ter sido marcado pela vinculação direta ao Programa de Educação Pré-Escolar (Proepre), do Ministério da Educação (MEC), assim como os atuais documentos – ainda em elaboração – e a inclusão dos documentos de 1976, 1981 e 1996, por terem sido gestados a partir de movimentos e iniciativas da própria RMEI de Florianópolis e estarem presentes em décadas distintas.

Um entendimento sobre as “rotinas”

Estamos nos referindo à rotina, relacionando-a ao que é estruturado nas instituições de educação infantil para desenvolver o trabalho com as crianças: “Poderíamos afirmar que elas sintetizam o projeto pedagógico das instituições e apresentam a proposta de ação educativa dos profissionais” (BARBOSA, 2000, p. 40). Assim entendida, a palavra rotina será utilizada no sentido mais amplo de organização e estruturação do trabalho pedagógico, na perspectiva de que princípios, propostas e rotinas se entrecruzam e constituem o currículo.

Não é objeto deste breve artigo apontar se determinados princípios, legitimados nas rotinas na trajetória da educação infantil, são “bons” ou “ruins” dentro de um programa curricular a ser desenvolvido com crianças pequenas, mas lembrar que práticas específicas do universo escolar infantil, encontradas com frequente regularidade nas mais diversas instituições, foram historicamente construídas. E ainda, embora as rotinas sejam naturalizadas ou apontadas como importantes, não só para a organização das instituições, como para o desenvolvimento da criança, elas, assim como o currículo, não são neutras:

Os “olhos” que olham as crianças na escola e na sala de aula não são nunca isentos, sequer desinteressados, muito menos descritivos. Seus “olhares” – sejam curriculares, didáticos, pedagógicos, psicológicos, sociológicos, filosóficos, antropológicos – estão historicamente comprometidos em determinadas relações de poder-saber e implicados na constituição de certas políticas de identidade e de representação culturais, e não de outras (CORAZZA, 2001, p.22).

Discutir o currículo à luz da história é reconhecer sua constituição como objeto social e histórico, o que passa pela valorização da própria história da educação infantil e pelo reconhecimento de que muito do que se considera atual já foi inaugurado há muito tempo, pois ao se desvalorizar “a história por ela se ocupar do que já passou, o risco está na ilusão de se inventar a roda novamente” (KUHLMANN JR. 2010, p. 6).

Froebel e os Jardins de Infância

Friedrich Wilhelm August Froebel (1782–1852), pedagogo alemão, foi o fundador dos jardins de infância – os *Kindergartens* – cujos preceitos serviram de modelo institucionalizado, de alcance internacional, à educação pré-escolar. O primeiro jardim de infância foi fundado por Froebel em 1840. O nome *Kindergarten*, ou jardim de

crianças, está relacionado à ideia de jardim, local em que se cultivam plantas, que são as almas das crianças, uma analogia ao que Deus fez com as plantas da natureza, ideia fortemente alicerçada nos princípios religiosos de Froebel. Por essa razão, as professoras são chamadas de jardineiras. Froebel teve o cuidado de evitar a palavra “escola”, para diferenciar sua instituição destinada às crianças pequenas das instituições escolares (ARCE, 2002).

O Brasil não esperou respirar os ares republicanos para abrir os primeiros jardins de infância⁴. No setor privado, no Rio de Janeiro é fundado, em 1875, o primeiro jardim de infância do País, no Colégio Menezes Vieira e, em 1877, em São Paulo, na Escola Americana. No setor público, já no período republicano, foi fundado em 1896, em São Paulo, o Jardim da Infância Caetano de Campos (KUHLMANN, 2010). Há outros registros de jardins de infância no Rio de Janeiro, ainda no Império. Em “[...] 1883, o professor Hemetério José dos Santos pede autorização à Inspeção de Instrução Pública para abrir colégio de instrução primária com jardim de infância anexo, [...]”. No Almanack Laemmert de 1887, aparece a propaganda do Colégio Froebel, dirigido pelo professor Hemetério, “[...] – escola mista dividida em três seções: jardim de infância, instrução primária, instrução secundária” (BASTOS, 2011, p. 23).

Em Florianópolis, há registro da criação do Jardim de Infância do Colégio Coração de Jesus⁵ em 1914, com a indicação de ser o primeiro da capital dos catarinenses, conforme pudemos constatar em visita ao arquivo histórico do referido colégio: “Na paisagem educacional catarinense, situa-se, dentre os congêneres no ensino particular, como o mais antigo jardim da infância, a mais antiga escola primária, a mais antiga escola normal”⁶.

