

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

AMANDA TONSE CARVALHO

UMA VIAGEM NO TEMPO: HISTORICIZANDO AS PROPOSTAS
CURRICULARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE
PIRAQUARA - PR

CURITIBA

2023

AMANDA TONSE CARVALHO

UMA VIAGEM NO TEMPO: HISTORICIZANDO AS PROPOSTAS
CURRICULARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE
PIRAQUARA - PR

Trabalho de Conclusão apresentado à comissão de Graduação como requisito parcial e obrigatório para a aprovação no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná - UFPR.

Orientadora: Profª Dra. Roberlayne de Oliveira Borges Roballo.

CURITIBA

2023

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo geral apontar quais foram (e, ainda são) as principais características das propostas curriculares que permeiam a educação infantil no município de Piraquara/PR. O tema se justifica pela sua relevância, uma vez que o currículo na educação infantil, além de ser um instrumento que guia e orienta as práticas pedagógicas, também é reflexo de processos históricos e um campo de disputas políticas. Dessa maneira, compreender sua trajetória, processos de constituição e significados se torna crucial para uma análise aprofundada e crítica do contexto educacional e das relações históricas, de identidade e de poder envolvidas. A fundamentação teórica utilizada nesta pesquisa está baseada em Kramer (1997), Silva (1999) e Moreira e Candau (2007), que abordam concepções do currículo na educação; Akuri, Lima e Castro (2018), Paschoal e Brandão (2015), sobre as legislações e a construção de um currículo específico para a educação infantil no Brasil. A metodologia adotada consiste em uma análise documental. Serão consideradas as propostas curriculares fornecidas pela Secretaria de Educação do município implementadas nos anos de 2004, 2012 e 2020. Como subsídio para as questões de análise será utilizado os estudos de Kramer (1997). Ao analisar os documentos oficiais, identificou-se permanências, mudanças e avanços. Com esta pesquisa conclui-se que não se trata de determinar qual das versões dos currículos é correta ou errada, mas refletir sobre as mudanças ao longo dos anos.

Palavras-chave: Currículo; Educação Infantil; Proposta Pedagógica; Piraquara.

ABSTRACT

This research has the general objective of pointing out what were (and still are) the main characteristics of the curricular proposals that permeate early childhood education in the municipality of Piraquara/PR. The choice of this topic is justified by its relevance, since the curricular proposals in Early childhood education are documents guiding pedagogical work in Municipal Early Childhood Education Centers. The curriculum is a document that has objectives, pedagogical practices and different forms of assessment. Furthermore, each curriculum has a history, an objective and an identity, among other aspects. Therefore, each curriculum is unique and always needs to be trained. The theoretical foundation used in this research is based on Kramer (1997), Silva (1999) and Moreira and Candau (2007), which address concepts of the curriculum in education; Akuri, Lima and Castro (2018), Paschoal and Brandão (2015), on legislation and the construction of a specific curriculum for early childhood education in Brazil. The methodology adopted consists of a documentary analysis. The curricular proposals provided by the municipality's Department of Education, broken down in 2004, 2012 and 2020, will be considered. The studies by Kramer (1997) will be used as support for the analysis questions. When analyzing official documents, agreements are permanent, changes and advances. This research concludes that it is not a question of determining whether the versions of the CVs are correct or wrong, but rather reflecting on the changes over the years.

Keywords: Curriculum; Child education; Pedagogical Proposal; Piraquara

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – SUMÁRIO DO RCNEI (1998)	18
FIGURA 2 – SUMÁRIO DO DCNEI (2010)	19
FIGURA 3 – CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “O EU, O OUTRO E O NÓS”	22
FIGURA 4 – CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “O EU, O OUTRO E O NÓS” (continuação)	23
FIGURA 5 – CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS”	24
FIGURA 6 – CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS”	25
FIGURA 7 – CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO”	26
FIGURA 8 – CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO” (continuação)	27
FIGURA 9 – CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES”	28
FIGURA 10 – CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES” (continuação)	29
FIGURA 11 – CAPA DA PROPOSTA CURRICULAR VERSÃO 2020	32
FIGURA 12 – CAPA DA PROPOSTA CURRICULAR VERSÃO 2012	32
FIGURA 13 – CAPA DA PROPOSTA CURRICULAR VERSÃO 2020	33
FIGURA 14 – SUMÁRIO DO CURRÍCULO DE 2004	37
FIGURA 15 – SUMÁRIO DO CURRÍCULO DE 2020	39
FIGURA 16 – “ESQUEMA NÍVEIS DE DESENVOLVIMENTO”	40
FIGURA 17 – “FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFISSIONAIS QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL ”	48

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - QUESTÕES NORTEADORAS

31

LISTA DE SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

DCNEI - Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

CMEIs - Centros Municipais de Educação Infantil

SMED - Secretaria Municipal de Educação

UFPR - Universidade Federal do Paraná

LISTA DE ABREVIATURAS

p. - página

p. irreg. - paginação irregular

Art. - artigo

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	10
2. CAPÍTULO I: CURRÍCULO E EDUCAÇÃO INFANTIL.....	13
2.1. O QUE SIGNIFICA CURRÍCULO?.....	13
2.2. A LEGISLAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO PARA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL.....	16
3. CAPÍTULO II: HISTORICIZANDO AS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS CURRICULARES DO MUNICÍPIO DE PIRAQUARA/PR.....	30
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	53
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	55

1. INTRODUÇÃO

No que diz respeito às pesquisas e estudos sobre a educação infantil, é relevante mencionar o livro intitulado "Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica" de Kuhlmann (2001). No início dessa obra, o autor aborda questões de pesquisa emergentes para a educação infantil no contexto educacional brasileiro do ano em que o livro foi escrito (2001), tais como:

Qual a formação profissional necessária? Quais propostas curriculares? Como compreender os cuidados como parte da educação das crianças pequenas? Como ampliar o atendimento? Como incluir as creches no sistema educacional sem impor um modelo escolarizante para essas instituições? Como articular a pré-escola com o ensino fundamental sem se esquecer da criança que irá passar por essa experiência? etc. (KUHLMANN, 2001 p.8).

Atualmente, em 2023, se passaram 22 anos desde que essa citação foi escrita, porém, todas as questões levantadas pelo autor são de extrema relevância e ainda estão presentes nos estudos e debates atuais.

A partir das reflexões de Kuhlmann (2001), como contribuição aos estudos da educação infantil, o presente trabalho tem como objetivo geral apontar quais foram (e, ainda são) as principais características das propostas curriculares que permeiam a educação infantil no município de Piraquara/PR.

Nesta perspectiva, o presente trabalho tem por objetivos específicos identificar como as propostas curriculares da Educação Infantil de Piraquara¹, produzidas nos anos de 2004, 2012 e 2020, abordam temas específicos para a infância, destacando as principais características de cada versão do documento a partir de questões norteadoras baseadas nos estudos de Kramer (1997), para dessa maneira observar possíveis continuidades, mudanças e avanços entre elas.

O interesse em desenvolver esta pesquisa, teve início nos estudos e leituras realizadas na disciplina de "Currículo: Teoria e Prática" ministrada pela professora Roberlayne de Oliveira Borges Roballo. Durante a disciplina surgiu

¹ As propostas curriculares analisadas neste trabalho foram concedidas gentilmente pela Secretaria Municipal de Educação de Piraquara (SEMED). É preciso ressaltar a colaboração da SEMED para o desenvolvimento da pesquisa e para futuras pesquisas.

a curiosidade em estudar as Propostas Curriculares Municipal da Educação Infantil de Piraquara/PR, município onde cresci e realizei toda trajetória escolar da educação básica.

Além disso, o tema se justifica pela sua relevância, uma vez que o currículo na educação, além de ser um instrumento que guia e orienta as práticas pedagógicas, também é reflexo de processos históricos e um campo de disputas políticas. Dessa maneira, compreender sua trajetória, processos de constituição e significados se torna crucial para uma análise aprofundada e crítica do contexto educacional e das relações históricas, de identidade e de poder envolvidas.

Os procedimentos metodológicos envolveram a análise qualitativa documental. Conforme Godoy (1995), a pesquisa documental envolve três fases de análise distintas. A primeira etapa, denominada pré-análise, consiste na seleção e organização dos documentos a serem utilizados, incluindo a elaboração de um esquema para a análise subsequente. A segunda etapa diz respeito à exploração do material, abrangendo processos de codificação, classificação e categorização dos documentos encontrados. A terceira e última etapa é a análise dos dados. Neste estudo, foram selecionadas as propostas curriculares dos anos de 2004, 2012 e 2000 da Rede Municipal de Piraquara/PR.

O primeiro capítulo abordará o significado e as concepções do currículo, utilizando como referencial teórico autores como: Kramer (1997), Silva (2004), Moreira e Candau (2007). Em seguida, abordará as principais legislações brasileiras que contribuem para a constituição de uma proposta curricular para a educação infantil a partir de estudos como os de Akuri, Lima e Castro (2018) e Paschoal e Brandão (2015).

O segundo capítulo terá como foco apresentar as questões norteadoras para análise das propostas curriculares dos anos de 2004, 2012 e 2020. Para essa análise, serão utilizadas cinco perguntas de pesquisa a partir dos estudos de Kramer (1997) como subsídio, para uma análise crítica dos currículos. Cabe destacar que a obra de Kramer, intitulada “Propostas pedagógicas ou curriculares: Subsídios para uma leitura crítica” (1997), busca organizar de forma sistemática as principais questões que devem ser abordadas ao elaborar uma análise de propostas curriculares.

Após examinar as questões estabelecidas, o principal resultado desta pesquisa é que não se trata de apontar uma versão de proposta correta ou errada, mas sim de refletir sobre as transformações ao longo do tempo. Além disso, as futuras propostas podem incluir em seus textos informações mais abrangentes acerca da formação de professores; remuneração salarial dos profissionais de educação; as metas municipais relacionadas à educação, como a formulação de estratégias para enfrentar os desafios decorrentes das desigualdades educacionais.

2. CAPÍTULO I: CURRÍCULO E EDUCAÇÃO INFANTIL

2.1. O QUE SIGNIFICA CURRÍCULO?

Durante a realização dos estudos para este capítulo, foram analisada diversas definições de currículo ou propostas pedagógicas das quais algumas serão apresentadas a seguir. No entanto, entre elas, uma definição me inspirou durante a escrita do trabalho:

Uma proposta pedagógica é um caminho, não é um lugar. Uma proposta pedagógica é construída no caminho, no caminhar. Toda proposta pedagógica tem uma história que precisa ser contada. Toda proposta contém uma aposta. Nasce de uma realidade que pergunta e é também busca de uma resposta. Toda proposta é situada, traz consigo o lugar de onde fala e a gama de valores que a constitui; traz também as dificuldades que enfrenta, os problemas que precisam ser superados e a direção que a orienta. E essa sua fala é a fala de um desejo, de uma vontade eminentemente política no caso de uma proposta educativa, e sempre humana, vontade que, por ser social e humana, nunca é uma fala acabada, não aponta “o” lugar, “a” resposta, pois se traz “a” resposta já não é mais uma pergunta. Aponta, isto sim, um caminho também a construir (KRAMER, 1997, p.19).

Nessa citação a autora descreve o currículo para além de detalhes técnicos, como um documento normativo ou uma ferramenta em sala de aula para a organização dos conteúdos, práticas e dos procedimentos de avaliação. A beleza dessa citação está na definição que de maneira poética exemplifica o currículo na prática, com olhar sensível, como um caminho, que contém história, um objetivo e identidade. A partir dessa citação apresento alguns possíveis significados de currículo.

A etimologia da palavra currículo deriva do latim “curriculum” na tradução literal “pista de corrida”. O significado da palavra pode ser associado à educação como um percurso ou caminho predeterminado a ser seguido(SILVA, 1999). E, em relação a definição de currículo, deve-se levar em consideração que há uma diversidade de definições, estudos e autores acerca do tema.

O currículo é um território em que se travam ferozes competições em torno dos significados. O currículo não é um veículo que transporta

algo a ser transmitido e absorvido, mas sim um lugar em que, ativamente, em meio a tensões, se produz e se reproduz a cultura. Currículo refere-se, portanto, a criação, recriação, contestação e transgressão (MOREIRA; SILVA, 1994 apud MOREIRA; CANDAU 2007, p.28).

Ao investigar os currículos na História da Educação, Moreira e Candau (2007) identificam e descrevem alguns aspectos organizacionais essenciais que caracterizam as propostas curriculares na educação:

a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos; (b) as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos; (c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais; (d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino; (e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização (MOREIRA; CANDAU, 2007, p.18).

As características mencionadas pelos autores exemplificam a importância do currículo na prática docente, o documento orienta os conteúdos a serem ensinados, planejamentos de atividades, os objetivos a serem alcançados e os procedimentos de avaliação educacional.

No entanto, não existe uma única definição de currículo. Para a análise e abordagem de currículo deve ser realizado estudos a partir de uma perspectiva histórica, ou seja, a partir das diferentes teorias, concepções históricas de educação, fatores sociais, políticos e a época (SILVA, 1999).

Para autores como Silva e Moreira (2002), o currículo pode ser considerado um artefato social e cultural. Sendo assim, o currículo não é neutro, deve ser entendido e analisado a partir do contexto social, histórico e ideológico no qual está inserido. Além disso, os autores reforçam que o currículo está intrinsecamente relacionado às relações de poder:

[...] o currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal -- ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação [...] (SILVA; MOREIRA, 2002 p. 7-8).

Como citado acima, o currículo escolar também é um espaço onde se produz e reproduz cultura. Desse modo, entende-se que currículo está diretamente ligado a ideologias e conseqüentemente às diferentes culturas de determinada sociedade. Silva e Moreira (2002) destacam, com base nos estudos de Bourdieu, que a cultura é um campo de luta contínua entre grupos dominantes, onde há conflitos principalmente pela manutenção ou superação das divisões sociais.

Pode se notar a similaridade de ideias nas pesquisas de Akuri, Lima e Castro (2018) em relação ao currículo como uma construção social:

Sendo o currículo uma construção social para a organização das práticas educativas (SACRISTÁN, 2000), ele nasce e se desenvolve em meio a conflitos, necessidades e possibilidades que se encontram, de modo geral, no bojo da sociedade, nas suas práticas sociais e culturais em dado momento histórico e, de modo particular, no interior da escola, não menos conflituoso e repleto de elementos a serem considerados (AKURI; LIMA; CASTRO, 2018, p. 19).

Em suma, o significado e a definição do currículo vão além das teorias estudadas. Eles abrangem aspectos políticos, culturais, históricos e sociais, diversidade e as diferentes concepções de educação. No currículo são estabelecidos os objetivos educacionais, os conteúdos a serem ensinados, os métodos pedagógicos e as diferentes formas de avaliação. No entanto, esse documento não é neutro, cada currículo possui uma identidade.

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confirmaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 1999, p.150).

Portanto, a partir da breve explicação sobre os múltiplos significados de currículo na educação, se faz necessário abordar a legislação e a construção de um currículo para educação infantil no Brasil.

2.2. A LEGISLAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO PARA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Com o objetivo de entender os estudos acerca de uma proposta curricular específica para educação infantil, é necessário o questionamento de como a legislação brasileira contribuiu para o reconhecimento dos direitos da criança e infância, para que a educação infantil pudesse usufruir de legislação própria e, conseqüentemente, um encaminhamento curricular que contemplasse crianças de 0 a 6 anos e que atendesse as demandas dessa faixa etária.

Souza (2009) por meio dos estudos Becchi (1997), afirma que o século XX é o século no qual a criança passa de classe, de idade, de categoria demográfica e civil a sujeito sempre mais individualizado, governado, formado, estudado. Nas décadas de 1970 e 1980, ocorreram inúmeros debates e demandas em diversos setores da sociedade, incluindo organizações não governamentais, pesquisadores especializados na área da infância e os movimentos feministas, que ressaltaram a importância de espaços de socialização e educação infantil (PASCHOAL; BRANDÃO, 2015).

Estudos como os de Paschoal e Brandão (2015) e Akuri, Lima e Castro (2018), apresentam que esses debates e reivindicações foram fundamentais para a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Portanto, defendem que a constituição é um possível ponto de partida para compreender as políticas da educação infantil no Brasil, pois é nela que a criança é reconhecida efetivamente como sujeito de direito à educação e a obrigação do estado pela oferta de educação. A instituição de educação infantil e seus profissionais não devem ser justificados apenas com base nos direitos das mulheres trabalhadoras, mas sim como um direito da criança.

Trata-se de não mais justificar uma função específica para as instituições de educação infantil e seus profissionais com base exclusivamente no direito das mulheres trabalhadoras, ou na retórica que justifica objetivos pedagógicos dessa ou daquela natureza, mas como um direito da criança (MACHADO, 2000, p.07 APUD PASCHOAL, BRANDÃO, 2015, p. 198).

Dessa forma, a aprovação da Carta Constituinte possibilitou a reorganização de todo o sistema educacional, por meio de leis e políticas, a distribuição de responsabilidade entre os níveis de governo Federal, estaduais e municipais" (PASCHOAL; BRANDÃO, 2015). Logo em seguida, em 1990, é sancionado o Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei 8.069/90, que, ao regulamentar o art.227 da Constituição Federal, inseriu as crianças no mundo dos direitos humanos.

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL,1990).

Em 1996, é sancionada a Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Paschoal e Brandão (2015), explicam que essa legislação é fundamental, pois é nela que a educação infantil é reconhecida como a primeira etapa da educação básica. Além disso, a responsabilidade pela oferta da educação infantil e do ensino fundamental I passam a ser dos municípios.

Outro documento promulgado no mesmo ano é intitulado "Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise" (MEC, 1996). Trata-se de um documento norteador para o debate acerca de um currículo característico da educação infantil, que contemplasse as especificidades desta etapa da educação. O documento foi idealizado por pesquisadoras brasileiras da área da infância convidadas pelo Ministério da Educação (MEC). O documento apresenta indicadores e critérios para a construção, avaliação e elaboração de propostas pedagógicas na educação infantil (AKURI; LIMA; CASTRO, 2018).

Apesar do avanço com o documento norteador citado acima, em 1998, o MEC lança o "Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil" (RCNEI). Akuri, Lima, Castro (2018), com base nos estudos de Amorim e Dias (2012), criticam que esse documento foi produzido em meio a políticas de governo que objetivavam um currículo único nacional para diferentes níveis de ensino.

[...] as especificidades das crianças de 0 a 6 anos acabam se diluindo no documento ao ficarem submetidas à versão escolar de trabalho. Isso porque a “didatização” de identidade, autonomia, música, artes, linguagens, movimento, entre outros componentes, acaba por disciplinar e aprisionar o gesto, a fala, a emoção, o pensamento, a voz e o corpo das crianças.[...] (CERISARA, 2002, p. 337, apud AKURI; LIMA; CASTRO, 2018 p.21).

Como pode ser observado na imagem do sumário do documento (FIGURA 1), os autores explicam que apesar do documento apresentar elementos específicos da educação infantil, sua estrutura e organização se assemelha ao ensino fundamental I.

FIGURA 1 – SUMÁRIO DO RCNEI (1998)

SUMARIO	
Introdução	11
Características do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil	13
Algumas considerações sobre creches e pré-escolas	17
A criança	21
Educar	23
Cuidar	24
Brincar	27
Aprender em situações orientadas	29
Interação	31
Diversidade e individualidade	32
Aprendizagem significativa e conhecimentos prévios	33
Resolução de problemas	33
Proximidade com as práticas sociais reais	35
Educar crianças com necessidades especiais	35
O professor de educação infantil	39
Perfil profissional	41
Organização do Referencial Curricular Nacional para a educação infantil	43
Organização por idade	45
Organização em âmbitos e eixos	45
Componentes curriculares	47
Objetivos	47
Conteúdos	48
Organização dos conteúdos por blocos	53
Seleção de conteúdos	53
Integração dos conteúdos	53
Orientações didáticas	54
Organização do tempo	54
Atividades permanentes	55
Seqüência de atividades	56
Projetos de trabalho	57
Organização do espaço e seleção dos materiais	58
Observação, registro e avaliação formativa	58
Objetivos gerais da educação infantil	63
A instituição e o projeto educativo	65
Condições externas	65
Condições internas	65
Ambiente Institucional	66
Formação do coletivo institucional	67
Espaço para formação continuada	67
Espaço físico e recursos materiais	68
Versatilidade do espaço	69
Os recursos materiais	69
Acessibilidade dos materiais	71
Segurança do espaço e dos materiais	71
Critérios para formação de grupos de crianças	72
Organização do tempo	73
Ambiente de cuidados	73
Parceria com as famílias	75
Respeito aos vários tipos de estruturas familiares	76
Acolhimento das diferentes culturas, valores e crenças sobre educação de crianças	77
Estabelecimento de canais de comunicação	78
Inclusão do conhecimento familiar no trabalho educativo	79
Acolhimento das famílias e das crianças na instituição	79
A entrada na instituição	79
Os primeiros dias	80
Remanejamento entre os grupos de criança	83
Substituição de professores	83
Passagem para a escola	84
Acolhimento de famílias com necessidades especiais	84
Estrutura do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil	85
Bibliografia	87

FONTE: RCNEI (1998 p.9).

Em seguida, em 2009 é publicado o Parecer CNE/CEB Nº. 20/2009 e a Resolução CNE/CEB Nº. 5/2009, que estabelecem o documento intitulado Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DCNEI), idealizado por pesquisadores da área da educação como exemplo a pesquisadora Sonia Kramer, referência em estudos sobre currículo e educação infantil.