No Brasil, a única obra traduzida de Froebel é *A educação do homem*, por Maria Helena Câmara Bastos, em 2001, além de traduções parciais de vários trabalhos sobre os jardins de infância e obras do autor, realizadas por Gabriel Prestes e colaboradoras, por ocasião

⁴ Sobre o percurso histórico da educação infantil, ver Monarcha (2001), Freitas (2006).

⁵ O Colégio Coração de Jesus era uma instituição escolar privada, de caráter confessional, católico, fundado em 1898. Foi referência na educação florianopolitana e catarinense, não só na formação dos alunos, mas sobretudo na formação de professores. Em 1919, o Curso Complementar, anexo ao colégio, foi equiparado à Escola Normal Catarinense e, em 1921, forma a sua primeira turma de normalistas (BOPPRÉ, 1989). No ano de 1976, era referência na formação de professoras, pois, além do Curso do Magistério, também oferecia um curso de extensão, considerado uma inovação, o Materno Infantil (OSTETTO, 2000).

⁶ Histórico Colégio Coração de Jesus, 1962.

da publicação da *Revista do Jardim da Infância*, produzida em 1896 e 1897, pela escola Caetano de Campos, na cidade de São Paulo (ARCE, 2002).

Apesar de lembrado como o “pai dos jardins de infância”, os princípios propostos por Froebel são, regra geral, desconhecidos de muitos dos/as educadores/as da educação infantil, não só florianopolitanos/as, apesar de cotidianamente os colocarem em prática. A contradição de se conhecer e ao mesmo tempo desconhecer grandes educadores constitui uma falha na própria formação dos professores no Brasil. Como bem alerta Alessandra Arce: “Ouve-se falar destes educadores, reconhece-se sua importância, mas não se estudam os mesmos, ou seja, desconhecem-se suas obras, e mais ainda, sua presença no fazer histórico da educação em nosso país” (ARCE. In: BASTOS, 2011).

Em busca de similaridades: o passado que se faz presente

Partimos do pressuposto de que os princípios educacionais defendidos por Froebel, ao atravessarem vários séculos, foram determinantes no fazer pedagógico e na estruturação das propostas das instituições de educação infantil, não apenas em Florianópolis, mas em todo o Brasil. Uma de suas grandes contribuições, que chega aos dias atuais, é o papel da brincadeira e do jogo no processo educativo, assim como a necessidade do reconhecimento, por parte dos educadores, das diferentes etapas de desenvolvimento da criança e, ainda, a concepção da criança como ser produtivo e, sobretudo, ativo, e não meramente receptivo. E, o que talvez tenha impulsionado todo um fazer pedagógico ao longo dos anos: a importância concedida à infância no desenvolvimento do homem, preocupação por ele eternizada na célebre frase: “Saibamos ver o homem no menino, consideremos a vida do homem e da humanidade na infância. Reconheçamos no menino o germe de toda a atividade futura no homem” (FROEBEL apud LUZURIAGA, 1971, p.203).

Isso posto, procuramos vestígios de sua pedagogia, muito especialmente os seguintes princípios por ele propostos para os jardins de infância: 1) sobre a organização de turmas por idade; 2) Sobre a graduação e complexidade das atividades por idade; 3) sobre a importância da brincadeira e do jogo; 4) sobre um processo não-diretivo e o professor como mediador da aprendizagem da criança; 5) sobre o respeito às fases de desenvolvimento da criança e 6) sobre a narração de histórias como elemento

fundamental do trabalho com as crianças pequenas, nos documentos curriculares da RMEI, a saber:

a) O *Projeto Núcleos de Educação Infantil*, de 1976, é criado em pleno movimento nacional de implantação e expansão da educação pré-escolar no Brasil⁷. Escrito em 14 páginas, foi o documento norteador da criação e expansão da educação pré-escolar pública em Florianópolis. É uma proposta marcada pelo caráter preparatório e compensatório que aparece fortemente na década de 1970, por ocasião da grande expansão da pré-escola (OSTETTO, 2000). Ao mesmo tempo, o documento se caracteriza pela defesa de uma programação que evite “o dirigismo”, inspirado no pensamento de Heloísa Marinho⁸ (WALTRICK, 2008 e STEININGER, 2009), que, por sua vez, foi marcado pelos preceitos froebelianos (LEITE FILHO, 1997). Este projeto foi idealizado e implantado com a participação efetiva de egressas do Colégio Coração de Jesus.