O DCNEI reúne princípios, fundamentos e procedimentos para orientar as políticas públicas e na elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil, como pode ser observado na Figura 2:

FIGURA 2 – SUMÁRIO DO DCNEI (2010)

Sumário	
Apresentação	7
Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009	10
1. Objetivos	11
2. Definições	12
3. Concepção da Educação Infantil	15
4. Princípios	16
5. Concepção de Proposta Pedagógica	17
6. Objetivos da Proposta Pedagógica	18
7. Organização de Espaço, Tempo e Materiais	19
8. Proposta Pedagógica e Diversidade	21
9. Proposta Pedagógica e Crianças Indígenas	22
10. Proposta Pedagógica e as Infâncias do Campo	24
11. Práticas Pedagógicas da Educação Infantil	25
12. Avaliação	28
13. Articulação com o Ensino Fundamental	30
14. Implementação das Diretrizes pelo Ministério da Educação	31
15. O Processo de Concepção e Elaboração das Diretrizes	33

FONTE: DCNEI (2010 p.5).

Nas DCNEI (2009), o currículo da educação infantil é definido 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”. Além dessa concepção, apresentam três principais princípios que as propostas pedagógicas devem respeitar:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. Estéticos: sensibilidade, criatividade, ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL,2010, p.16)

Embora seja um documento compacto contendo 40 páginas, é possível identificar uma proposta mais diversificada e que valoriza as especificidades da educação infantil, como apresentado na citação acima referente aos princípios. Há uma valorização à diversidade, respeito ao meio ambiente e às diferentes culturas, à democracia, aos direitos entre outros. Neste sentido, destaca-se no sumário do documento os tópicos: “Proposta Pedagógica e Diversidade”, “Proposta Pedagógica e crianças indígenas”, “Proposta Pedagógica e as infâncias do Campo”.

No entanto, os autores Akuri, Lima, Castro (2018 p.22), fazem uma crítica a como ainda atualmente o RCNEI (1998) é utilizado como referência na construção de currículos na educação infantil no lugar do DCNEI (2009), que ainda é pouco estudado.

Atualmente o documento que norteia os currículos de educação infantil é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) promulgada em 2017. O documento apresenta uma organização que estabelece os conteúdos a partir de campos de experiências desenvolvidos para bebês (Zero a 1 ano e 6 meses); Crianças pequenas bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses e Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). Essa organização do documento pode ser considerada um avanço, pois até a sua promulgação os documentos apontavam os conteúdos organizados em disciplinas, sendo assim, próximos ao do ensino fundamental.

A BNCC (2017) da Educação Infantil apresenta seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que devem ser garantidos na educação infantil. São eles: Conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se.

A educação infantil deve propiciar momentos em que a criança tenha esses direitos.

Em relação à organização dos conteúdos, são divididos em cinco campos de experiências, cada campo contém objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Vale ressaltar que as definições e as denominações dos campos de experiências se baseiam no que está disposto nas DCNEI (2009).

O campo de experiências “O eu, o outro e o nós”, conforme figura 3, refere-se às primeiras interações sociais, seja com adultos ou entre crianças de diferentes grupos sociais e culturais, a construção de identidade, autonomia, relações de cooperação. Dessa maneira "elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos" (BRASIL, 2017).

FIGURA 3 – CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “O EU, O OUTRO E O NÓS”

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “O EU, O OUTRO E O NÓS”

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01EO01) Perceber que suas ações têm efeitos nas outras crianças e nos adultos.	(EI02EO01) Demonstrar atitudes de cuidado e solidariedade na interação com crianças e adultos.	(EI03EO01) Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.
(EI01EO02) Perceber as possibilidades e os limites de seu corpo nas brincadeiras e interações das quais participa.	(EI02EO02) Demonstrar imagem positiva de si e confiança em sua capacidade para enfrentar dificuldades e desafios.	(EI03EO02) Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações.
(EI01EO03) Interagir com crianças da mesma faixa etária e adultos ao explorar espaços, materiais, objetos, brinquedos.	(EI02EO03) Compartilhar os objetos e os espaços com crianças da mesma faixa etária e adultos.	(EI03EO03) Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.
(EI01EO04) Comunicar necessidades, desejos e emoções, utilizando gestos, balbucios, palavras.	(EI02EO04) Comunicar-se com os colegas e os adultos, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender.	(EI03EO04) Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.
(EI01EO05) Reconhecer seu corpo e expressar suas sensações em momentos de alimentação, higiene, brincadeira e descanso.	(EI02EO05) Perceber que as pessoas têm características físicas diferentes, respeitando essas diferenças.	(EI03EO05) Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive.

FONTE: BNCC (2017, p.45)

FIGURA 4 – CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “O EU, O OUTRO E O NÓS” (continuação)

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “O EU, O OUTRO E O NÓS” (Continuação)

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01EO06) Interagir com outras crianças da mesma faixa etária e adultos, adaptando-se ao convívio social.	(EI02EO06) Respeitar regras básicas de convívio social nas interações e brincadeiras.	(EI03EO06) Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida.
	(EI02EO07) Resolver conflitos nas interações e brincadeiras, com a orientação de um adulto.	(EI03EO07) Usar estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos nas interações com crianças e adultos.

FONTE: BNCC (2017, p.46).

No campo de experiências “Corpo, gestos e movimentos”, conforme figura 5, são exploradas as habilidades motoras, à interação do corpo com diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras, por meio dos gestos e movimentos. Esse campo envolve atividades que promovem a consciência corporal das crianças. (BRASIL, 2017):

FIGURA 5 – CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS”

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS”

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01CG01) Movimentar as partes do corpo para exprimir corporalmente emoções, necessidades e desejos.	(EI02CG01) Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras.	(EI03CG01) Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.
(EI01CG02) Experimentar as possibilidades corporais nas brincadeiras e interações em ambientes acolhedores e desafiantes.	(EI02CG02) Deslocar seu corpo no espaço, orientando-se por noções como em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora etc., ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas.	(EI03CG02) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.
(EI01CG03) Imitar gestos e movimentos de outras crianças, adultos e animais.	(EI02CG03) Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), combinando movimentos e seguindo orientações.	(EI03CG03) Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.
(EI01CG04) Participar do cuidado do seu corpo e da promoção do seu bem-estar.	(EI02CG04) Demonstrar progressiva independência no cuidado do seu corpo.	(EI03CG04) Adotar hábitos de autocuidado relacionados a higiene, alimentação, conforto e aparência.
(EI01CG05) Utilizar os movimentos de preensão, encaixe e lançamento, ampliando suas possibilidades de manuseio de diferentes materiais e objetos.	(EI02CG05) Desenvolver progressivamente as habilidades manuais, adquirindo controle para desenhar, pintar, rasgar, folhear, entre outros.	(EI03CG05) Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas.

FONTE: BNCC (2017, p.47)

O campo de experiências “Traços, sons, cores e formas”, conforme figura 6, corresponde às diferentes manifestações e expressões artísticas, culturais, científicas entre outras. Por meio de atividades que exploram a criatividade, a produção, a experimentação entre outras. Com base nessas experiências, a criança pode se expressar utilizando dessas diferentes linguagens. (BRASIL, 2017).

FIGURA 6 – CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS”

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS”

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01TS01) Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente.	(EI02TS01) Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música.	(EI03TS01) Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas.
(EI01TS02) Traçar marcas gráficas, em diferentes suportes, usando instrumentos riscantes e tintas.	(EI02TS02) Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais.	(EI03TS02) Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.
(EI01TS03) Explorar diferentes fontes sonoras e materiais para acompanhar brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.	(EI02TS03) Utilizar diferentes fontes sonoras disponíveis no ambiente em brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.	(EI03TS03) Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons.

FONTE: BNCC (2017 p. 48).

O campo de experiências “Escuta, fala, pensamento e imaginação” conforme figura 7 e 8, foca no desenvolvimento da comunicação pela oralidade, o refletir, imaginação e a resolução de problemas, o desenvolvimento do vocabulário. Por meio de experiências no qual a criança possa participar de maneira ativa falando e ouvindo. (BRASIL, 2017).

FIGURA 7 – CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO”

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO”

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01EF01) Reconhecer quando é chamado por seu nome e reconhecer os nomes de pessoas com quem convive.	(EI02EF01) Dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões.	(EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.
(EI01EF02) Demonstrar interesse ao ouvir a leitura de poemas e a apresentação de músicas.	(EI02EF02) Identificar e criar diferentes sons e reconhecer rimas e aliterações em cantigas de roda e textos poéticos.	(EI03EF02) Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos.
(EI01EF03) Demonstrar interesse ao ouvir histórias lidas ou contadas, observando ilustrações e os movimentos de leitura do adulto-leitor (modo de segurar o portador e de virar as páginas).	(EI02EF03) Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações, e acompanhando, com orientação do adulto-leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita).	(EI03EF03) Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas.
(EI01EF04) Reconhecer elementos das ilustrações de histórias, apontando-os, a pedido do adulto-leitor.	(EI02EF04) Formular e responder perguntas sobre fatos da história narrada, identificando cenários, personagens e principais acontecimentos.	(EI03EF04) Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história.
(EI01EF05) Imitar as variações de entonação e gestos realizados pelos adultos, ao ler histórias e ao cantar.	(EI02EF05) Relatar experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas, filmes ou peças teatrais assistidos etc.	(EI03EF05) Recontar histórias ouvidas para produção de relato escrito, tendo o professor como escriba.

FONTE: BNCC (2017 p. 49).

FIGURA 8 – CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO” (continuação)

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO” (Continuação)

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01EF06) Comunicar-se com outras pessoas usando movimentos, gestos, balbucios, fala e outras formas de expressão.	(EI02EF06) Criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos.	(EI03EF06) Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa.
(EI01EF07) Conhecer e manipular materiais impressos e audiovisuais em diferentes portadores (livro, revista, gibi, jornal, cartaz, CD, <i>tablet</i> etc.).	(EI02EF07) Manusear diferentes portadores textuais, demonstrando reconhecer seus usos sociais.	(EI03EF07) Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura.
(EI01EF08) Participar de situações de escuta de textos em diferentes gêneros textuais (poemas, fábulas, contos, receitas, quadrinhos, anúncios etc.).	(EI02EF08) Manipular textos e participar de situações de escuta para ampliar seu contato com diferentes gêneros textuais (parlendas, histórias de aventura, tirinhas, cartazes de sala, cardápios, notícias etc.).	(EI03EF08) Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.).
(EI01EF09) Conhecer e manipular diferentes instrumentos e suportes de escrita.	(EI02EF09) Manusear diferentes instrumentos e suportes de escrita para desenhar, traçar letras e outros sinais gráficos.	(EI03EF09) Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea.

FONTE: BNCC (2017 p. 50).

O campo de experiências “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, de acordo com a figura 9 e 10, refere-se a promover experiências em diferentes espaços (rua, bairro e a cidade), tempos (dia e noite) e transformações da natureza. Por meio de atividades que envolvem a exploração de objetos, a comparação de quantidades, formas e padrões, a observação e a experimentação. (BRASIL, 2017).