b) O documento de 1981, *Currículo Pré-Escolar*, destaca as áreas de desenvolvimento infantil (físico-motor, emocional, mental e social), trazendo para cada área: objetivos, conteúdo e sugestões de atividades, com diferenciação de faixa etária. Há uma preocupação em subsidiar o trabalho do professor, visto que, “além das áreas que deveriam ser consideradas, são apresentadas formas de encaminhar o trabalho, através de sugestões de atividades” (OSTETTO, 2000, p. 119). É um documento apresentado em 18 páginas, com objetivos, conteúdos e sugestões de atividades, dispostos num quadro explicativo. Ao destacar as áreas de desenvolvimento, mesmo que não referenciando, traz nas entrelinhas a perspectiva piagetiana. Pelo conteúdo, “em certos aspectos acompanha o referencial do *Projeto inicial/1976*, uma vez que fala em estimulação, dá ênfase à linguagem verbal, à coordenação motora e ao desenvolvimento de hábitos e atitudes” (OSTETTO, 2000, p. 119). Foi elaborado e organizado “pela Coordenação de Educação Pré-Escolar da Sesas, em conjunto com diretoras e professoras das instituições municipais” (STEININGER, 2009, p. 53).

c) Em 1996, o documento *Traduzindo em ações: das diretrizes a uma proposta curricular – Educação Infantil* é resultado do Movimento de Reorientação Curricular instaurado na RMEI. É apresentado em 48 páginas, sendo o primeiro a trazer dados

⁷ Sobre os documentos curriculares da RMEI, em relação os documentos oficiais no contexto da implantação e expansão da educação pré-escolar no Brasil, ver Ostetto (2000) e Steininger (2009).

⁸ Sobre Heloísa Marinho e sua trajetória acadêmica e profissional, vinculada aos estudos de Froebel, ver Leite Filho (1997).

históricos da educação infantil em Florianópolis. Distingue-se por algumas questões importantes e diferenciadoras dos demais documentos: a brincadeira e a linguagem como princípio organizador da ação pedagógica; a importância do planejamento, registro e avaliação na ação cotidiana do professor; a organização do tempo e do espaço e a compreensão do educar e cuidar como funções complementares na educação infantil (OSTETTO, 2000 e WIGGERS, 2000). Está inserido no contexto das discussões nacionais, publicações de documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC) e pesquisas, em torno do caráter pedagógico da educação infantil (STEININGER (2009). Este documento sinaliza um rompimento com o construtivismo piagetiano⁹ “principal referência dos anos 80” (OSTETTO, 2000, p. 14). O Movimento de Reorientação Curricular contou com a “participação de várias categorias profissionais, especialmente de técnicos em educação, professores, auxiliares de sala e diretores” (WIGGERS, 2000, p. 26) de 1993 a 1996. Também participaram profissionais deste e de outros estados brasileiros, dentre elas a Federal e a Estadual (SC).

Importante perfilar nos documentos curriculares o fazer pedagógico – concepções, práticas, conhecimentos, grandes educadores e suas teorias – mas também reconhecer outro fazer, o dos sujeitos, no sentido de que o currículo é autobiografia e nele se forjam identidades (SILVA, 2002). Reconhecer, ainda, que documentos curriculares trazem a marca dos sujeitos que os idealizaram e implantaram e que o currículo vem se constituindo histórica e politicamente no próprio percurso da educação. Percurso este em que se cruzam várias histórias – a curricular, a institucional, a dos sujeitos.

Nesta perspectiva, os documentos curriculares produzidos na RMEI guardam uma “estreita relação” com a história e trajetória da educação infantil municipal e dos próprios sujeitos, no mesmo sentido que Viñao Frago (1995) discute ser uma história complemento da outra¹⁰, ou seja, a história dos sujeitos, dos documentos curriculares e a história da RMEI de Florianópolis são confluentes, se entrecruzam, independente do tempo e do espaço em que se estabeleceram. Isto exige do estudioso reconhecer que a linearidade de fatos históricos isolados no espaço e no tempo imprime à história um

⁹ Principalmente em relação ao documento curricular anterior, o *Programa de Educação Pré-Escolar*, de 1988, não abordado neste estudo.

¹⁰ No artigo *Historia de La educación y historia cultural – posibilidades, problemas, cuestiones*, Antonio Viñao Frago discute a história da profissionalização docente em relação à história das disciplinas escolares (currículo), apontando para a perspectiva de histórias que se complementam.

“engessamento” que não cabe na perspectiva de entrecruzamento de várias histórias. Há que se pensar numa “fluidez histórica”:

Estamos colocados perante uma nova concepção que nos convida a olhar para a *largura* e para a *espessura* do tempo. Uma largura que permite a fluidez histórica, concebendo o presente não como um “período” mas como um processo de transformação do passado no futuro (e vice-versa). Uma espessura que nos faz viver, simultaneamente, diferentes temporalidades, sobrepostas de tal maneira que o tempo deixa de ser um “fio” (o fio do tempo) para se representar como uma corda onde fios se torcem uns sobre os outros (NÓVOA, 2001, p. 135).

Vestígios dos princípios froebelianos nas propostas curriculares para a educação infantil em Florianópolis

1 Organização de turmas por idade

O jardim foi dividido em três turmas [...]. O primeiro período, para as crianças de quatro anos; o segundo, para as de cinco anos, e o terceiro, para as de seis (KUHLMANN, p. 118).

1.1 *Projeto Núcleos de Educação Infantil* (1976): estabelece que, de 3 a 4 anos, 1º nível (período); 4 a 5 anos, 2º nível (período); 5 a 6 anos, 3º nível (período) (SESAS, p. 5).

1.2 *Currículo Pré-Escolar* (1981): Berçário – de 3 meses a 18 meses; Maternal – de 18 meses a 3 anos; Iº Nível – de 3 anos a 4 anos; IIº Nível – de 4 a 5 anos; IIIº Nível – 6 anos (Sesas, p. 2-8).

1.3 *Traduzindo em Ações: Das diretrizes a uma proposta curricular* (1996): não consta a organização de turmas por idade¹¹.

2 Graduação e complexidade das atividades por idade

[...] Nos dois últimos períodos, ampliava-se o tempo dedicado às atividades cognitivas com a proporcional diminuição do tempo de repouso e de recreios. No segundo período, havia a introdução de atividades de linguagem, de reprodução na lousa, desenho com pauzinhos e jogos organizados. No terceiro período, eram propostos

¹¹Supostamente por este tipo de organização já estar naturalizado ou por não ter havido mudança na nomenclatura de organização das turmas.

exercícios de formação com letras impressas¹² e exercício de cálculos com cubinhos” (KUHLMANN, p. 120).

2.1 *Projeto Núcleos de Educação Infantil* (1976): não apresenta sugestões de atividades.

2.2 *Currículo Pré-Escolar* (1981): apresenta sugestões de atividades por faixa etária, em todos os níveis de organização de turmas, do Berçário ao IIIº Nível. Percebem-se, na proposta, a continuidade das atividades e a complexidade das atividades cognitivas à medida que a idade das crianças avança. Para o IIº Nível – 4 a 5 anos e IIIº Nível – 6 anos, são sugeridas as mesmas atividades. Nestes dois níveis, as atividades sofrem intensificação e maior complexidade, em especial a matemática e a comunicação e expressão, em relação às idades precedentes.

2.3 *Traduzindo em Ações: Das diretrizes a uma proposta curricular* (1996): não apresenta sugestões de atividades. Contudo, alguns excertos permitem localizar a indicação do planejamento de acordo com a faixa etária: “O educador deve, de acordo com as características de cada faixa etária com a qual trabalha e da clareza de seus objetivos, planejar suas ações” (SME¹³, 1996, p. 20). “Para planejar, devem-se levar em consideração os registros realizados pelo educador, os objetivos de cada faixa etária e de cada área de conhecimento (Id., p. 38). “Devem-se levar em consideração os níveis de desenvolvimento de cada faixa etária, o perfil de cada grupo de crianças e a hierarquia de cada área de conhecimento” (Id., p. 39).

3 Importância da brincadeira e do jogo

[...] foi pioneiro por reconhecer o jogo e a brincadeira como as formas que a criança utiliza para expressar como vê o mundo, além de serem geradores do desenvolvimento na primeira infância. Por isso, Froebel considera a brincadeira uma atividade séria e importante para quem deseja realmente conhecer a criança (ARCE, 2002, p. 60).