FIGURA 9 – CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES”

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES”

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01ET01) Explorar e descobrir as propriedades de objetos e materiais (odor, cor, sabor, temperatura).	(EI02ET01) Explorar e descrever semelhanças e diferenças entre as características e propriedades dos objetos (textura, massa, tamanho).	(EI03ET01) Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades.
(EI01ET02) Explorar relações de causa e efeito (transbordar, tingir, misturar, mover e remover etc.) na interação com o mundo físico.	(EI02ET02) Observar, relatar e descrever incidentes do cotidiano e fenômenos naturais (luz solar, vento, chuva etc.).	(EI03ET02) Observar e descrever mudanças em diferentes materiais, resultantes de ações sobre eles, em experimentos envolvendo fenômenos naturais e artificiais.
(EI01ET03) Explorar o ambiente pela ação e observação, manipulando, experimentando e fazendo descobertas.	(EI02ET03) Compartilhar, com outras crianças, situações de cuidado de plantas e animais nos espaços da instituição e fora dela.	(EI03ET03) Identificar e selecionar fontes de informações, para responder a questões sobre a natureza, seus fenômenos, sua conservação.
(EI01ET04) Manipular, experimentar, arrumar e explorar o espaço por meio de experiências de deslocamentos de si e dos objetos.	(EI02ET04) Identificar relações espaciais (dentro e fora, em cima, embaixo, acima, abaixo, entre e do lado) e temporais (antes, durante e depois).	(EI03ET04) Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes.
(EI01ET05) Manipular materiais diversos e variados para comparar as diferenças e semelhanças entre eles.	(EI02ET05) Classificar objetos, considerando determinado atributo (tamanho, peso, cor, forma etc.).	(EI03ET05) Classificar objetos e figuras de acordo com suas semelhanças e diferenças.
(EI01ET06) Vivenciar diferentes ritmos, velocidades e fluxos nas interações e brincadeiras (em danças, balanços, escorregadores etc.).	(EI02ET06) Utilizar conceitos básicos de tempo (agora, antes, durante, depois, ontem, hoje, amanhã, lento, rápido, depressa, devagar).	(EI03ET06) Relatar fatos importantes sobre seu nascimento e desenvolvimento, a história dos seus familiares e da sua comunidade.

FIGURA 10 – CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES” (continuação)

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES”
(Continuação)

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
	(EIO2ET07) Contar oralmente objetos, pessoas, livros etc., em contextos diversos.	(EIO3ET07) Relacionar números às suas respectivas quantidades e identificar o antes, o depois e o entre em uma sequência.
	(EIO2ET08) Registrar com números a quantidade de crianças (meninas e meninos, presentes e ausentes) e a quantidade de objetos da mesma natureza (bonecas, bolas, livros etc.).	(EIO3ET08) Expressar medidas (peso, altura etc.), construindo gráficos básicos.

FONTE: BNCC (2017, p.52).

No final, no que diz respeito ao capítulo da Educação Infantil, a BNCC (2017), aborda a "Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental". Nessa seção, são apresentadas as sínteses de aprendizagem de cada campo de experiências, as quais podem ser utilizadas como ferramentas de avaliação da aprendizagem. Essas sínteses fornecem uma visão geral dos objetivos de aprendizagem esperados em cada campo.

A partir das aproximações realizadas das legislações e da construção do currículo da educação infantil no Brasil, no próximo capítulo buscamos apresentar a análise dos currículos da educação infantil do município de Piraquara/PR.

3. CAPÍTULO II: HISTORICIZANDO AS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS CURRICULARES DO MUNICÍPIO DE PIRAQUARA/PR

Para iniciar o presente capítulo, é fundamental mencionar um livro que desempenhou um papel importante em minha formação acadêmica. Este livro chama-se "Por uma Pedagogia da Pergunta" (1985), escrito por Paulo Freire com Antonio Faundez, estudado durante a disciplina de Organização do Trabalho Pedagógico II em 2019. O livro consiste na transcrição de uma conversa entre os autores, sobre suas experiências na educação. Esse formato de escrita me proporcionou a sensação de imersão na leitura, permitindo-me sentir parte da conversa.

Após a leitura dessa obra o principal aprendizado deixado foi a dúvida. Freire (1985), afirma que aqueles que ensinam devem saber perguntar, foi nesse momento que percebi como uma flor, que algo em minha formação tinha desabrochado, a partir daí comecei a me questionar enquanto estudante de pedagogia, como poderia questionar mais.

Com a influência das obras de Paulo Freire em minha caminhada na universidade, e principalmente o livro "Por uma pedagogia da pergunta" (1985), esse trabalho está pautado em perguntas. Para a elaboração das questões de análise foram utilizados os estudos presentes no texto "Propostas pedagógicas ou curriculares: Subsídios para uma leitura crítica" de Sonia Kramer² (1997). Os estudos de Kramer são referências em trabalhos acadêmicos como base para uma análise crítica³.

Os estudos de Kramer (1997), apresentam inúmeras questões que são fundamentais para análises e leituras críticas dos currículos da educação. Destarte, foi organizado um quadro de análise das propostas curriculares de

² Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação Jacobina em 1975, com mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) em 1981 e doutorado na mesma instituição em 1992. Além disso, realizou pós-doutorado na Steihardt School of Education da New York University. Atualmente, é Professora Emérita da PUC-Rio. Seus principais estudos na área de Educação, se concentram na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental. Possui experiência em temas como infância, formação de professores, políticas públicas e educação, alfabetização, leitura e escrita, e estudos judaicos.

³ Utilizando os estudos de Kramer como subsídio de análise, a professora Rubian Mara de Paula, que atualmente é Secretária de Educação de Piraquara publicou sua tese de Mestrado intitulada "O currículo da Educação Infantil de municípios do Paraná - Brasil: análise de documentos para a educação de crianças pequenas" (2015)

Piraquara nos anos de 2004, 2012 e 2020, contendo cinco questões, conforme exemplificado no quadro 1:

QUADRO 1 - QUESTÕES NORTEADORAS

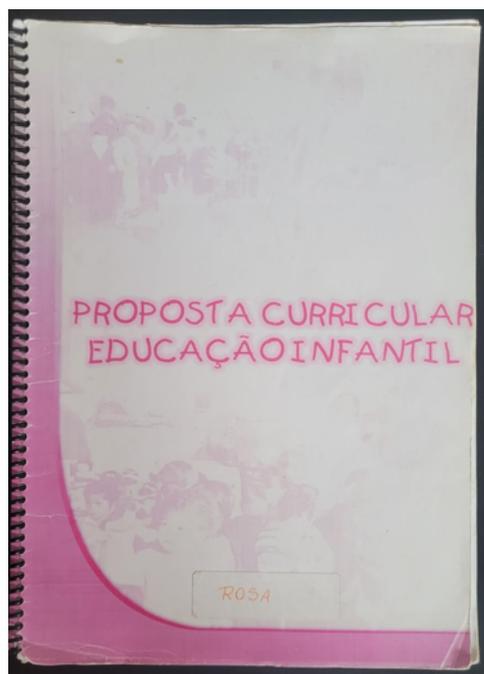
QUESTÕES PARA ANÁLISE
1 - QUEM PRODUZIU A PROPOSTA? QUANDO FOI PRODUZIDA? QUAIS OS PARTICIPANTES DESSA PRODUÇÃO?
2 - COMO A ORGANIZAÇÃO DO DOCUMENTO E DOS CONTEÚDOS ESTÁ ESTRUTURADA?
3 - APRESENTA CONCEPÇÃO DE CRIANÇA E INFÂNCIA? COMO A PROPOSTA CONCEBE, IMPLÍCITA OU EXPLICITAMENTE, O DESENVOLVIMENTO, NOS SEUS ASPECTOS SOCIAIS, CULTURAIS E COGNITIVOS?
4 - HÁ CONCEPÇÃO DE PROPOSTA PEDAGÓGICA/CURRÍCULO? OS FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PROPOSTA CURRICULAR SÃO EXPLICITADOS?
5 - APRESENTA INFORMAÇÕES REFERENTES À FORMAÇÃO CONTÍNUA DOS PROFESSORES OFERTADAS NO MUNICÍPIO? E REMUNERAÇÃO E PLANO DE CARREIRA?

FONTE: Autoria própria (2023).

O objetivo desta análise é identificar como as diferentes versões das propostas curriculares de Piraquara/PR abordam temas específicos a partir das perguntas norteadoras. Além disso, buscamos destacar as principais características de cada versão das propostas pedagógicas da educação infantil. Dessa maneira, analisamos possíveis continuidades, mudanças e avanços entre elas.

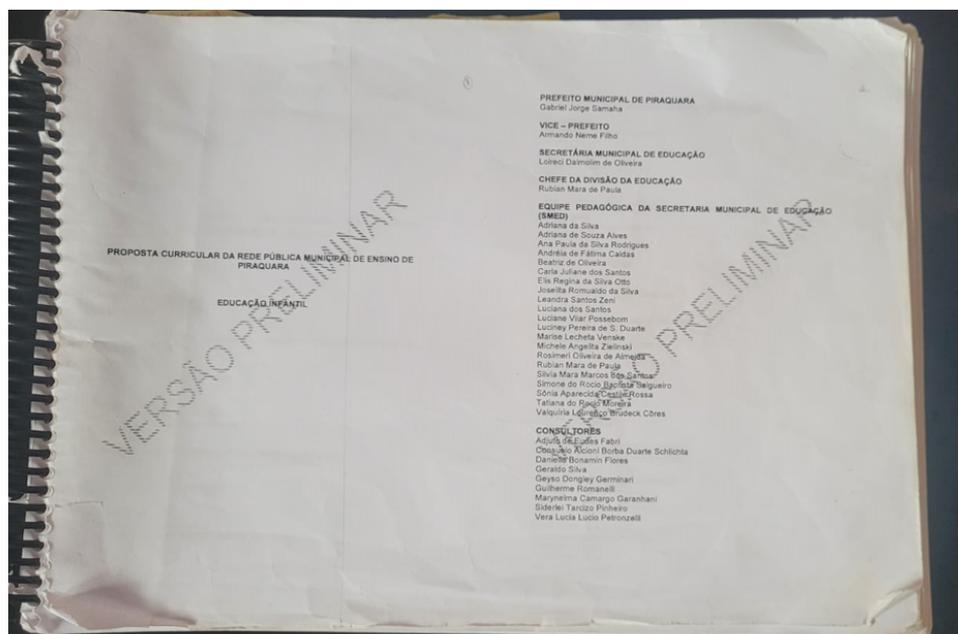
É importante destacar que, para a realização deste trabalho, foram analisadas apenas as propostas pedagógicas já implementadas no município de Piraquara, nos anos de 2004, 2012 e 2020. É possível que o município disponha de informações adicionais relacionadas às mesmas questões em outros documentos como em cadernos pedagógicos, mas que esses não fazem parte da presente pesquisa.