3.1 *Projeto Núcleos de Educação Infantil* (1976): a questão da brincadeira aparece no material didático previsto para as instituições e delas solicitado. No pedido de “jogos de recreação de sala”; “blocos lógicos”, “fantoques”, “brinquedos –carrinhos – bolas – bonecas” (SESAS, 1976, p. 10). Também na parte destinada à especificação do espaço

¹²Pestalozzi já propunha a graduação dos conteúdos para melhor compreensão por parte das crianças e sempre do mais fácil para o mais complexo, o que era partilhado por Froebel. Contudo, havia discordâncias entre esses dois educadores. Froebel discordava da metodologia utilizada pelo educador suíço de iniciar as crianças pequenas desde cedo na leitura e escrita. Enquanto Pestalozzi acreditava que a alfabetização precoce da criança pudesse levá-la a uma melhor posição social, Froebel focava sua atenção na espiritualidade do homem, acreditando que as preocupações sociais e econômicas de Pestalozzi eram reducionistas (ARCE, 2002, p. 42).

¹³ Secretaria Municipal de Educação.

físico para cada instituição aparecem previstas: “Área coberta” destinada “para recreação nos dias de chuva” e “Área descoberta” para instalação de “caixa de areia, play ground, pneus velhos” (Id., p. 9).

3.2 *Currículo Pré-Escolar* (1981): a questão da brincadeira consta como sugestão de atividades segundo as áreas de desenvolvimento da criança. O *Berçário* (de 3 a 18 meses) aparece na área de “*desenvolvimento emocional*” em atividades como “oferecer diversos brinquedos, para que a criança possa escolher” e na área de “*desenvolvimento mental*”, na qual se dão sugestões de tipos de brinquedos como “brinquedos de encaixe e construção. Ex.: casinha das chaves, cubos, o pequeno construtor...” e “utilização de brinquedos pedagógicos, material doméstico e de sucata” (SESAS, 1981, p.2). No *Maternal* (de 18 meses a 3 anos), aparecem, para o “*desenvolvimento físico-motor*”, atividades como “exploração do cantinho da boneca”, “exploração do material de sucata e jogos pedagógicos” (Id., p. 3). No *Iº Nível* (3 a 4 anos), aparece na área do “*desenvolvimento físico-motor*”, com sugestões de “jogos ativos e moderados”, “exploração de material de sucata e didático – jogos pedagógicos”; na área de “*desenvolvimento social*”, a partir de “brinquedos de roda, brinquedos livres [...]” e na área de “*desenvolvimento mental*”, aparecem “jogos de memorização” (Id., p. 5-7). No *IIº Nível* (4 a 5 anos) e *IIIº Nível* (6 anos), aparecem na área de “*desenvolvimento emocional*” sugestões de atividades como “jogos ativos, calmos e moderados”, “recreação livre e dirigida”. Na área de “*desenvolvimento físico-motor*”, constam “recreação livre”, “parque, brinquedos de roda”, “realizar jogos com destaque de uma ou mais crianças, sem competição, desenvolvendo o espírito de participação”, “brinquedos cantados”, “introdução de jogos como amarelinha, queimei, o caracol, pular de corda, cobrinha, salada saladinha”. Na área de “*desenvolvimento social*”, aparece a orientação “através das atividades realizadas em grupo, e da recreação livre, quando todos têm oportunidade, de brincar com todos”. Na área de “*desenvolvimento mental*”, aparecem “jogos de percepção, discriminação e memórias auditivas” (Id., p. 8 – 15).

3.3 *Traduzindo em Ações: Das diretrizes a uma proposta curricular* (1996): a brincadeira aparece como eixo organizador da proposta. Consta nos objetivos: “Propiciar a presença da brincadeira como atividade sócio-afetivo-cultural de experimentação e possibilidade educativa, em todas as Creches e NEIs”; “Organizar um ambiente saudável, que possibilite a criatividade, a brincadeira [...]” (SME, 1996, p.18 e

19). A brincadeira aparece em muitas partes do documento. Dos seis capítulos específicos, um é destinado à brincadeira, que inicia com a afirmação de que “a brincadeira é o princípio organizador desta Proposta Curricular” (Id., p. 21). A brincadeira aparece também em outros capítulos.

4 Processo não-diretivo e o professor como mediador da aprendizagem

A criança precisa ter uma mente ativa e livre para poder abrir as portas do conhecimento, ela deve ser livre para explorar, escolher, questionar e agir, a aprendizagem deve sempre partir do que o indivíduo possui. Este ouvir o conhecimento da criança é o principal requisito para o sucesso da educação. Froebel [...] fundamenta-se no que mais tarde viriam a ser os principais pilares do movimento escolanovista: liberdade e atividade; o professor como observador e auxiliador do processo de aprendizagem, trabalho baseado nos conhecimentos prévios dos alunos (ARCE, 2002, p. 55)

4.1 *Projeto Núcleos de Educação Infantil (1976)*: “A programação basear-se-á em vivências e não em aulas a serem ministradas e repetidas” (SESAS, 1976, p. 5).