FIGURA 11 – CAPA DA PROPOSTA CURRICULAR VERSÃO 2004



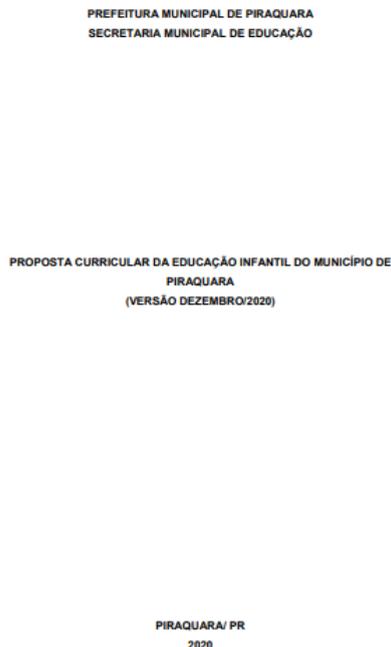
FONTE: PIRAQUARA (2004)

FIGURA 12 – CAPA DA PROPOSTA CURRICULAR VERSÃO 2012



FONTE: PIRAQUARA (2012)

FIGURA 13 – CAPA DA PROPOSTA CURRICULAR VERSÃO 2020



FONTE: PIRAQUARA (2020)

A leitura das propostas curriculares em formato de livro físico impossibilitou o uso de ferramentas como filtros e buscas por palavras-chave nas versões de 2004 e 2012. No entanto, a proposta de 2020 foi acessada em formato PDF no site da Secretaria Municipal de Educação (SMED)⁴, permitindo a utilização dessa ferramenta em específico.

A primeira questão analisada, conforme Tabela 1 é: “Quem produziu a proposta? Como foi produzida? Quais os participantes dessa produção?”

Em 2001, ano em que a SEMED assume a educação infantil, inicia-se o processo de construção da primeira proposta pedagógica curricular para os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), a intitulada “Proposta curricular municipal da educação infantil - Piraquara”. “Este é um momento muito importante na história da educação infantil do município de Piraquara.

⁴<https://www.piraquara.pr.gov.br/publicacoes/secretaria-de-educacao/proposta-curricular-educacao-de-jovens-e-adultos>.

Pela primeira vez profissionais desse nível de ensino reúnem-se para a elaboração da sua Proposta Curricular” (PIRAQUARA, 2004).

Como é possível observar na citação acima, esta é a primeira proposta curricular, sendo um marco na história da educação pública do município. Elaborada no período de 2001 a 2004, sendo o último o ano da sua implementação. Durante esse período a SEMED realizou estudos coletivos com as diretoras dos CMEIs em parceria com a Universidade Federal do Paraná (UFPR). (PIRAQUARA, 2004).

Pensando em garantir o compromisso com um ensino de qualidade na Educação Infantil no município, a Secretaria de Educação inicia, a partir do 2º semestre de 2001, o processo de construção coletiva de uma proposta pedagógica para os CMEI's, após convênio firmado com a Universidade Federal do Paraná para assessoria nessa elaboração, implantação e formação de professores. Diante da impossibilidade de envolver todos os professores da rede municipal, num primeiro momento, uma vez que os estudos realizaram-se durante os períodos das aulas, a solução encontrada foi a de reunir todas as diretoras dos CMEI's e iniciar o processo de reflexão e estruturação da proposta com elas. (PIRAQUARA, 2004, p.10).

Em 2012, a SMED implementa a segunda versão de proposta curricular para a educação infantil intitulada “Proposta Curricular da Rede Pública Municipal de Ensino de Piraquara - Educação Infantil,” em comparação com a versão de 2004 é possível identificar uma mudança no título do documento com acréscimo do termo “rede pública”. No que diz respeito a informações sobre o procedimento da elaboração, a versão de 2012 fornecida pela SMED não inclui uma explicação detalhada.

A atual proposta do município foi implementada no ano de 2020, sendo desenvolvida entre 2018 e 2019, baseada em estudos, discussões e sugestões de um grupo de estudos composto pelas diretoras de todos os CMEIs. As produções desse grupo foram revisadas e aprovadas por todas as professoras da rede municipal do município, sob coordenação da Secretaria Municipal de Educação (PIRAQUARA, 2020).

A Proposta, que ora apresentamos, foi construída coletivamente, ao longo dos anos de 2018 e 2019, com base em estudos, discussões e sugestões de um grupo de estudos composto por representantes de todas as instituições de Educação Infantil do Município de Piraquara, sendo que as produções do grupo também foram estudadas,

discutidas e aprovadas por todas as professoras da rede municipal do referido Município. Esse processo foi coordenado pela Secretaria Municipal de Educação e recebeu contribuição de professoras externas (PIRAQUARA, 2020, p.5).

Quando o documento cita contribuição de professoras externas, refere-se a professoras e professores da Rede Municipal de Ensino de Piraquara, com formação em Arte e Educação Física, com experiência na criação de propostas curriculares. Além disso, participaram profissionais vinculados à Universidade Federal do Paraná, que colaboram por meio de uma parceria estabelecida entre a Prefeitura Municipal de Piraquara e a UFPR. Essa parceria tem como principal objetivo oferecer assessoria pedagógica e atividades de formação continuada para os profissionais da educação.(PIRAQUARA, 2020).

Em relação à participação dos professores que estão nos CMEIS, no processo de elaboração, as versões de 2004 e 2020 das quais foi possível analisar essa questão, os diretores dos CMEIS representaram os professores do município. No entanto, é compreensível o desafio de elaborar uma proposta com a participação efetiva de todos os profissionais de educação. Nesse sentido, a proposta de 2020 se destaca pois afirma que houve a participação de todas as professoras do município. Portanto, é necessária a reflexão e o debate sobre como tornar esse processo mais democrático, acessível e participativo, permitindo que todos os professores participem da construção desse caminho.

Nas três versões, é evidente que a Universidade Federal do Paraná desempenhou um papel fundamental como parceira na elaboração dos currículos. Isso é favorável, pois reflete o comprometimento do município em trabalhar juntamente aos pesquisadores que se dedicam ao campo da educação.

A segunda pergunta, conforme tabela 1, “Como a organização do documento e dos conteúdos está estruturada? “

A versão de 2004 é composta por 194 páginas, abrangendo tanto a apresentação quanto capítulos específicos de disciplinas. Ao analisar o sumário do documento, é possível identificar os seguintes tópicos: "Natureza e Especificidade da Educação"; "Infância e Educação Infantil"; "A função da Educação Infantil e a formação humana"; e "A aprendizagem e o desenvolvimento da criança".

O documento segue uma organização por capítulos, sendo que cada capítulo corresponde a uma disciplina específica. As disciplinas abordadas são respectivamente: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Artística e Educação Física. Todos os capítulos possuem os seguintes subtópicos: "Pressupostos Teórico-Methodológicos", que fundamentam a abordagem utilizada; "Conteúdos Específicos", que apresentam os conteúdos abordados em cada disciplina, por exemplo, os conteúdos específicos de Língua Portuguesa; "Avaliação", que discute os métodos de avaliação utilizados; "Critérios de Avaliação", que estabelecem os critérios de avaliação para avaliar o desempenho das crianças; e por último "Referências" que citam as fontes utilizadas e consultadas para embasar o conteúdo do documento, conforme é possível observar na figura 14:

FIGURA 14 – “SUMÁRIO DO CURRÍCULO DE 2004”

SUMÁRIO	
Apresentação	7
Introdução.....	8
Natureza e especificidade da educação.....	17
Infância e educação infantil.....	19
A função da educação infantil e a formação humana.....	24
A aprendizagem e o desenvolvimento da criança.....	26
Referências.....	29
Língua Portuguesa	31
Pressupostos Teórico-metodológicos.....	32
Conteúdos de Língua Portuguesa.....	42
Avaliação.....	44
Crítérios de avaliação.....	47
Referências.....	54
Matemática	57
Pressupostos Teórico-metodológicos.....	58
Conteúdos e critérios referenciais.....	69
Avaliação.....	72
Referências.....	75
História	76
Pressupostos Teórico-metodológicos.....	77
Conteúdos e critérios de avaliação de História.....	87
Avaliação.....	94
Referências.....	95
Geografia	97
Pressupostos Teórico-metodológicos.....	98
Conteúdos e critérios de avaliação de Geografia.....	107
Avaliação.....	111
Referências.....	113
Ciências	114
Pressupostos Teórico-metodológicos.....	115
Conteúdos.....	128
Avaliação.....	131
Referências.....	136
Educação Artística	138
Pressupostos Teórico-metodológicos.....	139
Conteúdos.....	149
Avaliação.....	155
Crítérios de avaliação.....	157
Referências.....	159
Educação Física	161
Pressupostos Teórico-metodológicos.....	162
Conteúdos.....	177
Esclarecimento dos eixos e conteúdos para a Educação Infantil.....	179
Crítérios de avaliação.....	188
Referências.....	194

FONTE: PIRAQUARA (2004).

A versão de 2012 conta com aproximadamente 480 páginas sendo a versão com maior número de páginas⁵⁴. Sua organização é por capítulos. O primeiro intitulado “Histórico da Educação Infantil: O Município de Piraquara”, apresenta um breve histórico da concepção de infância na história. Além disso, apresenta um histórico referente às primeiras instituições de atendimento à infância do município e os dados relativos ao período de 2004 a 2012, em relação a demanda e atendimento no município⁶.

Nessa proposta, é perceptível uma valorização do contexto histórico do município em relação à educação infantil. Em alguns trechos do texto são utilizadas fotografias das crianças e professoras do município, que deixam a leitura do documento mais interessante ao leitor.

O segundo capítulo intitulado “Fundamentos Teóricos - Metodológicos da Educação Infantil: A abordagem Histórico - Cultural” explica as fundamentações teóricas adotadas no município. Nesse capítulo, há cinco subtópicos: “Instituições de Educação Infantil: Características e Especificidades”; “O Perfil dos Profissionais de Educação Infantil”; “Gestão das instituições de Educação Infantil”; “concepção e Organização Curricular” e “Avaliação na Educação Infantil”. (PIRAQUARA, 2012).

Em relação aos conteúdos, assim como em 2004, a versão de 2012 segue uma organização por capítulos, seguindo o padrão de cada capítulo corresponde a uma disciplina específica. No entanto, com uma ordem diferente, respectivamente: Arte, Ciências, Educação Física, Geografia, História, Matemática e Língua Portuguesa.

Outro ponto que deve ser mencionado, comparando a versão de 2004 à versão de 2012, é que utiliza em seus textos um maior uso de pesquisadores da educação como Sonia Kramer, Moysés Kuhlmann, Fátima Salles e Vitória Faria, Marynelma Camargo Garanhani entre outros. Além disso, a utilização de normas de padronização da escrita que se assemelha a organização de um trabalho acadêmico.

⁵⁴ A versão analisada neste trabalho possui nas páginas como formato de marca de água um informativo “versão preliminar”. Possui paginação irregular, o número apresentado é a somatória de todos os capítulos, pois a cada início de capítulo a contagem de página é reiniciada. No entanto, a SMED afirma ser a versão utilizada pelos CMEIs.

⁶Com o intuito de realizar uma comparação com os dados atuais, solicitamos à SMED informações sobre a demanda e a quantidade de CMEIs no município. No entanto, a SMED não conseguiu disponibilizá-las até a entrega do presente trabalho.

A versão de 2020 abrange um total de 128 páginas, representando a versão mais concisa entre elas. Sua estrutura é dividida em cinco capítulos, sendo eles: "Fundamentos teóricos que fundamentam a construção da escola infantil"; "Planejamento e implementação das práticas educativas na educação infantil"; "Campos de experiência e metas de aprendizagem e desenvolvimento"; "Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento", conforme Figura 15:

FIGURA 15 – “SUMÁRIO DO CURRÍCULO DE 2020”

SUMÁRIO	
APRESENTAÇÃO	4
1. OS FUNDAMENTOS TEÓRICOS QUE ESTRUTURAM A CONSTRUÇÃO DA ESCOLA INFANTIL	7
2. AS PRÁTICAS EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: COMO PLANEJÁ-LAS E DESENVOLVÊ-LAS	15
3. OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS E OS OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	66
4. OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	72
4.1 CAMPO DE EXPERIÊNCIAS: O EU, O OUTRO E O NÓS - EO	72
4.2 CAMPO DE EXPERIÊNCIAS: CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS - CG	76
4.3 CAMPO DE EXPERIÊNCIAS: TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS - TS	81
4.4 CAMPO DE EXPERIÊNCIAS: ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO - EF	89
4.5 CAMPO DE EXPERIÊNCIAS: ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES - ET	99
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	116
APÊNDICE	123

FONTE: PIRAQUARA (2020).

Como é possível observar na imagem acima, a versão de 2020, se aproxima da BNCC (2017), essa versão apresenta os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Conforme análise, o documento se mostra preocupado em apresentar e explicar a BNCC (2017), utilizando de recursos visuais como de esquemas de infográficos. Como exemplo, pode ser

observado na Figura 16, onde é apresentado um esquema para explicar os níveis de Desenvolvimento, a partir dos estudos de Vygotsky (1998):

FIGURA 16 – “ESQUEMA NÍVEIS DE DESENVOLVIMENTO”



FONTE: Elaborada a partir de VYGOTSKY (1998).

FONTE: PIRAQUARA (2020 p.12).

O currículo de 2020 também possui variadas fotos de crianças em atividades com a intenção de explicar as práticas realizadas nas escolas do município. Essa versão se diferencia de algumas características presentes nas versões anteriores, como da apresentação de detalhes sobre a infraestrutura e a trajetória do município em relação à educação infantil. Nessa versão o foco está nas diretrizes curriculares e nos objetivos de aprendizagem da BNCC (2017), sendo mais direta e objetiva na apresentação das diretrizes educacionais vigentes.

O documento destaca um aspecto importante, utilizando dos estudos de Coelho (2020), ressalta que a organização em campos de experiências

representa um marco na educação brasileira, encontrando-se em fase de desenvolvimento, e há a necessidade de um estudo constante.

A organização curricular por Campos de Experiências é nova no marco legal brasileiro e está em processo de construção” (COELHO, 2020). Por isso, o presente documento precisa ser continuamente estudado, discutido, aprofundado e ampliado, ou seja, (re) construído e vivenciado na caminhada, sendo retocado pelo sonho de construir a escola infantil sensível e acolhedora, própria para os bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. (PIRAQUARA, 2020, p.6).

A terceira pergunta, conforme Tabela 1: “Apresenta concepção de criança e infância? Como a proposta concebe, implícita ou explicitamente, o desenvolvimento, nos seus aspectos sociais, culturais e cognitivos?”

A versão de 2004, aborda a concepção de criança como um ser histórico e social e a infância a partir das relações que se constituem em sociedade, “Procuramos evidenciar a criança como ser histórico e social, ou seja, que se constitui numa determinada sociedade, cuja infância se realiza a partir das relações aí existentes.” (PIRAQUARA, 2004, p.19).

No texto intitulado "A aprendizagem e o desenvolvimento da criança", que descreve alguns conceitos utilizados para a construção do currículo, também é apresentada a concepção de homem.

Partimos do entendimento de que o homem é um ser histórico e social. Isso quer dizer que o homem tornou-se humano no momento em que, agrupando-se com outros da mesma espécie, produziu o trabalho e a linguagem, produziu a capacidade de agir através de símbolos. Dessa forma o homem deixa de ser um ser da natureza, relacionando-se com ela de forma diferente dos outros animais, não mais pela submissão. O homem passa também a se relacionar de modo diferente com seus semelhantes, passando a viver em sociedade, produzindo sua existência, fazendo-se, portanto, um ser social e histórico. (PIRAQUARA, 2004, p.26).

Na versão de 2012, são apresentados os estudos de Faria e Salles (2007), para embasamento teórico, onde explicam que para reconhecer a criança como sujeito é necessário levar em consideração não apenas seus desejos, opiniões e capacidades, mas também reconhecer que tais características são formadas e influenciadas pelo contexto social, cultural e histórico em que ela está inserida. Além disso, os autores afirmam que a

criança é um cidadão de direitos, independentemente de sua origem e história. (PIRAQUARA, 2012).

Considerar a criança como sujeito é levar em conta, nas relações que com ela estabelecemos, que ela tem desejos, idéias, opiniões, capacidade de decidir, de criar, de inventar, que se manifestam, desde cedo, nos seus movimentos, nas suas expressões, no seu olhar, nas suas vocalizações, na sua fala. É considerar, portanto, que essas relações não devem ser unilaterais - do adulto para a criança - mas relações dialógicas entre adulto e criança possibilitando a constituição da subjetividade da criança como também contribuindo na contínua constituição do adulto como sujeito.

Ao juntarmos ao substantivo sujeito aos adjetivos sócio, histórico e cultural, estamos afirmando que desejos, vontades, opiniões, capacidade de decidir, maneiras de pensar, de se expressar e as formas de compreender o mundo são construídas historicamente na cultura e no meio social em que vive a criança. Significa dizer que cada ser humano que chega ao mundo traz consigo a história da humanidade e da cultura, erguida ao longo de muitos séculos de civilização e de organização social.

(...) Quando afirmamos que a criança é um cidadão de direitos, estamos considerando que, a despeito de sua história, de sua origem, de sua cultura e do meio social em que vive, lhe foram garantidos legalmente direitos inalienáveis, que são iguais para todas as crianças (PIRAQUARA, 2012, p. irreg.).

Além disso, são apresentados estudos de Sarmiento e Pinto (1997), sobre a concepção de infância. Os autores defendem uma concepção plural de infância, e ressaltam a existência de diferentes infâncias em uma mesma sociedade devido a diversidade socioeconômicas e culturais. Eles ressaltam a importância de contextualizar a infância, considerando a diversidade de realidades. A infância é compreendida como uma construção social, indo além de uma fase biológica, e as crianças são vistas como sujeitos sócio-histórico-culturais, detentores de direitos, cujo desenvolvimento é influenciado pela interação entre aspectos biológicos e culturais (PIRAQUARA, 2012).

SARMENTO e PINTO (1997) defendem uma ideia plural de infância. Os autores afirmam que em uma mesma sociedade existem e são construídas diferentes infâncias, resultantes da variação das condições socioeconômica e culturais em que as crianças vivem. Portanto, o conceito de infância perpassa pela via da contextualização, da heterogeneidade e da consideração das diferentes formas de inserção da criança na realidade, no mundo adulto, nas brincadeiras e tarefas.

A partir disso é possível afirmar que a infância precisa ser entendida como uma categoria social, ou seja, uma construção social que tem suas especificidades-e não, simplesmente, como uma fase biológica e natural de um processo de crescimento que passa para a

adolescência e, depois, para a vida adulta, Assim, criança é concebida como sujeito sócio-histórico-cultural, cidadão de direitos e, ao mesmo tempo, apresenta especificidades no seu desenvolvimento determinadas pela interação entre aspectos biológicos e culturais. (PIRAQUARA, 2012, p. irreg.).

Ambas as versões compartilham a concepção da criança como sujeitos sócio-histórico-culturais. No entanto, é evidente que na versão de 2004, há menos detalhamento quando se trata de mencionar as diversas formas de infância e as particularidades da infância.

Já na versão de 2020, para explicitar a concepção de criança, a proposta recorre a Sociologia da Infância, por meio dos estudos de Sarmiento (2005), que considera as crianças como sujeitos sociais plenos, capazes de interpretar a sociedade e o mundo ao seu redor. Elas constroem suas próprias experiências, conhecimentos e culturas, especialmente por meio de interações com adultos e outras crianças, principalmente durante atividades lúdicas e brincadeiras. Essa abordagem enfatiza a importância de ouvir as vozes das crianças e reconhece que elas deixam suas marcas na sociedade por meio das culturas infantis que desenvolvem.

Para a Sociologia da Infância, as crianças são concebidas como sujeitos histórico-sociais plenos, competentes, e capazes de interpretar a sociedade, os outros, a si mesmas e tudo que as rodeia; bem como transformar, desconstruir e construir explicações, produzir conhecimentos e atuar de maneira própria nos contextos em que vivem (SARMENTO, 2005).

Nesse processo de apreensão e ressignificação dos mundos sociais e simbólicos, mediado pelas interações entre as próprias crianças e os adultos, as crianças produzem suas próprias e exclusivas experiências, saberes e fazeres da vida, valores e ideias, nos diversos espaços que atuam, mas, principalmente, naqueles vinculados à ludicidade e à brincadeira. Dessa maneira, imprimem suas próprias marcas na sociedade, constituindo as culturas infantis (PIRAQUARA, 2020, p.7-8).

Em relação a concepção de infância, a partir das culturas infantis e novamente aos estudos de Sarmiento (2005) e Qvortrup (2010) a proposta defende a infância como:

histórica e social, caracterizada por diversos fatores sociais e estruturais, que possuem interferência assíncrona, tais como: variações demográficas, relações econômicas, políticas públicas, dispositivos simbólicos, práticas sociais e estilos de vida. Da mesma maneira que a infância se transforma constantemente, pela entrada e saída de seus atores sociais - as crianças -, ela também é permanente,

pois continua existindo, mesmo com o ingresso de novas crianças (SARMENTO, 2005; QVORTRUP, 2010). (PIRAQUARA, 2004, p. 9).

É possível observar que na primeira versão, a abordagem se baseia em uma concepção geral de “homem”, enquanto as versões subseqüentes se concentram em estudos relacionados especificamente à criança e à infância. Esse aspecto representa um avanço, pois o município reconhece a criança e a infância com suas próprias particularidades.

A quarta pergunta, conforme Tabela 1: “Apresenta concepção de proposta pedagógica/currículo? Os fundamentos teóricos da proposta curricular são explicitados?”

Em relação a concepção de currículo, a versão de 2004 ressalta que a construção do documento é fruto de um trabalho inicial e que precisa ser continuamente estudada e construída através do diálogo e de maneira coletiva.