Evitar-se-á o dirigismo e o aceleração do processo evolutivo. Assim sendo, não haverá treinamento nem aprendizagem dirigida pelo adulto. Cada criança ‘crescerá’ de acordo com o seu ritmo e suas potencialidades”¹⁴ (Id., p. 6).

4.2 *Currículo Pré-Escolar (1981)*:

[...], cada criança é única, tem seu ritmo de desenvolvimento, suas experiências e sua maneira peculiar de reagir a estímulos e de aprender e como tal, deve ser entendida e respeitada (SESAS, 1981, p. 1).

4.3 *Traduzindo em Ações: Das diretrizes a uma proposta curricular (1996)*: ao falar do papel do educador e da bagagem cultural da criança aponta que,

[...] cabe ao educador fornecer instrumentos para que a criança amplie suas ações, criando e recriando de forma própria sua forma de agir, sentir e ver o mundo a sua volta. Nesse contexto, o papel do educador ganha destaque como parceiro mais experiente, mediador dos conhecimentos [...]. Cada criança vem para a escola com uma bagagem cultural singular! [...] No processo ensino-aprendizagem, sua postura não pode ser nem diretiva e autoritária, nem espontaneísta, à espera do que as crianças apresentam” (SME, 1996, p. 19).

[...]. Para tal fim deve considerar aquilo que as crianças já sabem, seu nível de desenvolvimento real, suas necessidades e interesses, atuando de forma que avancem no seu desenvolvimento sem se desligar desse processo, mas sim assumindo-se como mediador das interações que ocorrem (Id., p. 20).

¹⁴ Ao mesmo tempo, a proposta se justifica pelo ideário nacional de educação preparatória e compensatória.

5 Respeito às fases de desenvolvimento da criança

[...] dá os primeiros passos rumo à utilização de uma psicologia do desenvolvimento como fundamento da educação. Através da divisão do desenvolvimento humano em estágios: a primeira infância, a infância e a idade escolar, Froebel atrela a cada fase um tipo de educação que deve respeitar as características próprias dessa fase (ARCE, 2002, p. 54).

5.1 *Projeto Núcleos de Educação Infantil (1976)*: “A educação Pré-Escolar se destina a oferecer as condições para o desenvolvimento da criança, de acordo com as idades e suas necessidades [...]” (SESAS, 1976, p. 6).

5.2 *Currículo Pré-Escolar (1981)*:

[...] cada criança é única, tem seu ritmo de desenvolvimento, suas experiências e sua maneira peculiar de reagir a estímulos e de aprender e como tal, deve ser entendida e respeitada (SESAS, 1981, p. 1).

5.3 *Traduzindo em Ações: Das diretrizes a uma proposta curricular (1996)*:

Qual a função das Creches e NEIs? Nestas instituições deve-se educar e cuidar as crianças, considerando-se as particularidades da etapa de desenvolvimento compreendida entre zero a seis anos” (SME, 1996, p. 17). Devem levar em consideração os níveis de desenvolvimento de cada faixa etária, o perfil de cada grupo e a hierarquia de cada área de conhecimento (Id., p. 39).

6 Narração de histórias como elemento fundamental do trabalho com as crianças

[...] a narração deveria ser o primeiro exercício da segunda-feira, fornecendo assuntos para as conversas e ocupações de toda a semana. O conto levaria aos exercícios de conversação; estes aos jogos de movimento e ao uso dos materiais froebelianos (utilizados para construir figuras dos contos), aos desenhos, recortes e colagens” (KUHLMANN, p. 128).

6.1 *Projeto Núcleos de Educação Infantil (1976)*: as histórias aparecem como um dos eixos do currículo.

[...] o currículo abrangerá:

1. saúde, com ênfase em nutrição;
2. a vida social;
3. o prazer da música;
4. o trabalho das artes plásticas;
5. convívio da natureza e o mundo variado das coisas;
6. a fantasia no reino encantado das estórias¹⁵;

¹⁵ Na lista de material didático para a instituição, aparece a solicitação de “livros de estória” (SESAS, 1976, p. 10).

7. a formação de hábitos indispensáveis à vida (SESAS, p. 6).