Esta proposta fundamenta-se no Materialismo Histórico Dialético, estando voltada para a transformação social em favor da classe trabalhadora, e deve ser compreendida como um referencial teórico-prático, objetivando a democratização do ensino infantil e da socialização do saber produzido historicamente pela humanidade. (PIRAQUARA, 2004, p.12)

Outro ponto destacado na introdução, são os diversos desafios enfrentados pela SMED no que diz respeito à educação infantil. Dentre esses desafios, estão mencionados alguns aspectos relacionados aos princípios éticos, políticos e estéticos apresentados na Resolução CEB Nº 1, de 7 de abril de 1999.

Também, um dos desafios que os CMEIs terão que enfrentar é o da explicitação dos princípios Éticos, Políticos e Estéticos contidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Para que não se constituam apenas em mais um recurso retórico, esses princípios precisam ser compreendidos levando-se em consideração as condições econômicas e culturais da sociedade brasileira no mundo globalizado expressas nas políticas neoliberais. Tal como se apresentam nas Diretrizes Nacionais, trazem a marca do abstracionismo uma vez que a simples proclamação de princípios não garante uma “vida de cidadania plena”. Dessa forma, consideramos necessário aprofundar essa análise levando em conta a realidade vivida que se caracteriza pelas desigualdades econômicas e diversas formas de exclusão, tanto de ordem cultural quanto política. (PIRAQUARA, 2004, p.16).

Em relação à concepção de proposta curricular, a versão de 2012 demonstra uma maior abordagem do tema, ao incluir um capítulo específico intitulado "Concepção e Organização Curricular". Esse capítulo se destaca por apresentar uma ampla produção de texto sobre o assunto, com informações detalhadas e aprofundadas relacionadas à estrutura e aos princípios norteadores da proposta curricular.

A proposta curricular se fundamenta em duas fontes principais para embasamento teórico. São utilizados os estudos de Kramer (2011) e as DCNEI (2009), para justificar a concepção curricular da proposta:

A concepção de currículo adotada nesta proposta curricular não está atrelada a disciplinas e lista de conteúdos fragmentados e estanques e à escolarização tradicional, nem a idéia de que sua estrutura seja baseada somente nas experiências e/ou interesses das crianças, negando a necessidade de planejamento e de sistematização de conhecimentos científicos na Educação Infantil (KRAMER, 2011). O currículo é aqui concebido como sendo "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." (BRASIL, 2009, Art. 3º).(PIRAQUARA, 2012, p. irreg.).

Como mencionado na discussão sobre a estrutura da proposta, esta é estruturada com base nas disciplinas do conhecimento. No entanto, o documento esclarece que essa organização não implica que as disciplinas sejam tratadas de forma isolada, sem relação entre si, mas sim como uma forma para organizar e sistematizar o conhecimento. Entretanto, há uma aparente contradição no uso da citação de Kramer (2011), pois a autora destaca-se a importância de estruturar o currículo com base em práticas e experiências, e o documento está organizado em áreas do conhecimento, como pode ser observado na citação:

Com base nestas considerações, a presente proposta curricular objetiva sistematizar os conhecimentos científicos organizados em áreas do conhecimento, considerando a especificidade da Educação Infantil e as características do desenvolvimento das crianças desta etapa da Educação Básica.

Portanto, as áreas do conhecimento não são concebidas como disciplinas tradicionais, estanques, que fragmentam o conhecimento, que não dialogam entre si, fechadas em seus redutos que perdem a dimensão da totalidade; mas como forma de organização do conhecimento que é produzido, selecionado, difundido e apropriado

em áreas que se interrelacionam, mas que se constituem em suas especificidades (PIRAQUARA, 2012, p. irreg.).

Além disso, para justificar a organização o documento do município, se respalda nas DCNEI (2009):

Pode-se afirmar que esta é uma das exigências dos incisos do Artigo 9 da Resolução nº 05/2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI's). E, embora, não mencionem explicitamente os nomes das áreas do conhecimento propõe o trabalho com as mesmas:

As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:

I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;

III - possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;

IV - recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;

VIII - incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;

VIII - incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza; (PIRAQUARA, 2012, p. irreg.).

A versão de 2020 e atual proposta do município, já no início do documento é apresentada a principal fundamentação para a construção e desenvolvimento, a BNCC (2017) e as DCNEis (2009);

A presente Proposta Curricular não constitui um currículo, mas orienta a sua construção e desenvolvimento em cada uma das instituições públicas de Educação Infantil do município de Piraquara, considerando as determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil - DCNEI's 2009, da Base Nacional Comum cv- BNCC (BRASIL, 2017) e do Referencial Curricular do Paraná (PARANÁ, 2018). (PIRAQUARA, 2020, p.4).

Na versão de 2020 e atual proposta do município, o documento inicia destacando a principal base para a sua construção e desenvolvimento, que são a BNCC (2017) e as DCNEis de (2009).

Um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades. (BRASIL, 2009a, p. 6). (PIRAQUARA, 2020, p.4).

Um ponto positivo para a versão de 2020, é a análise crítica sobre a versão de 2012, entendendo a necessidade de uma proposta que é voltada especificamente para educação infantil, levando em consideração todas as características, com encaminhamentos e práticas que sejam coerentes com essa etapa da educação básica.

É importante explicar que a intenção de organizar uma Proposta Curricular para a Educação Infantil, diferente da organização curricular própria para o Ensino Fundamental, adequada às necessidades e especificidades das crianças pequenas, já existia no processo de elaboração da Proposta Curricular Municipal anterior a essa, em 2012 (PIRAQUARA, 2012). No entanto, naquela ocasião, não havia uma organização curricular própria para a Educação Infantil definida por documentos oficiais ou normativos, o que gerava dúvidas e incertezas entre os profissionais que participavam e conduziam o processo de elaboração. Assim, foi mantida a organização por áreas do conhecimento, mas, certamente, esse processo provocou inquietações e necessidades para que o documento viesse a ser rediscutido e reelaborado, o que foi motivado pela BNCC (BRASIL, 2017), a qual definiu que os Campos de Experiências constituem a organização curricular adequada a Educação Infantil. (PIRAQUARA, 2020, p.5-6).

A quinta pergunta, conforme Tabela 1: “Apresenta informações referentes à formação contínua dos professores ofertadas no município? e remuneração e plano de carreira?”

A versão de 2004, conforme Figura 17, apresenta uma organização dos dados em formato de tabelas, acerca da formação inicial dos profissionais que atuam na educação infantil, sendo possível analisar no quadro “DOCENTES”, 38,8%, possuem formação nível magistério.

FIGURA 17 – “FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFISSIONAIS QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL”

DOCENTES		90 profissionais	
Porcentagem		Formação	
38,8%		Magistério	
33,3%		Magistério e adicional	
12,2%		Superior	
15,5%		Superior cursando	

ATENDENTES		20 Profissionais	
Porcentagem		Formação	
20%		Ensino fundamental	
70%		Ensino médio	
10%		Ensino médio (magistério cursando)	

MERENDEIRAS		24 Profissionais	
Porcentagem		Formação	
25%		Ensino fundamental	
33,3%		Ensino fundamental incompleto	
25%		Ensino médio	
8,3%		Ensino médio incompleto	
4,1%		Superior	
4,1		Superior incompleto	

SERVENTES		47 Profissionais	
Porcentagem		Formação	
19,1%		Ensino fundamental completo	
72,3%		Ensino fundamental incompleto	
2,1%		Ensino médio	
4,2%		Ensino médio incompleto	
2,1%		Ensino superior	

14

FONTE: PIRAQUARA (2004)

É relevante destacar a importância da apresentação dos dados mencionados como uma ferramenta valiosa para a pesquisa sobre a história da formação inicial das professoras do município. Entre as três versões analisadas, 2004 se destacou por ser a única a incluir informações sobre a formação inicial dos professores. Dados como esses podem ser base para futuras pesquisas e podem ajudar o município a planejar formações para os profissionais atuantes.

Além disso, o documento apresenta o “I Encontro Municipal da Educação Infantil” realizado em maio de 2004, o estudo do ECA com os profissionais dos CMEIs, e as famílias e responsáveis.

Em 2004 a Secretaria de Educação continua desenvolvendo as ações anteriormente já propostas, mas cabe aqui salientar a realização do I Encontro Municipal da Educação Infantil, no mês de maio com a temática "A compreensão da Aprendizagem e Desenvolvimento Infantil" ministrado pela Professora Elvira Souza Lima. Como também, o estudo sobre o Estatuto da Criança e do adolescente realizado no mês de setembro, para todos os profissionais dos CMEIs e posteriormente às famílias e/ou responsáveis, sendo ministrado pela professora Angela Mendonça. (PIRAQUARA, 2004, p.15).

Ao final do subcapítulo, na versão de 2004, "Infância e Educação Infantil", foram destacados vários pontos no currículo relacionados aos avanços na educação infantil do município. O primeiro ponto de destaque foi a conquista histórica da incorporação da educação infantil à SMED. Outro ponto relevante foi a importância dada à formação contínua de professores dedicados à educação infantil, além da garantia de professores em todas as turmas e a presença de um coordenador pedagógico em cada CMEI.

Alguns avanços significativos estão acontecendo em relação à Educação Infantil, em nosso município. Um fato importante foi a incorporação das "creches" a Secretaria Municipal de Educação, em 2001, como Centros Municipais de Educação Infantil - CMEI's, como vimos anteriormente. Vale destacar a garantia de professores para todas as turmas e a implantação do coordenador pedagógico com a função de orientar todo o processo educacional nesse nível de ensino. Outro aspecto importante é o projeto de formação continuada para os profissionais, a fim de garantir a qualidade de ensino. Sabemos que temos muito por fazer e que a sociedade, como um todo, deve estar comprometida com a município, quanto no país. Infância e a Educação Infantil, tanto em nosso município, quanto no país. (PIRAQUARA, 2004, p.23).

Em relação à formação contínua de professores, o documento apresenta sua importância para uma educação de qualidade e explica que as formações acontecem na hora-atividade dos professores, sendo ofertadas pela SMED e pelos CMEIs, sobre os seguintes temas:

A atual função da Educação Infantil; Avaliação; Aprendizagem e Desenvolvimento; Oficinas com sugestões de encaminhamentos nas áreas do conhecimento para o trabalho dos professores; História da infância; Concepção de educação assumida pela SMED; A importância e finalidade do Planejamento de ensino, e outros (PIRAQUARA, 2004, p.12).

Durante a análise da versão de 2004, não localizei elementos referentes à remuneração e plano de carreira de professores adotados no município.