6.2 *Currículo Pré-Escolar* (1981): a narrativa de histórias aparece como objetivo, conteúdo e sugestões de atividades. Para as crianças, a partir de 18 meses (Maternal), está nas sugestões de atividades nas áreas de *Desenvolvimento Físico-motor* (p. 3) e *Desenvolvimento Mental* (p. 5). No Iº Nível (3 a 4 anos), aparece no *Desenvolvimento Social* (p. 6) e no *Desenvolvimento Mental* (SESAS, p. 7). Para as crianças de 4, 5 e 6 anos (IIº Nível e IIIº Nível), consta na área de *Desenvolvimento Mental*, com objetivos, conteúdos e atividades mais definidos e específicos (Id., p. 15).

6.3 *Traduzindo em Ações: Das diretrizes a uma proposta curricular* (1996): as histórias aparecem na organização do espaço e da rotina.

Esta proposta, ao priorizar a atividade lúdica, o acesso à informação, à leitura e à escrita e às diversas linguagens expressivas como atividades que irão propiciar a construção de um programa mais geral, impõe a organização das salas em três cantos básicos. São eles: Canto da Leitura; Canto da Expressão Gráfica e Canto da Brincadeira (SME, 1996, p. 28).

Esta proposta sugere que se organize a rotina das Creches e dos Neis com base em 5 elementos que permitirão integrar os diferentes espaços estruturados de cada unidade. São eles: 1 RODA [...]. 2 PLANEJAMENTO DE ATIVIDADES DIVERSIFICADAS [...]. 3 ATIVIDADES DIVERSIFICADAS [...] 4 RODA DE LEITURA: inserção da criança no mundo letrado, no imaginário, no simbólico, na construção da representação e relação da linguagem oral com a escrita. Momento de leitura do educador, e de exploração de livros e de objetos portadores de textos pelas crianças. 5 RODA DE AVALIAÇÃO [...] (Idem, p. 32).

Considerações finais, na direção de novas discussões

Alguns dos princípios de Froebel foram claramente identificados nos documentos curriculares de 1976, 1981 e 1996 da RMEI. Não queremos finalizar este estudo tão somente com a identificação dos preceitos que sobreviveram na educação infantil contemporânea, mas contribuir na direção de discussões ulteriores sobre a constituição curricular neste nível da educação básica.

O presente estudo mostra algumas permanências de princípios, valores e práticas pedagógicas nos diferentes documentos curriculares e no cotidiano das instituições, no percurso da educação infantil dessa rede. A participação efetiva dos sujeitos na produção dos documentos curriculares, em especial professores e profissionais que atuam diretamente com as crianças –pela bagagem de identidade que trazem consigo –,

teria contribuído na preservação de alguns princípios ao longo dos anos? É uma possibilidade.

Podemos inferir que na Rede Municipal de Educação Infantil de Florianópolis os documentos curriculares trazem as marcas desses sujeitos. Trazem também a marca dos documentos oficiais e do ideário nacional da época correspondente, visto que acompanham as pesquisas e discussões na área: ora pela discussão e produção científica ainda incipiente sobre a educação infantil, como o projeto de 1976 e o documento curricular de 1981; ora pela ebulição das discussões e pesquisas na área, a partir da segunda metade dos anos 80 e, principalmente, na década de 90, no caso dos documentos publicados em 1988, 1996 e dos que estão sendo produzidos recentemente (2010, 2011 e 2012).

Na RMEI, vimos uma relação com os preceitos froebelianos nos três documentos selecionados para este estudo. Em 1976, sob a influência do pensamento de Heloísa Marinho; em 1981, a partir do “ensaio” ainda incipiente do construtivismo piagetiano - que irá se consolidar no documento de 1988, fortemente marcado pela teoria de Piaget; e no documento de 1996, que aparece como legitimador de um dos mais importantes princípios de Froebel – a brincadeira.

Em relação ao pensamento de Froebel, presume-se que tais princípios continuem atravessando os séculos por conta de correntes pedagógicas, “[...], em especial, por uma corrente muito forte que se auto-intitula construtivista” (ARCE, 2002, p. 84).

Pretendemos, a partir daí, contribuir com a discussão curricular no sentido de que a mudança de um documento para a instituição de outro não se dá de forma imediata, linear e tranquila. A produção de um “novo” documento curricular em detrimento aos documentos anteriormente produzidos deve ser questionada, pois na prática, pode se configurar numa substituição de ações pedagógicas desconsiderando as anteriores, negando sua constituição social e histórica e, ainda, subestimando o processo de constituição “identitária”¹⁶ do professor. Os pontos de tensão na implantação de documentos curriculares não podem ser ignorados, visto que o processo de constituição de um currículo é realizado por sujeitos sociais, é um processo marcado por aceitações e resistências, progressos e retrocessos, e o professor é um dos agentes deste processo.