Na versão de 2012, há um subcapítulo intitulado “O perfil dos profissionais de Educação Infantil”. Primeiramente há uma contextualização acerca da formação dos profissionais que atuam na educação infantil no contexto educacional brasileiro da época, que naquele momento não possuíam qualificação profissional:

No que diz respeito especificamente aos profissionais que atuam nas salas de aula da Educação Infantil, pesquisas comprovam que no Brasil a maioria não possui qualificação profissional, portanto, não é professor. Esta função é desempenhada por outros profissionais: babás, educadores, recreacionistas, monitores, atendentes, técnico educacional, estagiários, etc. Embora estes profissionais desempenhem a função de docência, devido à falta de formação específica, podem desqualificar o processo de ensino- aprendizagem ofertado pelas instituições de Educação Infantil. (PIRAQUARA, 2012, p. irreg.).

Entretanto, em relação ao contexto do município de Piraquara, a proposta de 2012 afirma que todos os profissionais que atuam em sala de aula possuem formação em Ensino Médio (Magistério):

Para efetivação dessa proposta curricular é fundamental que o trabalho em sala de aula seja realizado pelo PROFESSOR. Isto é realidade do município de Piraquara, pois todos os professores regentes que atuam na Educação infantil possuem formação inicial em Ensino Médio (Magistério) sendo que a maioria possui especialização e graduação. (PIRAQUARA, 2012, p. irreg.).

Especificamente em relação à formação continuada oferecida aos professores, esta é apresentada como uma complementação do trabalho do professor, e a formação deve estar alinhada com as necessidades dos profissionais.

A formação inicial do professor deve ser a complementada pela formação continuada em serviço, que atenda a real necessidade desses profissionais, possibilitando que estes ampliem seus conhecimentos, reflitam sobre suas ações e, conseqüentemente, redimensionem sua prática para que o trabalho se efetive, garantindo assim a qualidade do atendimento do aprendizado e do desenvolvimento das crianças de zero a cinco anos. (PIRAQUARA, 2012, p. irreg.).

Na versão de 2012, também são apresentados os avanços na educação infantil do município. Os avanços apresentados são a partir de 2001, ano em que a SMED assumiu a educação infantil.

Dessa forma, a partir de 2001, esta integração à Secretaria de Educação do Município de Piraquara possibilitou mudanças significativas na organização do trabalho, neste nível de ensino. De acordo com dados desta Secretaria destacam-se:

- reorganização do trabalho da Educação Infantil: desenvolver concomitantemente as funções de educar, isto é, promover a apropriação dos conhecimentos científicos, tendo a brincadeira como eixo articulador de todo trabalho pedagógico e de cuidar, ou seja, considerar as necessidades da criança no que se refere a alimentação, a proteção, à saúde e sua afetividade;
- elaboração coletiva da Proposta Curricular, Projeto Político-Pedagógico e Regimento Escolar PRE.
- implantação do Plano de Trabalho Docente, Relatórios de Avaliação, Livros de Chamada, Conselho de Classe;
- implantação de professores com formação em magistério para atuar como regentes e nas áreas de Educação Física e Artes³;
- garantia da hora-atividade aos professores;
- implantação do trabalho das coordenadoras pedagógicas para orientar trabalho desenvolvido pelas professoras na hora-atividade;
- oferta de formação continuada a todos os profissionais dos CMEI's;
- melhoria e ampliação do espaço físico das instituições existentes;
- construção de 02 novas unidades (CMEI Cely de Lara Batista, no bairro Recanto das Águas e CMEI Ari Beraldin, no bairro Vila Macedo);
- aumento no atendimento da demanda. (PIRAQUARA, 2012, p. irreg.).

Assim como a versão de 2004, a versão de 2012 apresenta preocupação e a importância da formação de professores, mas não fornecem detalhes sobre as formações. O trabalho que é realizado com as professoras, ou exemplos dos cursos e formação que foram realizadas nos anos anteriores à proposta. Na versão de 2012, não explica se houve continuação do Encontro Municipal de Educação Infantil, e os estudos do ECA com as famílias e responsáveis que são apresentados primeiramente na versão 2004.

Ainda no subcapítulo sobre “O perfil do professor de Educação Infantil”, são apresentadas práticas que são parte da função do professor de Educação Infantil.

Diante do exposto, conclui-se que são práticas que fazem parte da função do professor da Educação Infantil:

- promover e compreender a necessidade de um período de adaptação das crianças ao espaço e às pessoas;
- planejar e organizar os espaços da instituição;
- acolher às crianças e aos familiares, de maneira que estes se sintam seguros;
- realizar e orientar as crianças nos momentos de alimentação e

higiene;

- acompanhar atentamente o momento do repouso - sono e proporcionar atividades para as crianças que não dormem;
- garantir a segurança das crianças em todos os momentos e espaços da instituição;
- promover a interação entre as crianças e os adultos da instituição;
- elaborar e efetivar planos de trabalho docente, que privilegiam a brincadeira, as diferentes linguagens e as interações e através avaliação, retomá-los, quando necessário propondo novos encaminhamentos (PIRAQUARA, 2012, p. irreg.).

Para que esse trabalho possa ser realizado pelo professor, a proposta de 2012 afirma que é necessário estabelecer políticas públicas que garantam condições de trabalho e valorização salarial.

Para que isso se efetive, além de empenho pessoal, é necessário a execução de políticas públicas que garantam condições adequadas de trabalho, valorização salarial, ingresso por Concurso Público, formação inicial mínima em Ensino Médio (Magistério) e formação continuada em serviço. (PIRAQUARA, 2012, p. irreg.).

A versão de 2020 não apresenta informações relacionadas à oferta de formação de professores no município. No entanto, é importante ressaltar que, embora nas três versões de proposta pedagógica o município adote uma postura de defesa da importância das condições de trabalho e da valorização salarial, há uma lacuna notável nas propostas pedagógicas em relação à formação e remuneração dos professores. O currículo pode ser um espaço para o município apresentar o trabalho desenvolvido com os professores em relação a formações pedagógicas. Detalhes como esses são fundamentais para o conhecimento do trabalho desenvolvido no município.

Portanto, é de extrema importância considerar os detalhamentos dessas informações como essenciais no processo de formulação das futuras propostas do município. É relevante ressaltar que o município pode abordar esses temas em outros documentos. Entretanto, a proposta pedagógica é um documento oficial do município de acesso amplo à comunidade escolar e acadêmica e tem o potencial de ser um local apropriado para apresentar essas informações de maneira acessível.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas três versões das propostas curriculares da Educação Infantil de Piraquara analisadas é evidente que elas se diferenciam entre si. Esse fato, ressalta que cada currículo possui uma identidade única, e o mesmo pode ser dito das várias versões das propostas do município de Piraquara.

Ao examinar a primeira versão (2004) é perceptível que a elaboração da proposta curricular representa uma novidade que reflete um período de transição no município, à medida que assume a responsabilidade pela educação infantil. Pode-se notar que o município está em fase de estudos em relação à educação infantil.

Na segunda versão (2012) observa-se uma progressão em direção a uma proposta curricular específica para a educação infantil, embora os objetivos organizados em disciplinas ainda se assemelham à estrutura curricular do Ensino Fundamental. Além disso, o documento apresenta avanços em relação à concepção de criança e infância e a fundamentação teórica da proposta.

A terceira versão (2020) está próxima aos documentos que orientam a Educação Infantil, no caso o documento se aproxima da BNCC (2017). Nessa versão o município se distancia de questões previamente observadas nas versões anteriores como dados referentes a matrículas, histórico da educação infantil no município, aberturas de CMEIS, formação de professores, e foca em questões como abordagem das práticas na educação infantil, questões referentes à aprendizagem, princípios e objetivos da BNCC (2017).

Após análise das questões abordadas, o principal resultado obtido nessa pesquisa é que não se trata de determinar qual versão da proposta é correta ou errada, mas sim de refletir sobre as mudanças ao longo dos anos. Além disso, as próprias propostas destacam a necessidade de uma revisão contínua, pois são documentos em constante mudanças. Destacamos que as propostas futuras poderiam incorporar em seus textos informações mais abrangentes sobre as metas do município em relação à educação. Como a definição de

estratégias para a superação dos desafios enfrentados no âmbito das desigualdades educacionais.

A análise das propostas curriculares nesta pesquisa oferece uma perspectiva crítica sobre as propostas de cada município. É importante salientar que existem outras questões significativas que merecem análises mais detalhadas e que podem servir como base para pesquisas futuras. Dessa maneira, podem inspirar reflexões das versões das propostas pedagógicas de outros municípios. Além disso, podem abranger outros documentos encontrados nas escolas, como o Projeto Político Pedagógico.

Nesta perspectiva, a análise possibilitou identificar lacunas que podem ser exploradas e que merecem estudos mais aprofundados, como a formação de professores e, principalmente, a questão da remuneração dos professores, que não recebeu a devida atenção em nenhuma das versões analisadas.

Neste contexto, nas palavras de Freire (1996, p.33) destaco a relevância da pergunta na educação, "Como professor, devo saber que, sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo, nem ensino." Espero que essa pesquisa seja inspiração para outras perguntas e a curiosidade sobre o currículo da educação infantil.

E, assim como Kramer (1997) descreve a proposta pedagógica como um caminho a ser construído, considero esta pesquisa como o início de uma jornada. Ou, como sugere o título deste trabalho, é uma espécie de viagem pelo tempo, na qual há muitos caminhos a serem explorados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AKURI, J. G. M. ; LIMA, E. A. de ; CASTRO, R. M. de . Sobre o currículo na Educação Infantil e os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural: questões e reflexões. **Teoria e Prática da Educação**, v. 21, p. 15-27, 2018.

BRASIL. Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares para Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/ SEB, 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em 11 jul. 2023.

CANDAU, V. M. F.; MOREIRA, A. F. **Currículo, Conhecimento, e Cultura**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, p. 17-48, Brasília, 2008.

FREIRE, Paulo. FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GODOY; Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, v.35, n.3, p.20-29. São Paulo: mai./jun., 1995.

KRAMER, S. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. **CEDES**, Campinas, v. 60, p. 15-35, 1997.

KUHLMANN, M. Jr. **Infância e educação: uma abordagem histórica**. 2ª Edição ed., vol. 1, Porto Alegre, Editora Mediação, 2001.

PASCHOAL, J. D. BRANDÃO, Carlos da Fonseca. A Contribuição da legislação para a organização do trabalho pedagógico na educação infantil brasileira. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 15, p. 196-210, 2015.

PIRAQUARA. Proposta Curricular da Educação Infantil do município de Piraquara. Piraquara, 2004.

PIRAQUARA. Proposta Curricular da Educação Infantil do município de Piraquara. Piraquara, 2012.

PIRAQUARA. Plano Municipal De Educação (2015 – 2025). Piraquara, 2015.

PIRAQUARA. Proposta Curricular da Educação Infantil do município de Piraquara. Disponível em: <https://l1nk.dev/7GVFK>. Piraquara, 2020.

SILVA, T. T. (Org.) MOREIRA, A. F. (Org.) **Currículo, cultura e sociedade**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

SOUZA, Gizele de. **História da educação infantil no Paraná: os jardins-de-infância públicos em cena no limiar das primeiras décadas do século XX**. 2009.