¹⁶ Termo utilizado por António Nóvoa ao complexificar o processo de constituição de identidade do professor.

A história nos mostra que as mudanças, o estabelecimento de novas diretrizes educacionais, alterações de papéis e identidades na educação escolarizada que redefinem finalidades que envolvem esforço coletivo não são realizadas pacificamente, e que “[...] antigos valores não são, no entanto, eliminados como que por um milagre, as antigas divisões não são apagadas, novas restrições somam-se às antigas” (JULIA, 2001, p. 23).

A permanência de algumas práticas nas instituições de educação infantil ao longo dos séculos nos leva a alguns questionamentos, dentre os quais: permanecem por não termos encontrado ainda outra forma de organizar o cotidiano escolar infantil? Permanecem em função de um mesmo sujeito-criança que se quer? Permanecem porque as instituições educacionais se utilizam desse arquétipo ou “forma da/na educação infantil”¹⁷ bem definida para garantir sua identidade e continuidade? Permanecem porque são práticas legitimadas, ou porque são naturalizadas na educação de crianças pequenas? Por que permanecem, afinal? Eis o desafio para novas pesquisas...

¹⁷ Segundo Freitas (2007), assim como a “forma escolar”, que identifica a escola, há na educação infantil uma “forma da/na educação infantil” em que as categorias tempo, espaço, organização e práticas têm uma formatação própria, um *modus operandi* diferenciado da formatação escolar.

FONTES DOCUMENTAIS

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria de Educação, Saúde e Assistência Social. **Programa Educação Pré-Escolar no município de Florianópolis: Projeto Núcleos de Educação Infantil**. 1976.

_____. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria de Educação, Saúde e Assistência Social. **Currículo Pré-escolar**, 1981.

_____. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. **Traduzindo em Ações: das diretrizes a uma proposta curricular. Educação Infantil**. 1996.

REFERÊNCIAS

ARCE, A. **Friedrich Froebel: o pedagogo dos jardins de infância**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BARBOSA, M. C. S. **A rotina nas pedagogias da educação infantil: dos binarismos à complexidade**. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/tlica.PDF>

BASTOS, M. H. C. **Manual para os jardins de infância: ligeira compilação pelo Dr. Menezes Vieira – 1882**. Porto Alegre: Redes Editora, 2011.

BOPPRÉ, M. R. **O Colégio Coração de Jesus na Educação Catarinense**. Florianópolis: Lunardelli, 1989.

CORAZZA, S. **O que quer um currículo?** Pesquisas pós-críticas em Educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

DUSSEL, I. & CARUSO, M. **A invenção da Sala de Aula: Uma Genealogia das Formas de Ensinar**. São Paulo: Moderna, 2003.

FREITAS, M. C. O coletivo infantil: o sentido da forma. In: FARIA, A. L. G. (Org.). **O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes**. São Paulo: Cortez, 2007.

FREITAS, M. C. (Org.). **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2006.

KUHLMANN JR. M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LEITE FILHO, A. G. **Educadora de Educadoras: Trajetória e idéias de Heloísa Marinho**. Uma História do Jardim de Infância no Rio de Janeiro. 1997. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da Educação e da Pedagogia**. São Paulo; Editora Nacional, 1971. Tradução e notas de Luiz Damasco Penna e J.B. Damasco Penna.

MONARCHA, C. (Org.). **Educação da infância brasileira: 1875-1983**. Campinas: Autores Associados, 2001.

NÓVOA, A. **Tempos da Escola no Espaço Portugal-Brasil-Moçambique: Dez Digressões Sobre um Programa de Investigação**. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/novoa.pdf>

OSTETTO, L. E. **Educação Infantil em Florianópolis: Retratos Históricos da Rede Municipal (1976-1996)**. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.

STEININGER, I. J. **A prática pedagógica nas instituições de educação infantil: um estudo de caso sobre o que indicam as professoras**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. UFSC,

VIÑAO FRAGO, Antônio. Historia de La educación y historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, n. 0, set/dez, 1995. p. 63-82.

WALTRICK, Rose Elaine de Liz. **O coordenador pedagógico na educação infantil da rede municipal de educação de Florianópolis: marcas de uma experiência democrática**. 2008. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.